

Universidad de Huelva

Departamento de Educación



Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global : currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio : situación, límites y posibilidades en centros onubenses

**Memoria para optar al grado de doctor
presentada por:**

Francisco Javier García Prieto

Fecha de lectura: 15 de enero de 2015

Bajo la dirección del doctor:

Francisco José Pozuelos Estrada

Huelva, 2015



Universidad de Huelva
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Educación



**Universidad
de Huelva**

TESIS DOCTORAL

**ESCUELA, MEDIO RURAL Y DIVERSIDAD CULTURAL EN UN
CONTEXTO GLOBAL. CURRÍCULUM, MATERIALES DIDÁCTICOS
Y PRÁCTICA DOCENTE DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO.
SITUACIÓN, LÍMITES Y POSIBILIDADES EN CENTROS
ONUBENSES**

Doctorando

Francisco Javier García Prieto

Director

Dr. D. Francisco J. Pozuelos Estrada

Huelva, 2014

Universidad de Huelva
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Educación



TESIS DOCTORAL

ESCUELA, MEDIO RURAL Y DIVERSIDAD CULTURAL EN UN CONTEXTO GLOBAL. CURRÍCULO, MATERIALES DIDÁCTICOS Y PRÁCTICA DOCENTE DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO. SITUACIÓN, LÍMITES Y POSIBILIDADES EN CENTROS ONUBENSES

ESCOLA, MEIO RURAL E DIVERSIDADE CULTURAL NUM CONTEXTO GLOBAL. CURRÍCULO, MATERIAL DIDÁTICO E PRÁTICA DOCENTE DE ENSINO DE ESTUDO DO MEIO. SITUAÇÃO, LIMITES E POSSIBILIDADES EM ESCOLAS ONUBENSES

SCHOOL, RURAL EDUCATION AND CULTURAL DIVERSITY IN A GLOBAL CONTEXT. CURRICULUM, DIDACTIC RESOURCES AND TEACHING PRACTICE IN SCIENCIES. STATE, LIMITS AND POSIBILITIES IN HUELVA'S SCHOOLS

Programa Oficial de Doctorado “*La Educación en la Sociedad Multicultural*”

Memoria presentada por Francisco Javier García Prieto
para optar al grado de DOCTOR.

Este trabajo ha sido dirigido por el Dr. Francisco José Pozuelos Estrada, Profesor Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación, del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva.

Huelva, 2014

En defensa y por la mejora de la escuela pública y rural

ADVERTENCIA:

Confidencialidad: con objeto de garantizar la privacidad (confidencialidad) y el lógico anonimato de los participantes implicados en el estudio, se han utilizado seudónimos tanto en lo relativo al nombre de los Centros como el de los docentes participantes, no obstante todos los datos son rigurosos y ajustados a las características a las que se refieren.

En los informes redactados procedentes de los tres estudios empíricos que componen la tesis doctoral (bloque III, IV y V) aparece entre comillas y cursiva lo referido a información empírica textual, respetando la literalidad de los relatos de los protagonistas. Para diferenciarlo, en el formato de presentación en la redacción, se ha considerado indicar lo textual bibliográfico y documental entre comillas pero sin cursiva.

A todos los sujetos se les ha asegurado la total confidencialidad de los datos tal como establece el Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento del desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de Datos de carácter personal.

Nomenclatura de escuela rural: a lo largo del estudio y con la finalidad de no ser repetitivo en la misma terminología y respetando escrupulosamente la usada por distintos autores, administraciones e investigaciones, se utiliza indistintamente el término escuela rural, escuela en el contexto rural, escuela situada en el medio rural, escuela en lo rural, escuela de pueblo, escuela de campo, escuela en el medio rural,... para determinar una misma realidad, si bien es más adecuado y acertado denominarla como “Escuela Rural”, defendiendo en un apartado teórico, ya que deparar en los matices nos llevaría a confundir antes que a precisar. En los informes de los diferentes subestudios que componen la investigación se ha tenido en cuenta el término oficial –Infantil en Casa, Colegio Público Rural,...- (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía) así como la denominación asignada por el investigador, determinando los centros que encuadran una serie de características –Centro de Educación Infantil y Primaria en el medio rural (Graduada), Escuela Unitaria, Educación Rural (Infantil en casa) y Escuela Rural (CPR)-.

Garantizar el sexo: En el presente trabajo se quiere dejar constancia de que en ningún momento se ha pretendido hacer ningún tipo de discriminación sexista o de cualquier otra índole. Siempre que aparezca un término en masculino de forma genérica se quiere indicar la inclusión de ambos sexos en dicho concepto.

En la mesa de la profesora hay unos libros, unos cuadernos y dos vasos de grueso vidrio verdoso con unas florecitas silvestres amarillas, rojas y de color lila. La maestra, que acompaña al viajero en su visita a la escuela, es una chica joven y mona, con cierto aire de ciudad, que lleva los labios pintados y viste un traje de cretona muy bonito. Habla de pedagogía y dice al viajero que los niños de Casasana son buenos y aplicados y muy listos. Desde afuera, en silencio y con los ojillos atónitos, un grupo de niños y niñas mira para dentro de la escuela. La maestra llama a un niño y a una niña.

—A ver, para que os vea este señor. ¿Quién descubrió América?

El niño no titubea.

—Cristóbal Colón.

La maestra sonrío.

—Ahora, tú. ¿Cuál fue la mejor reina de España?

—Isabel la Católica.

— ¿Por qué?

—Porque luchó contra el feudalismo y el Islam, realizó la unidad de nuestra patria y llevó nuestra religión y nuestra cultura allende los mares.

La maestra complacida, le explica al viajero:

—Es mi mejor alumna.

La chiquita está muy seria, muy poseída de su papel de número uno. El viajero le da una pastilla de café con leche, la lleva un poco aparte y le pregunta:

— ¿Cómo te llamas?

—Rosario González, para servir a Dios y a usted.

—Bien. Vamos a ver, Rosario, ¿tú sabes lo que es el feudalismo?

—No, señor.

— ¿Y el Islam?

—No, señor. Eso no viene.

La chica está azarada y el viajero suspende el interrogatorio.

Fragmento de *Viaje a la Alcarria* (1948), Camilo José Cela

Índice

Agradecimientos XXIX

Dedicatoria XXXIV

La escuela rural y yo: Origen, relevancia y motivaciones del estudio XXXV

Localidad en la que crecí y primer contacto con la escuela, *XXXVII*; Reconversión de mi escuela rural, *XXXVIII*; Transición escuela-instituto, pueblo-localidad centro de referencia comarcal, *XXXIX*; La escuela rural y la universidad: dualidad complementaria para el investigador, *XLI*; Supuestos básicos y propósitos del investigador, *XLI*; Retos en los que seguir avanzando en la escuela rural, *XLIII*; Nota introductoria a la investigación, *XLIV*

Introducción general y aclaraciones del estudio XLVII

Consideraciones iniciales, *XLIX*; Diseño estructural del documento, *L*; Perspectiva general del estudio y fundamentación breve de la investigación, *LII*

Resumo do estudo: Introdução geral e perspectivas LV

Considerações Iniciais, *LVII*; Planificação estrutural do documento, *LVIII*; Perspetiva geral do estudo breve fundamentação da investigação, *LX*

PRIMERA PARTE: ESTUDIO DEL TEMA: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

BLOQUE I: ESTUDIO DOCUMENTAL: Estado de la cuestión del marco teórico de referencia Revisión bibliográfica y aportaciones al estudio

Presentación del Bloque I..... 5

CAPÍTULO 1: El mundo rural hoy: situación y problemática..... 7

Resumen/Resumo 9

1.1. Un análisis más allá de lo geográfico, *10*; 1.1.1. La escuela mimetizada con el mundo rural, *11*; 1.2. Contextualización de una realidad educativa situada, *12*; 1.2.1. Algunos apuntes, *13*; 1.3. A propósito del término “escuela rural”. Dial conceptual, *14*; 1.3.1. Escuela rural y escuela en lo rural, *15*; 1.3.2. Escuela rural: diferentes formatos o tipologías ¿una misma realidad?, *21*; 1.3.2.1. Escuelas rurales unitarias, *22*; 1.3.2.2. Escuelas rurales agrupadas: los CPRS, *22*; 1.3.2.3. Escuelas graduadas o cíclicas: CEIP en el medio rural, *25*; 1.3.2.4. Otros formatos, modelos o tipologías de escuela rural: las concentraciones escolares, *26*; 1.3.2.5. Factores diferenciales y aspectos coincidentes, *26*; 1.4. Marco legislativo, *29*; 1.4.1. Desde la ley Moyano (1857) hasta el período 1923-1929, *30*; 1.4.2. Misiones pedagógicas (II República), *32*; 1.4.3. Desde la postguerra hasta la ley general de educación (LGE), *33*; 1.4.4. Desde la LGE hasta el R.D. de educación compensatoria, *36*; 1.4.5. LOECE y LOGSE, *39*; 1.4.6. Desde la LOGSE hasta la LOCE, *42*; 1.4.7. Desde la LOE hasta la LOMCE, *44*; 1.4.8. La escuela rural andaluza en la normativa, *45*; 1.4.9. La educación rural en el ámbito europeo, *47*

CAPÍTULO 2: La escuela rural en el tiempo. Permanencia y cambio.....51

Resumen/Resumo 53

2.1. A modo de presentación, 54; 2.2. La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos matices en un mundo en cambio, 54; 2.3. La escuela rural en el marco de la crisis, 56; 2.4. La escuela rural contemporánea, susceptible de continuidad y cambio, 58; 2.5. Camino hacia el sueño de una escuela rural, 63; 2.4.1. ¿De dónde venimos en la escuela rural? ¿Hacia dónde vamos?, 63; 2.6. Otra escuela rural es posible: carácter propositivo, 64

CAPÍTULO 3: La Escuela Rural en el marco internacional: Una realidad universal69

Resumen/Resumo 71

3.1. Aclaraciones iniciales, 72; 3.2. Escuelas rurales: una perspectiva internacional, 72; 3.3. La escuela de campo en Brasil, 73; 3.3.1. Disparidades y persistencia en los datos: realidades comparadas, 74; 3.3.2. Escuelas familiares agrícolas, 77; 3.3.3. Análisis de las políticas de educación de campo, 77; 3.3.4. Movimientos sociales “por uma educação do campo”, 78; 3.4. La escuela rural en Colombia, 80; 3.4.1. Algunos antecedentes, 81; 3.4.2. La educación rural con la entrada del nuevo milenio, 82; 3.4.3. Datos representativos demográficos, económicos y educativos, 83; 3.4.4. La escuela nueva en Colombia: ¿un modelo alternativo para la escuela unitaria rural del siglo XXI?, 85; 3.5. A escola em meio rural em Portugal, 86; 3.5.1. Algunos apuntes históricos, 86; 3.5.2. Escuela rural y comunidad en la actualidad: de lo educativo a lo social, 88; 3.5.2.1. La peligrosa deriva de la escuela en el medio rural; apuntes para reflexionar, 89

CAPÍTULO 4: Enseñar hoy en la escuela rural: currículum, materiales y dinámica de aula.....91

Resumen/Resumo 93

4.1. Postulado inicial, 94; 4.2. Currículum, materiales y conocimiento del medio: breve panorámica, 94; 4.3. Ideas para innovar en la práctica en la escuela rural, 97

CAPÍTULO 5: Educación y diversidad en el medio rural.....101

Resumen/Resumo 103

5.1. Planteamientos iniciales, 104; 5.2. Atención a la diversidad: ruta hacia la educación rural inclusiva, 106; 5.2.1. La escuela rural: cultura favorecedora de la inclusión escolar, 107; 5.2.2.

Currículum y diversidad en la escuela rural, 108; 5.2.3. Cuando la diversidad entra en el aula, 110; 5.2.4. La escuela rural, la diversidad como marco compartido de oportunidades, 111; 5.2.5. Escenario de socialización: espacio para la diversidad cultural, 112; 5.2.6. La escuela rural: una oferta educativa para una sociedad intercultural y globalizada, 113; 5.2.7. Educación y pueblo como factor de sociabilización, oportunidad y atención a la diversidad de culturas, 115; 5.2.8. ¿Uniformidad cultural en la escuela rural?, 118; 5.2.9. Escuela y campo, ¿freno o impulso para la inmigración?, 118; 5.2.10. Un pueblo sin escuela se cierra, 119; 5.2.10.1. Escuelas “temporeras”, alumnos “nómadas”, 120; 5.2.11. Interculturalidad en el aula rural: un contexto plural para la diversidad cultural, 121; 5.2.12. Reflexiones del discurso intercultural en la escuela rural, 123; 5.2.13. A modo de conclusión..., 125;

CAPÍTULO 6: Experiencias innovadoras: Referencias a considerar127

Resumen/Resumo 129

6.1. La escuela rural de ayer: experiencias singulares, esfuerzos notables, 130; 6.1.1. Escuela viva: una escuela rural al servicio del pueblo. Orellana (Badajoz), 130; 6.1.2. La empresa contra la escuela. Riotinto (Huelva), 140; 6.1.3. Paideia: una escuela en libertad. Fregenal de la sierra (Badajoz), 143; 6.1.4. “La escuela que soñaba”. O Pelouro (Galicia), 146; 6.2. Innovaciones educativas actuales en la escuela rural, 149; 6.2.1. Una comunidad de aprendizaje en el medio rural. “todos enseñan, todos aprenden”, 150; 6.2.2. Escuela rural donde el alumnado decide qué se va a trabajar, 151; 6.2.3. Todos con la misma ilusión. Colegio rural agrupado: ¿transformación del centro en comunidad de aprendizaje?, 152; 6.2.4. Pueblo y escuela: unidos para compensarse, 152; 6.2.5. Participación comunitaria y familiar en tres CPR: realidades y retos, 153

CAPÍTULO 7: Algunas conclusiones finales155

7.1. Campos posibles, campos estudiados 161

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

**BLOQUE II: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN: Decidir, Planificar y redactar.
Caracterización del estudio**

Presentación del Bloque II.....167

CAPÍTULO 8: Plano general de la investigación: caracterización y proceso del estudio.....169

Resumen/Resumo 171

8.1. Tipo de investigación: un modelo integrado, 172; 8.2. Aspectos metodológicos generales, 173; 8.2.1. Principios de procedimiento, 175; 8.3. Objetivos, problemas y finalidades del estudio, 177; 8.4. Tabla de categorías (categoría-pregunta-contenido-objetivos), 178; 8.5. Fases del proceso. Secuencia de trabajo, 183; 8.5.1. Análisis previo: biblioteca y deliberaciones. Inmersión documental, 183; 8.5.2. Diseño de la investigación: el plano del proceso, 183; 8.5.3. Tratamiento de la información: interpretar para saber, 185; 8.5.4. Conclusiones: tejer datos, presentar resultados. Comprender para mejorar, 185; 8.6. Recogida de datos e instrumentos de investigación, 186; 8.7. Tratamiento de la información y credibilidad, 186

CAPÍTULO 9: Estudio I extensivo preliminar Andalucía189

Resumen/Resumo 191

9.1. Determinación y criterios de selección para el estudio, 193; 9.2. Muestra: selección de participantes, 195; 9.3. Instrumento, 196; 9.4. Proceso de diseño, validación y administración del cuestionario, 198; 9.5. Análisis, tratamiento de los datos y codificación (estudio 1 y estudio 2), 198

CAPÍTULO 10: Estudio II: Extensivo de población provincia de Huelva.....201

Resumen/Resumo 203

10.1. Población, 204; 10.2. Instrumentos, 205; 10.2.1. Construcción y validación del cuestionario, 206

CAPÍTULO 11: Estudio intensivo de casos209

Resumen/Resumo 211

11.1. Inmersión en el estudio de casos, 212; 11.2. Criterios de selección de los casos, 213; 11.3. Fases del estudio de caso, 215; 11.4. Los participantes, 215; 11.5. Instrumentos para la recogida de datos, 217

BLOQUE III: ESTUDIO EXTENSIVO PRELIMINAR: ¿Qué está sucediendo en la Escuela Rural andaluza? Telón de fondo del escenario general autonómico con cuestionario mediante muestra

Presentación del Bloque III223

CAPÍTULO 12: La contextualización de la ruralidad y educación en Andalucía hoy: ¿Quiénes y dónde?227

Resumen/Resumo 229

12.1. ¿Dónde? Perfil de la escuela rural en Andalucía, 230; 12.1.1. ¿Qué distribución geográfica tienen los centros participantes?, 231; 12.2. ¿Quiénes? Perfil docente en la escuela rural andaluza, 233; 12.2.1. Formación, 237; 12.2.2. Desarrollo profesional de la práctica docente respecto al material curricular, 239

CAPÍTULO 13: A propósito de la práctica educativa: la inevitable presencia de los materiales curriculares241

Resumen/Resumo 243

13.1. Introducción, 244; 13.2. El uso del libro de texto: controversias de un dial, 245; 13.2.1. ¿Quién y cómo los hacen?, 245; 13.2.2. Libros de texto y tratamiento del entorno: ¿se apoyan en el estudio del medio rural del alumnado?, 247; 13.2.2.1. Aprendizaje que generan, 248; 13.2.3. Elementos curriculares del libro de texto, 250; 13.2.3.1. ¿Qué finalidad guarda la enseñanza sobre el medio en los libros de texto?, 251; 13.2.4. Modelos didácticos, 254; 13.2.4.1. La integración de las TIC en el libro de texto: ¿complemento?, 255; 13.2.5. Currículum y libro de texto en el aula rural, 256; 13.2.6. Práctica docente en la escuela rural con el uso del libro de texto, 258; 13.2.7. Dificultades, 260; 13.2.8. Valoración del libro de conocimiento del medio por los escolares, 261; 13.2.9. Beneficios: algunas ventajas del libro de texto en la escuela rural, 263; 13.3. ¿En qué medida se implementan los materiales curriculares alternativos en la escuela rural?, 264; 13.3.1. ¿Quién y cómo los hace?, 264; 13.3.1.1. Actividades conectadas con el entorno, 267; 13.3.1.2. ¿Qué aprendizaje generan los materiales curriculares alternativos?, 268; 13.3.2. Los intereses del alumnado, valoración docente, 268; 13.3.3. Práctica docente mediante el uso de materiales alternativos, 269; 13.3.4. Dificultades, 271; 13.3.5. Valoración: la satisfacción de la producción, 272; 13.3.6. Deseos: hacia materiales curriculares deliberativos, 273; 13.3.7. Facilitadores de los materiales alternativos: criterios por los que arriesgar, 275; 13.3.8. Las pruebas externas: presión por los resultados, 277; 13.4. ¿Cómo se sitúa el alumnado frente a los materiales?, 278

CAPÍTULO 14: Conclusiones parciales de progreso283

14.1. Coda: el ámbito del investigador como actuación 287

BLOQUE IV: ESTUDIO EXTENSIVO GENERAL: Estudio estadístico de población en la provincia de Huelva

Presentación del Bloque IV291

CAPÍTULO 15: La escuela rural o en lo rural en la provincia de Huelva: un puzzle a definir295

Resumen/Resumo 297

15.1. Caracterización del escenario y protagonistas, 298; 15.2. Entorno e interacción de la escuela en el medio, 309; 15.3. El centro: características físicas y dotacionales, 322; 15.4. Profesorado, 330; 15.5. El alumnado, 341; 15.6. Las familias y otros agentes externos, 348; 15.7. Variables organizativas, 354; 15.8. Atención a la diversidad, 361; 15.9. Práctica docente, 366; 15.8.1. Multialfabetización digital e incorporación de las TIC en la educación rural, 371; 15.10. Currículum, 375; 15.9.1. Actualización, mejora e innovación en las diferentes tipologías de educación rural, 378; 15.9.2. La educación compensatoria: ¿hacia la lógica de la resignación o la lógica de las expectativas?, 381; 15.11. Material didáctico-curricular, 383

CAPÍTULO 16: Infantil en casa: igualdad de oportunidades en la educación rural389

Resumen/Resumo 391

16.1. Radiografía inicial de infantil en casa, 392; 16.2. Legislación, 396; 16.3. La maestra viajera, 397; 16.4. Prácticas pedagógicas y concepciones: perspectiva docente y familiar, 401; 16.4.1. Entorno socioeducativo, 401; 16.4.2. Un triángulo que se nutre: maestra-familia-alumno, 402; 16.4.3. Algo más que enseñar y aprender, 405; 16.4.4. Mantenimiento y sostenibilidad, 406; 16.5. Coda: un halo de reconocimiento, 408

CAPÍTULO 17: Escuelas unitarias rurales en la provincia de Huelva: ¿formato en “peligro de extinción”?.....411

Resumen/Resumo 413

17.1. Panorámica de las escuelas rurales unitarias onubenses, 414; 17.2. La unitaria: una escuela que agoniza, 416; 17.2.1. Centros de difícil desempeño, ¿etiquetado en negativo?, 418; 17.2.2. Entorno vs escuela unitaria: una relación indisoluble, 420; 17.3. ¿oportunismo o posibilidad? Perfil del maestro de pueblo en el siglo XXI, 422; 17.3.1. El maestro del pueblo, 423; 17.3.2. Los escolares de la unitaria: concepciones docentes, 428; 17.3.3. Las familias y la comunidad socioeducativa: concepciones docentes, 431; 17.3.4. Concepciones sobre variables organizativas y atención a la diversidad en la unitaria, 432; 17.3.4.1. ¿Cómo se organiza el aula unitaria?, 432; 17.3.4.2. ¿Cómo se atiende a la diversidad del alumnado?, 435; 17.3.5. Concepciones sobre práctica docente de conocimiento del medio, 437; 17.3.6. Currículum y actividad didáctica, 438; 17.3.6.1. ¿Qué modelo didáctico y enfoque curricular hay?, 438; 17.3.6. Materiales curriculares, 440; 17.4. A modo de cierre: entre el vértigo y la satisfacción docente, una experiencia en la unitaria, 444

CAPÍTULO 18: Los Colegios Públicos Rurales (CPR) o el Multigrado en la provincia de Huelva: agrupamientos, esfuerzos compartidos, esperanza e ilusión449

Resumen/Resumo 451

18.1. Esfuerzos del pasado, ilusiones del presente: los CPR en Huelva, 452; 18.1.1. Origen de los CPR y legislación: un mundo propio de la escuela rural, 454; 18.1.2. Formato CPR, escuelas innovadoras rurales, 455; 18.2. La escuela rural hoy: Multigrada (CPR) en la provincia de Huelva, 456; 18.2.1. Los CPR: de la escuela basada en la comunidad al instituto basado en aprobar, 459; 18.2.2. El centro y las localidades: distintas realidades unidas por un mismo contexto para compensarse, 459; 18.2.3. Dimensión dialogada y liderazgo distribuido, 464; 18.3. Los docentes: compromiso dentro y fuera del aula, 465; 18.4. Ser maestro en un CPR: algunas prácticas y concepciones, 467; 18.4.1. Otras posibilidades del material curricular mayoritario, 471; 18.4.2. Apreciaciones del maestro de Multigrada sobre los docentes en los CPR, 472; 18.5. Compañeros en el aula, amigos todo el día, 474; 18.5.1. ¿Qué piensan los docentes del alumnado?, 475; 18.5.2. Interpretación docente sobre las familias, 476; 18.6. Conocimiento del medio: ¿cómo los docentes piensan que llevan a cabo su práctica docente?, 478; 18.6.1. La actualización como simple incorporación de medios y recursos, 480; 18.7. ¿Cómo los docentes conciben el currículum?, 481; 18.7.1. Los CPR: elementos articuladores de escuelas orientadas a la transformación, 484; 18.7.2. Una respuesta de atención a la diversidad a una nueva ruralidad en cambio, 486; 18.7.3. ¿Cómo se organiza el aula?, 488; 18.8. Nuevos retos: posibilidades en los que seguir avanzando, 491

CAPÍTULO 19: La escuela Graduada: la escuela pública en el medio rural493

Resumen/Resumo 495

19.1. Los CEIP o graduadas ¿escuelas en lo rural?, 496; 19.2. Los CEIP en el medio rural onubense, 498; 19.3. Docentes en lo rural, 500; 19.4. Cómo perciben los docentes..., 503; 19.4.1. El entorno e interacción con la escuela, 503; 19.4.2. El centro, 506; 19.5. Con relación a..., 509; 19.5.1. Los docentes, 509; 19.5.2. Los escolares, 511; 19.5.3. La familia y otros agentes, 514; 19.6. Organización del aula y diversidad en los CEIP en el medio rural: ¿más de lo mismo?, 515; 19.6.1. ¿Qué variables se dan en el aula (niveles, edades, cursos, grupo de alumnos) para qué escuela?, 516; 19.6.2. La atención a la diversidad, 518; 19.7. Práctica docente, 520; 19.8. ¿Cómo es el currículum y su desarrollo práctico?, 523; 19.9. Material didáctico curricular, 526

CAPÍTULO 20: Conclusiones parciales de progreso529

BLOQUE V: ESTUDIO INTENSIVO ESPECÍFICO: Aprender de distintas realidades, diferentes formatos de escuelas de un mismo medio, el rural. Informes de Casos

Presentación del Bloque V 541

CAPÍTULO 21: La urgencia del mañana: improvisar para aprender.....545

Resumen/Resumo 547

21.1. A modo de introducción, 548; 21.2. Contextualización, 550; 21.3. La localidad, 552; 21.3.1. El contacto directo con la naturaleza, 554; 21.4. El centro: la pequeña escuela de pueblo, 555; 21.5. Los protagonistas, 557; 21.5.1. La maestra: la emoción espontaneísta, 558; 21.5.2. Características de los escolares de la unitaria, 561; 21.5.3. La familia, 562; 21.6. Otros protagonistas:, 566; 21.6.1. Maestra de apoyo:, 566; 21.6.2. Orientadora, 567; 21.6.3. La labor de la inspección educativa en la unitaria:, 568; 21.6.4. Otro agente como referente ¿dotacional?: el ayuntamiento, 570; 21.7. A propósito del currículum, 570; 21.8. A propósito de la metodología y la dinámica de aula, 575; 21.8.1. Instrumentos: libro de texto y material curricular alternativo: encrucijada hacia el activismo, 576; 21.8.2. Estrategias metodológicas como respuesta para atender a la diversidad, 577; 21.9. A propósito de la evaluación, 580; 21.9.1. ¿Evaluar diferente por ser escuela pequeña y rural?, 581; 21.9.2. La evaluación en la legislación, 583; 21.10. A propósito de las relaciones sociales y académicas, 584; 21.11. Sueños y expectativas: la emoción de enseñar, 588; 21.12. Retos de la docente, 589

CAPÍTULO 22: Unirse para resistir: una respuesta comunitaria para los nuevos tiempos.....591

Resumen/Resumo 593

22.1. A modo de introducción, 594; 22.2. Contextualización: realidad sociocultural, educativa y económica situada del escenario educativo, 596; 22.2.1. Los pueblos: identificación y nexo de unión en la escuela, 597; 22.2.2. El centro, 601; 22.2.3. Protagonistas: docentes, escolares, familia y comunidad. 603; 22.3. Participación comunitaria para la mejora de la escuela, 608; 22.3.1. Propuesta: el conocimiento integrado, reto por el que apostar, 610; 22.4. Incorporación de las TIC en el medio rural, 611; 22.5. El contacto con el contexto docente rural: cómo se enseña, 613; 22.6. Mochilas llenas de ilusiones: qué se enseña, 618; 22.6.1. ¿Qué se entiende y define por buenas prácticas?, 621; 22.7. Resultados del inventario de opiniones, 623; 22.8. Maestra rural, dinamismo y superación: un ejemplo singular, 627; 22.8.1. Experiencia de aula, 630; 22.9. La escuela rural agrupada como respuesta a la diversidad en la ruralidad contemporánea, 631

CAPÍTULO 23: Un mosaico de contrastes en lo rural: gentes y elementos dispares, intenciones recurrentes633

Resumen/Resumo 635

23.1. Cuestiones introductorias, 636; 23.2. Contextualización, 637; 23.2.1. El pueblo: lugar de contrastes, 638; 23.2.2. El centro: aspectos generales del escenario educativo, 641; 23.3. Maestros del centro: un notorio grado de heterogeneidad, 646; 23.4. Alumnado, 648; 23.4.1. Las familias de los escolares, 650; 23.5. Contrastes y similitudes colectivas: inventario de opiniones, 651; 23.6. Currículum, organización, metodología y evaluación, 653; 23.6.1. ¿Qué se enseña? Abarcando un amplio espectro de alternativas con intenciones diferentes, 656; 23.6.2. ¿Cómo se enseña? Un dial de posibilidades, 657; 23.6.3. Variables organizativas: opciones dispares, 660; 23.6.4. Evaluación: un abanico que abarca distintas elecciones, 661; 23.7. La voz del recuerdo, 662; 23.7.1. Los inicios como docente, trayectoria y la gestación de ideas transformadoras, 663; 23.7.1.1. A raíz de la experiencia en río tinto fue lo de la empresa en la escuela, 663; 23.7.1.2. Cercano al movimiento de renovación pedagógica, 664; 23.7.1.3. Momentos o etapas, 664; 23.7.2. Todo se acaba: de la sostenibilidad a la innovación puntual, 665; 23.7.3. Los docentes: antes y ahora, 665; 23.7.4. Ventajas y expectativas, 665; 23.7.5. Algunas experiencias, 666; 23.7.5.1. Sin libros de textos, 666; 23.8. A modo de síntesis progresiva del caso, 667

CAPÍTULO 24: Conclusiones parciales de progreso669

BLOQUE VI: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 25: Conclusiones: Comprender para mejorar681

Objetivos categoría de análisis 1: entorno e interacción de la escuela en el medio, 684; Objetivos categoría de análisis 2: el centro: características físicas y dotacionales, 686; Objetivos categoría

de análisis 3: el profesorado, 688; Objetivos categoría de análisis 4: los escolares rurales, rasgos relevantes, 691; Objetivos categoría de análisis 5: la familia y otros agentes, 692; Objetivos categoría de análisis 6: variables organizativas, 693; Objetivos categoría de análisis 7: atención a la diversidad, 694; Objetivos categoría de análisis 8: práctica docente, 696; Objetivos categoría de análisis 9: el currículum, 696; Objetivos categoría de análisis 10: material didáctico-curricular, 698; Algunas matizaciones en torno a tipologías de educación rural, 699; Infantil en casa, 699; Escuela unitaria, 699; Los colegios públicos rurales (CPR), 700; Reflexiones mediante cruces de categorías, 701; El dial de la escuela rural: del sueño a la ventanilla. Aportaciones y propuestas, 701; Líneas de continuidad, perspectiva para futuros desarrollos, 705; Limitaciones, 706

CÁPITULO 26: Conclusões: compreender para melhorar711

Objetivos da categoria de análises 1: entorno e interação da escola com o meio, 714; Objetivos da categoria de análise 2: A escola: características físicas e de dotação, 717; Objetivos da categoria de análise 3: o pessoal docente, 718; Objetivos da categoria de análise 4: os estudantes rurais, principais características, 721; Objetivos da categoria de análise 5: a família e outros agentes, 722; Objetivos da categoria de análise 6: variáveis organizativas, 723; Objetivos da categoria de análise 7: atenção à diversidade, 724; Objetivos da categoria de análise 8: prática docente, 726; Objetivos da categoria de análise 9: o currículo, 726; Objetivos da categoria de análise 10: Material didático-curricular, 727;

REFERENCIASBIBLIOGRÁFICAS729

ANEXOS DIGITALES(Pen drive adjunto)

Índice de figuras: tablas, gráficos e ilustraciones

Introducción general y aclaraciones del estudio: Figura introducción esquema estructura de la tesis, *LIII*

Resumo do estudo: Introdução geral e perspectivas: Figura de síntese esquema de estrutura de tese, *LXI*

CAPÍTULO 1: Figura 1.1: Cronograma evolución legislación en la Escuela Rural, 29; Figura 1.2: Aportaciones de Corchón (2005). Reflejo de la Escuela Rural en la década de los 70, 38; Figura 1.3: Medidas que se añadieron al Real Decreto de Educación Compensatoria, 40

CAPÍTULO 2: Figura 2.1: Representación de las expectativas futuras en las escuelas rurales, 63; Figura 2.2: Cómo hacer realidad el sueño de otra escuela rural, 65

CAPÍTULO 4: Figura 4.1: Gráfica ideas para innovar en la práctica en la enseñanza rural, 98

CAPÍTULO 5: Figura 5.1: Currículum para favorecer la atención a la diversidad que debe abordarse en las Escuelas rurales, 109; Figura 5.2: consideraciones previas de la escuela rural y la inmigración en la actualidad, 114; Figura 5.3: Mapa conceptual de cómo debe ser un aula rural intercultural, 123

CAPÍTULO 6: Figura 6.1: Imagen 1: Francisco Fernández Cortés en la experiencia. Imagen 2: Fernández Cortés y García Prieto (investigador de la presente tesis doctoral), 131; Figura 6.2: Lema escrito en la pizarra, 134; Figura 6.3: portada del libro publicado por el grupo de profesores que inició la experiencia, 141; Figura 6.4: Imagen Josefa Martín Luengo, promotora de la experiencia en Fregenal de la Sierra y de Paideia en Mérida (Badajoz). Edificio y libro publicado, 143; Figura 6.5: Teresa Ubeira en la escuela que soñaba, rodeada de niños-as, 147

CAPÍTULO 8: Figura 8.1: Esquema estructura diseño de investigación, 174; Figura 8.2: Esquema principios de procedimientos metodológico, 176; Figura 8.3: Tabla de categorías, 179; Figura 8.4: Cronograma de la investigación, 186

CAPÍTULO 11: Figura 11.1: Tabla participantes Estudio Intensivo Unitaria, 216; Figura 11.2: Esquema instrumentos de recogida de información, 218

CAPÍTULO 12: Figura 12.1: Distribución geográfica de centros escolares rurales en Andalucía, 231; Figura 12.2: Tabla de frecuencias y porcentajes de participación de las provincias, 232; Figura 12.3: Tabla de frecuencias y porcentajes de participación de las localidades, 232; Figura 12.4: Tabla de frecuencias y porcentajes de edades de los docentes, 233; Figura 12.5: Tabla de distribución del sexo de los docentes, 233; Figura 12.6: Tabla de porcentajes de los años de experiencia docente, 235; Figura 12.7: Tabla, años en los que el docente ha impartido el área de C. del Medio, 237; Figura 12.8: Gráfico uso y elaboración de material curricular, 239

CAPÍTULO 13: Figura 13.1: ítems de concepciones de los docentes rurales sobre el proceso de elaboración y evaluación del libro de texto, 246; Figura 13.2: Cuadro Declaraciones de los docentes sobre los libros de texto, 246; Figura 13.3: Cuadro Declaraciones de los docentes a la hora de poner en práctica el libro de texto, 247; Figura 13.4: Ítem sobre las actividades que propone el libro de texto, 248; Figura 13.5: Cuadro Declaraciones sobre las concepciones de los docentes acerca de las facilidades de los libros de texto en el aprendizaje significativo del alumnado, 249; Figura 13.6: Ítem sobre utilidad de los libros de texto en los aprendizajes significativos, 249; Figura 13.7: Ítem sobre las ideas claves que manifiestan los docentes, 250; Figura 13.8: Ítems sobre el uso del libro de texto en un tipo de modelo convencional, 255; Figura 13.9: Ítem sobre el uso de las Tic en las actividades del libro de texto, 256; Figura 13.10: Ítems sobre la implementación del libro de texto como material curricular, 257; Figura 13.11: Ítem sobre la obligación por parte del docente a explicar continuamente las actividades del libro de texto, 259; Figura 13.12: Cuadro Declaraciones docentes con respecto a la continua obligación de explicar las actividades del libro de texto, 259; Figura 13.13: Ítems sobre el interés del alumnado y la autonomía del profesorado con respecto al libro de texto, 260; Figura 13.14: Cuadro Declaraciones referente al interés que muestra el alumnado hacia los temas de C. del Medio que aparecen en el libro, 262; Figura 13.15: Ítem sobre el interés de los alumnos hacia los temas de C. del Medio que aparecen en el libro de texto, 262; Figura 13.16: Ítems sobre las ventajas que tiene el libro de texto en la escuela rural, 263; Figura 13.17: Cuadro Declaraciones sobre las ventajas que ofrece el libro de texto en la escuela rural, 264; Figura 13.18: Ítem sobre la elaboración de materiales curriculares alternativos texto, 265; Figura 13.19: Ítems sobre las unidades didácticas elaboradas y los elementos que componen la realidad, 267; Figura 13.20: Ítem sobre la relación entre los materiales curriculares basados en la indagación y la construcción de aprendizajes significativos, 268; Figura 13.21: Ítem sobre los materiales curriculares que elabora el profesorado, 269; Figura 13.22: Ítem sobre el uso del libro de texto como material complementario, 270; Figura 13.23: Ítem sobre las actividades que se realizan para trabajar C. del Medio, 271; Figura 13.24: Ítem sobre la formación del profesorado a la hora de elaborar materiales curriculares, 271; Figura 13.25: Cuadro Declaraciones acerca de las opiniones de los docentes con respecto a las variables que intervienen a la hora de la elaboración de material, 272; Figura 13.26: Ítem sobre satisfacción del profesorado cuando diseña y pone en práctica su propio material curricular, 273; Figura 13.27: Ítems sobre la participación y el uso colaborativo de los materiales curriculares elaborados, 274; Figura 13.28: Cuadro Declaraciones sobre las cuestiones que alejan al profesorado y por las que las ventajas no se convierten en retos, 275; Figura 13.29: Ítem sobre las ventajas que ofrecen la elaboración de materiales curriculares propios, 276; Figura 13.30: Ítem sobre el condicionamiento que ejerce las pruebas diagnósticas en la forma de enseñar C. del Medio, 278

CAPÍTULO 15: Figura 15.1: Gráfico Número y tipo de proyecto aprobado por la Consejería de Educación, 299; Figura 15.2: Tabla declaraciones docentes: Puntos fuertes/aspectos positivos que se desean destacar en el centro, 300; Figura 15.3: Tabla declaraciones docentes: ¿Qué diferencia a este Centro con otros que están en pueblos con mayor población?, 301; Figura 15.4: Gráfico edad de los docentes, 302; Figura 15.5: Gráfico años de experiencia docente, 302; Figura 15.6: Gráfico tiempo ejercido en el centro actual, 303; Figura 15.7: Gráfico Situación administrativa, 304; Figura 15.8: Gráfico años que ha impartido el área de Conocimiento del Medio, 306; Figura 15.9: Gráfico Número de alumnos por clase, 307; Figura 15.10: Tabla declaraciones docentes: Necesidad más urgente que tienen en el momento actual (material o personal), 309; Figura 15.11: Gráfico ítem 1.a, 309; Figura 15.12: Gráfico ítem 1.b, 310; Figura 15.13: Gráfico ítem 1.c, 312; Figura 15.14: Gráfico ítem 2, 314; Figura 15.15: Gráfico ítem 3, 314; Figura 15.16: Gráfico ítem 4, 315; Figura 15.17: Gráfico ítem 5, 316; Figura 15.18: Gráfico ítem 6, 317; Figura 15.19: Gráfico ítem 7, 318; Figura 15.20: Gráfico ítem 8, 319; Figura 15.21: Gráfico ítem 9, 320; Figura 15.22: Tabla declaraciones docentes: Si tuviera que identificar su colegio, por su enclave y por sus prácticas, con un espacio rural concreto ¿En cuál de los siguientes se situaría?, 322; Figura 15.23: Gráfico ítem 10, 324; Figura 15.24: Gráfico ítem 11, 324; Figura 15.25: Gráfico ítem 12, 326; Figura 15.26: Gráfico ítem 13, 326; Figura 15.27: Gráfico ítem 14, 327; Figura 15.28: Gráfico ítem 15, 327; Figura 15.29: Gráfico ítem 16, 328; Figura 15.30: Tabla declaraciones docentes: Brevemente, cómo definiría a su centro, 329; Figura 15.31: Gráfico ítem 17.a, 332; Figura 15.32: Gráfico ítem 17.b, 333; Figura 15.33: Gráfico ítem 18, 334; Figura 15.34: Gráfico ítem 19, 335; Figura 15.35: Gráfico ítem 20, 335; Figura 15.36: Gráfico ítem 21, 336; Figura 15.37: Gráfico ítem 22, 337; Figura 15.38: Tabla declaraciones docentes: ¿Se debería formar específicamente desde la universidad aquellos futuros docentes para el desempeño de su labor en el medio rural?, 338; Figura 15.39: Gráfico ítem 23, 339; Figura 15.40: Gráfico ítem 24, 340; Figura 15.41: Tabla declaraciones docentes: Rasgos relevantes que define al profesorado de su escuela, 341; Figura 15.42: Gráfico ítem 25.a, 342; Figura 15.43: Gráfico ítem 25.b, 343; Figura 15.44: Gráfico ítem 25.c, 344; Figura 15.45: Gráfico ítem 26, 345; Figura 15.46: Gráfico ítem 27, 345; Figura 15.47: Gráfico ítem 28, 346; Figura 15.48: Gráfico ítem 29, 347; Figura 15.49: Tabla declaraciones docentes: Rasgos relevantes que define al alumnado, 348; Figura 15.50: Gráfico ítem 30.a, 349; Figura 15.51: Gráfico ítem 30.b, 350; Figura 15.52: Gráfico ítem 30.c, 350; Figura 15.53: Gráfico ítem 30.d, 351; Figura 15.54: Gráfico ítem 31, 352; Figura 15.55: Gráfico ítem 32, 352; Figura 15.56: Gráfico ítem 33, 353; Figura 15.57: Tabla declaraciones docentes: Características / Rasgos relevantes que define a la familia, 354; Figura 15.58: Gráfico ítem 34, 354; Figura 15.59: Gráfico ítem 35, 355; Figura 15.60: Gráfico ítem 36, 356; Figura 15.61: Gráfico ítem 37, 356; Figura 15.62: Gráfico ítem 38, 357; Figura 15.63: Gráfico ítem 39, 357; Figura 15.64: Gráfico ítem 40, 357; Figura 15.65: Gráfico ítem 41, 358; Figura 15.66: Gráfico ítem 42, 358; Figura 15.67: Gráfico ítem 43, 359; Figura 15.68: Gráfico ítem 44, 359; Figura 15.69: Tabla declaraciones docentes: Obstáculos, problemas y limitaciones del Centro, 360; Figura 15.70: Gráfico ítem 45, 361; Figura 15.71: Gráfico ítem 46, 362; Figura 15.72: Gráfico ítem 49, 362; Figura 15.73: Gráfico ítem 50, 362; Figura 15.74: Gráfico ítem 47, 362; Figura

15.75: Gráfico ítem 48, 363; Figura 15.76: Gráfico ítem 54, 363; Figura 15.77: Gráfico ítem 51, 363; Figura 15.78: Gráfico ítem 52, 364; Figura 15.79: Gráfico ítem 53, 364; Figura 15.80: Gráfico ítem 55, 364; Figura 15.81: Tabla declaraciones docentes: ¿Cómo se trabaja para atender a la diversidad cultural y por discapacidad? Alguna acción concreta, 366; Figura 15.82: Gráfico ítem 56.a, 367; Figura 15.83: Gráfico ítem 56.c, 369; Figura 15.84: Gráfico ítem 56.d, 369; Figura 15.85: Gráfico ítem 56.e, 369; Figura 15.86: Gráfico ítem 56.f, 370; Figura 15.87: Gráfico ítem 56.g, 370; Figura 15.88: Gráfico ítem 60, 370; Figura 15.89: Gráfico ítem 61, 375; Figura 15.90: Gráfico ítem 65, 375; Figura 15.91: Gráfico ítem 62, 376; Figura 15.92: Gráfico ítem 63, 376; Figura 15.93: Gráfico ítem 64, 376; Figura 15.94: Gráfico ítem 66, 376; Figura 15.95: Gráfico ítem 67, 377; Figura 15.96: Gráfico ítem 68, 377; Figura 15.97: Gráfico ítem 69, 377; Figura 15.98: Esquema actualización, mejora e innovación, 380; Figura 15.99: Tabla declaraciones docentes: ¿Encuentra alguna diferencia respecto a otros centros en cómo y qué se enseña?, 381; Figura 15.100: Esquema Educación compensatoria: lógica de la resignación o expectativas, 382; Figura 15.101: Gráfico ítem 70.a, 383; Figura 15.102: Gráfico ítem 70.b, 383; Figura 15.103: Gráfico ítem 70.c, 383; Figura 15.104: Gráfico ítem 70.d, 383; Figura 15.105: Gráfico ítem 70.e, 384; Figura 15.106: Gráfico ítem 70.f, 384; Figura 15.107: Gráfico ítem 71, 384; Figura 15.108: Gráfico ítem 72, 385; Figura 15.109: Gráfico ítem 73, 385; Figura 15.110: Gráfico ítem 74, 385; Figura 15.111: Gráfico ítem 75.a, 386; Figura 15.112: Gráfico ítem 75.b, 386; Figura 15.113: Gráfico ítem 75.c, 386; Figura 15.114: Gráfico ítem 75.d, 386; Figura 15.115: Gráfico ítem 75.e, 386; Figura 15.116: Gráfico ítem 75.f, 386; Figura 15.117: Gráfico ítem 76, 387

CAPÍTULO 16: Figura 16.1. Ilustraciones fachada de edificio, plano y entrada del antiguo colegio de la aldea de Minaconcepción, 399; Figura 16.2. Ilustraciones del colegio de la aldea (cerrado), 407

CAPÍTULO 17: Figura 17.1. Tabla Categoría II de análisis: El Centro Características físicas y dotacionales. Datos de los indicadores de respuesta en %, 417; Figura 17.2. Tabla Categoría I: Entorno e interacción de la escuela en el medio, 421; Figura 17.3. Tablas de situación administrativa y edad de los participantes, 424; Figura 17.4. Tablas de años de experiencia y tiempo ejerciendo en el centro actual, 424; Figura 17.5. Tabla Categoría III: El profesorado, 426; Figura 17.6. Tabla Categoría IV: Alumnado y Familia, 430; Figura 17.7. Tabla Categoría V: Aspectos organizativos, 434; Figura 17.8. Tabla Categoría VI: Atención a la diversidad, 436; Figura 17.9. Tabla Categoría VIII: Currículum, 440; Figura 17.10. Tabla Categoría IX: Materiales curriculares, 442

CAPÍTULO 18: Figura 18.1: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría I de análisis, 461; Figura 18.2: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría II de análisis, 462; Figura 18.3: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría IX de análisis, 469; Figura 18.4: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría III de análisis, 472; Figura 18.5: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría IV de análisis, 475; Figura 18.6:

Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría VII de análisis, 479; Figura 18.7: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría VIII de análisis, 484; Figura 18.8: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría VI de análisis, 487; Figura 18.9: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría V de análisis, 490

CAPÍTULO 19: Figura 19.1: Gráfica correspondiente a la categoría I de análisis, 505; Figura 19.2: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría I de análisis, 506; Figura 19.3: Gráfica correspondiente a la categoría II de análisis, 507; Figura 19.4: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría II de análisis, 508; Figura 19.5: Gráfica correspondiente a la categoría III de análisis, 510; Figura 19.6: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría III de análisis, 511; Figura 19.7: Gráfica correspondiente a la categoría IV de análisis, 512; Figura 19.8: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría IV de análisis, 512; Figura 19.9: Gráfica correspondiente a la categoría V de análisis, 516; Figura 19.10: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría V de análisis, 518; Figura 19.11: Gráfica correspondiente a la categoría VI de análisis, 519; Figura 19.12: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría VI de análisis, 520; Figura 19.13: Gráfica correspondiente a la categoría VII de análisis, 521; Figura 19.14: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría VII de análisis, 522; Figura 19.15: Gráfica correspondiente a la categoría VIII de análisis, 524; Figura 19.16: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría VIII de análisis, 525; Figura 19.17: Gráfica correspondiente a la categoría IX de análisis, 527; Figura 19.18: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría IX de análisis, 528

CAPÍTULO 21: Figura 21.1: Ilustraciones pueblo, 553; Figura 21.2: Ilustraciones del edificio de la escuela unitaria, 556; Figura 21.3: Esquema tipos de planificaciones de programación, 573; Figura 21.4: Ilustraciones aula y alumnado, 579

CAPÍTULO 22: Figura 22.1: Ilustraciones de las localidades, 597; Figura 22.2: Tabla panorámica actual de los pueblos, 599; Figura 22.3: Ilustraciones del centro, 601; Figura 22.4: Ilustraciones aulas TIC, 612; Figura 22.5: Ilustraciones organización de las aulas, 614; Figura 22.6: Tabla inventario declaraciones CPR, 627; Figura 22.7: Ilustraciones diario de aula, 629

CAPÍTULO 23: Figura 23.1: Fotografías fachada CEIP, 638; Figura 23.2: fotografías interior CEIP, 642; Figura 23.3 fotografía ratio aula, 642; Figura 23.4: fotografías proyectos del centro Consejería de Educación, 646; Figura 23.5: Tabla inventario declaraciones media y desviación típica, 652; Figura 23.6: Dial niveles de desarrollo docente, 654; Figura 23.7: imagen algoritmo ABN, 655; Figura 23.8: fotografías proyectos trabajo alumnos, 659

Agradecimientos

La culminación de esta tesis doctoral no hubiera sido posible de no ser por una serie de personas que generosamente se comprometieron conmigo, tanto a nivel profesional como a nivel personal.

La percepción individual de lo rural y de su escuela se ha ampliado dando voz a los que viven en estos contextos, a los docentes que enseñan, a los niños que aprenden, a la comunidad que colabora. Bajo una mirada caleidoscópica tenía el compromiso con la investigación en sus más directos protagonistas. Relatos e ideas en primera persona que han conformado el trabajo que aquí se presenta en su formato redactado.

Debido a aquellos que me abrieron en su momento caminos infinitos de conocimientos y sentimientos, de sonrisas y apoyos. Por ello, quiero expresar a través de estas palabras el más sincero agradecimiento a todas las personas que de alguna manera u otra, influenciaron, contribuyeron, favorecieron y ayudaron en este largo camino iniciado en 2008. Y a quienes expresamente se comprometen con la transformación y mejora del medio rural. De todas esas personas que han ido pasando por mi vida desde mi crianza en el medio rural hasta la actualidad, sin duda, hay una parte de ellos en este trabajo.

Agradecer la inestimable ayuda que me ha brindado la familia, en general, y mi tía en particular, con su sabiduría y entusiasmo, dirigiéndome hacia la educación en momentos difíciles. Una familia que por su unidad en situaciones adversas y por su consuelo, siento muy orgullosamente. Días que pasamos juntos y que muchas de esas jornadas de campo contribuían a animarme para seguir, os sentíais orgullosos de mí. No puedo olvidar a mis dos hermanos, Esther e Ismael, que han contribuido a que esta investigación fuera más llevadera, a mi sobrino, ya podré atender sus demandas de ocio y juego. No puedo dejar de reconocer a mis padres, Leonor y Pedro, la oportunidad de educación que me han concedido, al igual que un afán de superación personal que, sin duda alguna, ha sido un estímulo para este trabajo de investigación. Nunca pusieron barreras, siempre han aconsejado porque lo que más quieren en la vida unos padres es a sus hijos. Ha sido fácil mantener unas altas expectativas con vuestra fuerza, la de mis tíos y tías, que me han empujado en muchas ocasiones así como los que ya no estáis con nosotros pero que visteis el inicio de esta investigación. Sin el saber estar y apoyo de todos-as, este trabajo jamás habría visto la luz.

Me siento particularmente en deuda con todos los docentes que desempeñan su labor educativa, en los diferentes municipios y colegios visitados que participaron en

este estudio, quienes me brindaron su acceso y confianza. Tanto los colegios participantes en el estudio extensivo de Andalucía como en el estudio extensivo de Huelva, me abrazaron para que obtuviera los datos sin mayores problemas. Una diversidad de docentes y escenarios en los que me gustaría destacar a los maestros de las unitarias de la provincia de Huelva así como a los docentes de los CPR y CEIP. A los directores de las nueve agrupaciones escolares o multigraduadas existentes, en concreto, a José Antonio Ramos, por darme la oportunidad de participar en el documental de escuelas rurales de Huelva.

Me gustaría resaltar los centros de los tres casos del estudio intensivo, ya que sin su ayuda no hubiera sido posible. La señora Judith Pardo, en la unitaria. Pepe Tejada, el director e Isabel M. Oso, jefa de estudios de uno de los nueve Colegios Públicos Rurales (CPR). A Francisco A. Hernández, Fátimo y José Manuel, pertenecientes a uno de los CEIP en el medio rural, en definitiva a todos los docentes que han contribuido mediante observaciones y entrevistas en las mañanas que iba a los colegios, a las familias y, por supuesto, a los niños. Gracias por “adoptarme” en el estudio de campo y hacerlos querer. En deuda estaré con todos vosotros, ya que en tiempos de recortes de todo tipo no es fácil el acceso y vosotros me acogisteis con un trato afectivo muy cercano. Todos apostáis por la educación rural, todos os esforzáis cada día en experiencias que pocas veces ven la luz.

En el ámbito de la universidad, a los compañeros docentes del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva quienes me entusiasmaron en seguir y no decaer en esta tarea, por la colaboración y el apoyo recibido. La pregunta habitual era ¿cómo llevas la tesis Javier? Y la respuesta inicial era ¡ahí va!

Las estancias realizadas con Carolina Sousa, Malvina Do Amaral, Pedro Reig, Luís Enrique Aguilar, Yolima Beltrán y Yéxica Martínez, y Abilio Amiguiño. A todos ellos gracias por permitirme no solo viajar, crecer académicamente y personalmente, vuestras aportaciones desde la experiencia desarrollaron nuevos caminos en la búsqueda de preguntas vitales. Con afecto, esta tesis y su autor siempre os recordarán. Además, alguno de vosotros coincide en la labor extra como revisores externos de esta tesis, siempre agradecido por vuestro compromiso y disponibilidad.

A Inma y Pedro, que siempre han estado conmigo, con palabras de aliento y abrazos de corazón desde que empecé esta etapa, gracias por vuestro amor y comprensión. A Luís y Javi López, compañeros y amigos de batallas. vuestras contribuciones y horas han ayudado.

A Ramón, por el apoyo incondicional, su paciencia y entusiasmo. Tu generosidad y constancia me animaron hasta el último momento. A los estudiantes que han colaborado de manera altruista.

Agradecer al Grupo Andaluz de Investigación en el Aula que me ha permitido la consolidación como investigador. En concreto a Gabi por las diferentes aportaciones, rigor y experiencia que ha sido trasladada a esta tesis. A Paco Paula, en los que en sus inicios siempre me animó a ver el final. A Dolores que me ha visto crecer progresivamente junto a mi director.

También, aquellos que han compartido conmigo mis últimos momentos de agobios. A todos los amigos-as que me han ayudado desinteresadamente, por ser pacientes, generosos y colaboradores, para ver este proyecto conformarse como una realidad. Y a los que en muchas ocasiones, entendían mi falta de tiempo libre.

Del mismo modo, a los maestros Roser Boix, Jordi Feu Gelius y Antonio Bustos, por poner en mis manos parte de vuestra obra sobre Escuela Rural cuando en las primeras tentativas por abordar el tema en 2008, os prestasteis sin titubeos.

Por último, la persona que a pesar de su modestia en torno a reconocimientos, es desde que lo conociera en 2005 mi referente pedagógico y el padre de esta investigación. Las palabras de ánimo constante, consejos vitales, el entusiasmo contagiado posibilitan que hoy de la luz esta tesis doctoral. Siempre estaré agradecido a Paco, director de la investigación y amigo, que me hiciera descubrir hace algunos años un mundo nuevo y otra educación posible.

Gracias por vuestro apoyo incondicional y complicidad no sólo en el proyecto, también personal.

En memoria de mi tía Virginia, ejemplo de maestra rural

A todos los que formasteis parte de mí

La escuela rural y yo: Origen, relevancia y motivaciones del estudio

Un trabajo de estas características, nunca se puede dar por terminado. Siempre acompañará una voz que recordará lo disfrutado en estos años. Pero la realidad es que en la vida todo tiene un comienzo, también un final, es inevitable. Entre los mismos se desarrollan unas etapas, fases, caminos o momentos, personales y profesionales. Un camino, que por incierto y largo, quizás es más reconfortante y satisfactorio. Y nos marca, nos deja una huella imborrable que siempre influirá. Decía C. Chaplin que *“el tiempo es el mejor autor, siempre encuentra un final perfecto”*, también Shakespeare, del que en los inicios de la tesis, tomé con alusión motivadora una de sus referencias *“al final, incomprensiblemente todo sale bien”*. Una referencia que me hizo programar en positivo. O como en continuadas ocasiones me repetía Paco Pozuelos con su afán de ánimo y entusiasmo que contagia, “mira a la pizarra y ahí tienes que encontrar la respuesta”, un encerado blanco que junto a las tramas conceptuales progresivas del diseño de la tesis, indicaba, “la rutina es el ama de llaves de la inspiración” de Carlos Ruíz Zafón y “la rutina es el camino de la excelencia literaria” de Vargas Llosa.

El contexto de mi formación académica, docente e investigadora han orientado las inquietudes para la realización de esta tesis doctoral. Pero no solo eso, hay una variable que lo complementa. Quizás la más importante ha sido nacer en el medio rural, criarse, vivir y convivir. Los cuatro pilares que Delors (1996) propusiera, ha ido definiendo mi relación en lo rural: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Cuestiones que te marcan a lo largo de la vida, personal y profesional.

Soy un convencido de la educación rural, del acceso y del derecho de todos a una educación pública, gratuita y de calidad, independientemente del contexto en el que nos situemos. También soy producto de la escuela rural, de los cambios en la misma y de todas sus actuaciones y mejoras. Una estima y valoración por este mundo, el rural, el cual me ilusiona para investigarla.

Localidad en la que crecí y primer contacto con la escuela

Formo parte de las primeras generaciones de niños nacidos en pueblos de colonización, de los niños que sus abuelos tuvieron que emigrar veinte años antes saliendo de sus pueblos¹ en condiciones lacerantes para ir a otros construidos al amparo del Plan Badajoz. El pueblo, Zurbarán, nombre que recibe por el célebre pintor nacido

¹ “Hemos hablado poco de los que se fueron para quedarse. De los emigrantes del interior de la región, de los que salieron de sus pueblos para ir a los “pueblos nuevos”. Prólogo de Rodríguez Ibarra (2008) en *Tierra Prometida: Historias y testimonios de la colonización en Extremadura*, perteneciente al Proyecto Nosotras Mismas Somos.

en Fuente de Cantos. Localidad con poca historia, que no supera los mil habitantes, creándose con el mismo fin y disposición que la mayoría de las que hay por la zona. El asentamiento humano o de nuevos pobladores tuvo lugar con el Plan citado por el que se ponen en regadío extensas zonas de las Vegas del Guadiana en momentos de penuria, de política autárquica, de baja productividad del campo y de deplorables condiciones socioeconómicas del campesinado. La diversidad de procedencia de los habitantes es una característica a contemplar, muy dispar, desde localidades del suroeste de Badajoz hasta pueblos que se verían inundados por las presas (pantanos) construidas en el noroeste de la provincia.

Actualmente, agricultores, el trabajo eventual en el campo y la industria agroalimentaria son la base económica en más del 80 % de familias.

Mis primeros pasos en la enseñanza básica comenzaron en esta localidad rural, una pedanía de Villanueva de la Serena, en un centro que se denominaba en los años ochenta Colegio Público “Ntra. Sra. de Belén”. El mismo centro tuvo una evolución, que con la finalización de esta tesis, comprendí el verdadero motivo personal que originó este estudio, por el que me ha llevado hasta aquí y en el momento que lo concebí.

Ahí, en esa localidad y ese centro estuve escolarizado y realicé las distintas prácticas de la titulación de maestro. Un contacto que a día de hoy sigue manteniéndose con el sentimiento de pertenencia que imprime el medio rural.

En la actualidad son pueblos con una demografía estabilizada o en crecimiento ligero debido a la vuelta de la ciudad al campo, aquellos que decidieron ir a Madrid, Barcelona o Bilbao, que están volviendo ante las perspectivas laborales.

Reconversión de mi escuela rural

Iniciando el curso escolar 95-96, se constituyó el Colegio Rural Agrupado (C.R.A.) de Zurbarán (por ser la cabecera del colegio rural) en el que se impartía la Educación General Básica completa además de la Educación Infantil de cuatro y cinco años. Se formó a partir de la conjunción de las escuelas de tres pueblos: Zurbarán, El Torviscal y Palazuelo. En este momento se empieza a construir un territorio educativo compartido y con significado.

Durante el curso 96-97, con los nuevos planes de la reforma de la LOGSE se sustituyó 7º de E.G.B. por 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se mantuvo 8º curso de E.G.B., el cual fue el último que cursé en el nuevo centro que se había

constituido como C.R.A., pero tanto los de primer curso de secundaria como los que teníamos que cursar octavo de E.G.B., nos teníamos que desplazar mediante transporte escolar a una localidad cercana (siete kilómetros) en la que se concentraban los escolares de las tres poblaciones que conforman el agrupamiento. Eso correspondía a un modelo de concentración escolar (solamente para ese curso ante la extinción de la Educación General Básica) que es más burocrático, de racionalidad económica institucional-burocrática, no era racionalidad educativa ni social. Con todo ello ese curso sería el último en el que los niños no se escolarizarían en el primer ciclo de la ESO. La obligación de salir dos años antes a los centros (Institutos de Educación Secundaria) comarcales no gustó nada a la comunidad educativa, llevando a cabo diferentes protestas y reivindicaciones.

Desde el curso 97-98, el centro se limita a la Educación Infantil y Primaria. Se ha ido reduciendo la plantilla docente pero permanecen maestros itinerantes. El director, el jefe de estudios y el secretario, suelen ejercer sus respectivos cargos en poblaciones distintas.

Ante las protestas de los otros dos pueblos por llevar el colegio el nombre de uno de los pueblos, se buscó un nombre común y pasó a denominarse C.R.A. “La Espiga”, ya que el arroz es la base económica de los tres pueblos. Un nombre que era de “todos”, pertenecíamos “todos” y era identitario de todas las localidades. De esta forma “todos” nos identificábamos con ese territorio socioeducativo.

Transición escuela-instituto, pueblo-localidad centro de referencia comarcal

La única generación que posee el título de la E.G.B. y el de la E.S.O. De ahí, que la cita que se indica de Camilo José Cela, no es cualquier cita recogida de un libro el cual tuve una lectura entusiasmada. Se podría haber indicado como significativa cualquier cita de Julio Llamazares (La España Menguante), Rafael Alberti (La arboleda perdida), Antonio Gala (El joven agricultor), Josefina Aldecoa (Historia de una maestra) o Joaquín Vidal, ya que también han podido influir algunas lecturas² de estos autores, que trataban el medio rural y la escuela. Pero esa cita refleja una vivencia con el paralelismo de ese mundo rural desde el momento de mi nacimiento³, por eso, al menos, me parece coincidente y muy ilustrativa de la posición del investigador respecto al

² Incluso documentales como “Ser y tener”.

³ Se trata de una reedición, ya que la obra es de 1948.

fragmento, en el que se transmite una idea muy elocuente sobre el material curricular mayoritario.

De Zurbarán a Don Benito solo distan 18 km con buenas comunicaciones, en la actualidad aún son mejores las vías. Mil habitantes frente a treinta mil. En concreto comencé mi escolarización de 3º de la E.S.O. en el I.E.S. “José Manzano”. Un primer año más complicado porque todo era nuevo, un centro con casi mil alumnos y una plantilla de cerca de sesenta docentes. Miedos que se van convirtiendo en retos. De ahí que se hable en varias ocasiones a lo largo de las redacciones de los informes de la transición escuela rural-instituto, porque a mí me marco. Incluso el primer año me vi reflejado en lo que Barba (2010) comenta “la forma de vida en las ciudades y los pueblos era muy diferente, siendo estos niños excluidos por razón de provenir de un entorno diferente con otros valores, otras tradiciones culturales y otros hábitos”. Y así fue, me sentía acomodado y socialmente fuerte en mi contexto de actuación, en mi localidad, con los míos, pero cuando llegaba cada mañana en transporte escolar (que recogía a niños de tres pueblos y realizaba una ruta dejando a los escolares por los diferentes Institutos de la zona de Villanueva de la Serena-Don Benito), en concreto ese primer año, acuciaban las sensibilidades ¿me dirán hoy pueblerino? ¿se pensarán mis compañeros qué estudio a la luz del candil? o cualquier otra “patraña”. Sé que por mi carácter y personalidad extrovertida y evasiva, en muchas ocasiones, era en tono jocoso más que de burla o mofa, simplemente no me afectaba, pero lo vi en otros niños, suponiéndoles no querer ir o sufrir cada mañana cuando llegaban al centro educativo. En la actualidad esto puede resultar difícil de entender, ya que la televisión provoca una cultura mundial homogeneizadora (Mc Laren, 2003).

En los años sucesivos finalizó esa desconfianza y generación de victimismos, de dichos pedantes y crueles, para forjar amistades que siempre recordaré por sus valores y lo que supusieron en mi formación en la enseñanza secundaria. Solamente quería apuntarlo, porque como ya he indicado, creo que esto sigue ocurriendo. Es una experiencia personal trasladada a esta investigación.

Llegó bachillerato con la presión de la selectividad, aprender para aprobar, memorizar para dar puntuaciones más altas que otros centros, cuestión por la que todos se sentían orgullosos “¡somos los mejores de la comarca!”. Dos años acelerados, a tanto por hora, sin respiro, pero que posibilitó la puerta de acceso a la carrera que quería hacer, la que había visto siempre en el entusiasmo reflejado por mi tía.

Si la primera variable para hacer este estudio es nacer y escolarizarse en lo rural, la última comentada fue la segunda, el contagio que tuve de ella. En definitiva, el compendio de todas las experiencias son las que forjan un trabajo de las características como el que se presenta.

La escuela rural y la universidad: dualidad complementaria para el investigador

Una vez terminada las titulaciones requeridas para impartir docencia y presentando en 2008 la tesina con título “La Escuela Rural: una oferta educativa para una sociedad globalizada e intercultural” dirigida por Paco Pozuelos, comencé con entusiasmo el trabajo que aquí se presenta. Algunos apuntes que ayudan a establecer esa relación y expectativas por mi parte son las siguientes.

La preocupación de la universidad es la preocupación por una escuela rural que necesita de un conocimiento que, en determinadas ocasiones, todavía no está completamente elaborado. De ahí, que en los últimos quince años se perciba mayor inquietud de la enseñanza en el medio rural por medio de distintas investigaciones y tesis doctorales, coincidentemente, en un momento como el actual que hay menor número de escuelas rurales. El desconocimiento y los estereotipos que provienen de la misma, muy cuantiosos, deben ser abordados desde el mismo escenario evitando discursos y escritos alejados de una realidad como es la rural. En definitiva, se ha evitado el determinismo que infiere la “investigación de despacho”.

Supuestos básicos y propósitos del investigador

En la escuela rural se ha estudiado tradicionalmente la tipología y su descripción, que aluden a diferentes formatos, los entornos rurales desde el punto de vista socioeducativo, la organización y el funcionamiento de los centros, el espacio y el tiempo, el profesorado, su formación y la satisfacción docente, el alumnado, la diversidad cultural en estos contextos, incluso el futuro de la escuela rural, de los aspectos positivos y negativos, entre otros. ¿Qué quedaba por construir? ¿En qué dirección? La investigación que se presenta se podría definir en el marco de la escuela rural y territorio: quedaba profundizar y definir hacia qué dirección es plausible que se dirija una escuela rural en la Sociedad del S.XXI, globalizada, multicultural y conectada a través de los dispositivos digitales, anclada en su territorio ¿hacia dónde va la escuela? ¿Cómo tendría que ser esa escuela para no ser el pasado ni quedarse en la respuesta burocrática? La escuela rural sigue teniendo sentido en un mundo como el actual ya que

se está viendo como la población, lejos de la creencia ingenua de la concentración en grandes capitales, se produce un cierto retorno y una permanencia. La escuela, ni puede quedar en el ensoñamiento de la escuela rural convencional que tradicionalmente se ha tenido centrada en la localidad ni tampoco parece, que las concentraciones escolares con función burocratizada y administrativa para aligerar gastos, sea una medida adaptada a los tiempos rurales actuales. La respuesta había que buscarla y construirla, y esa es la tesis doctoral que a continuación se presenta y sus logros, sin olvidar el pasado ni caer en tentaciones rentabilistas desde el punto de vista económico, siendo los Colegios Públicos Rurales (CPR) la opción con mayores posibilidades. Partiendo de esta premisa faltaba por conocer, interpretar, discutir y proponer la situación descrita, en definitiva, quedaba investigarlo.

Intencionadamente, ha interesado estudiar las escuelas rurales para una sociedad que ha cambiado. Y la Universidad ha tenido esa preocupación, por conocerla, comprenderla y poder formarla para una sociedad en continuo cambio. Es lo que se presenta en el desarrollo de este estudio doctoral, modificar la vía que nos conducía hacia una descripción idílica de la escuela rural por la descripción realista de una escuela en el medio rural en el marco de la sociedad posmoderna.

En España hay varios programas de másteres, doctorado, publicaciones internacionales, líneas de investigación consolidadas y con cierto reconocimiento, en relación a la escuela rural (Universidades de Barcelona, Zaragoza y Granada, entre otras) que curiosamente, no solo debemos tener una visión positiva, hay que actuar, porque no poner atención a este formato de escuelas es un olvido injustificable. Es verdad que es una institución educativa como las demás, pero también es verdad que tiene rasgos diferenciales y significativos. Además, nos consta que lo están haciendo bien.

¿Cuáles son esos casos que nos consta que lo están haciendo bien y por qué? Es sintomático que cada vez tenemos en la universidad mayor número de estudiantes que proceden de la escuela rural, mientras que antes eran minoritarios los que llegaban. Claro ejemplo concreto de lo comentado es que ahora mismo en nuestro entorno universitario, son muchos los que provienen de la comarca de La Sierra de Huelva, cuando tradicionalmente no estudiaban Educación Superior un número tan alto. Y eso es un caso fehaciente de que la escuela rural lo está haciendo bien, sin llegar a confundirlo con un idealismo enaltecido, porque también se encuentran problemas en la misma. ¿Qué problemas se deben considerar? Los relacionados con la formación específica, en lo que tenemos un cierto desconocimiento; sobre la adecuación del currículum en un contexto

que es divergente al contexto mayoritario; sobre el impacto que puede tener la relación multicultural en sociedades que por definición son más herméticas; y el impacto que a su vez tienen los medios y dispositivos digitales con las posibilidades que abren de contacto, en la sociedad rural⁴, que insistimos, tradicionalmente ha sido muy endogámica y muy relacionada consigo misma. Son problemas entendidos desde el punto de vista que no hay respuesta automática, no como algo que aturde, pero hay que analizarlo. A modo de ejemplo: todo lo que son las agrupaciones escolares multigraduadas es idiosincrásico de las escuelas rurales, así como ser director de una de ellas, un centro que tiene tres edificios en poblaciones que distan varios kilómetros entre sí con tres realidades sociales que en la mayoría de los casos no es idéntico. Por lo tanto, se necesita de una formación específica y de una actualización de los problemas sociales⁵.

Todo ello para llegar a una educación transformadora y democrática del siglo XXI. Es decir, una escuela rural para el Siglo XXI. En definitiva y a la postre, son varias de las líneas de la tesis doctoral que intenta alejarse de tópicos, de idealismos y de lo repetido. También salirse de la visión estereotipada derrotista, también de la edulcorada, porque ni es una ni la otra, no se corresponde con esas dos percepciones de extremos. Es una escuela que tiene que actualizarse, como todas, pero en concreto identificamos estas cuatro temáticas que hay que poner como retos en los que seguir avanzando.

- Formación específica del profesorado
- Adecuación del currículum a situaciones divergentes
- Impacto de la sociedad multicultural.
- Influencia y manejo de los dispositivos digitales para conectar y abrir al mundo (apertura).

Retos en los que seguir avanzando en la escuela rural

De la escuela rural no podemos hablar nada más que en positivo porque en los últimos años y debido en parte a la extensión de la educación obligatoria estamos teniendo muchos estudiantes universitarios. Ser hoy estudiante de la escuela rural no es como hace treinta años, ya que era un elemento que restaba para el desarrollo

⁴Lo que conlleva abrir a otros entornos la escuela rural, aunque se tiene idea de su utilización aún hace falta ver cómo.

⁵Los comportamientos y fracturas son menores, forjando que los modelos más convencionales no se pongan en tela de juicio, sin embargo, sabemos que es necesario cuestionarse certezas para poder avanzar.

universitario. Un arquitecto, médico, maestro,...que ha vivido en un pueblo puede ser tan válido como uno que se ha criado en el centro de una ciudad. Va a depender de su esfuerzo y del impulso familiar.

Incluso en determinadas comarcas de la provincia de Huelva el índice es mayor respecto a los alumnos que llegan a la universidad que de otras comarcas. No sabemos la razón, pero es una realidad de estudiantes que proceden de allí. Muy posiblemente en la cuenca minera dirigen sus esfuerzos hacia un trabajo que está allí muy consolidado como es el trabajo en la mina, al igual que el trabajo agrícola en la zona de El condado, es muy atractivo. Pero en la Sierra estamos hablando mucho de minifundismo, o estudias o difícilmente puedes tener acceso a una determinada calidad de vida. Por lo que muchos estudiantes salen a cursar estudios superiores porque el medio te impulsa. Además la gente de la sierra tiene una cultura mucho más recogida, de estar en casa y eso invita más al reposo de lo que es el estudio. Son familias en las que hay mayor contacto en la escuela rural con el profesorado que en otras escuelas que están más despegados.

Esa idea de que el niño se tiene que portar bien en la escuela y tiene que estudiar como un descriptor familiar, es una sociedad tan cercana que la correlación entre escuela y familia es casi consustancial.

Profesionales universitarios que muchas veces tienen un conocimiento que no ha deparado en la realidad circunstancial de la escuela rural.

No se puede olvidar la importancia de la mujer rural, como hijo de mujer rural, se el valor de mi madre estando pendiente en todo momento de mi educación. La mujer en el ámbito rural está totalmente diluida, parece que es cosa de hombres, pero no es verdad. En el ámbito rural la mujer realiza un papel de primera magnitud y se tiene que poner de relieve.

Nota introductoria a la investigación

Cuando nos detenemos un instante, reflexionamos sobre esos tiempos, fruto de personas, instituciones y momentos. Todo ello, que se ha intentado reflejar en el apartado de agradecimientos. Porque en definitiva, esta investigación tiene un poco de cada una de las personas que han formado parte en mi vida, de todas las relaciones, vaporosas o constantes en el tiempo.

La investigación que presento refleja las distintas tentativas por abordar un terreno enormemente complejo, un campo que trasciende más allá de lo puramente

académico. Mi interés en la escuela, fue concebido a partir de la responsabilidad. No quería desperdiciar la oportunidad de adentrarme en la realidad escolar concreta de las escuelas rurales, por razones que no han sido accidentales. El afán por descubrir condicionantes que afectaran a estas escuelas, el aliciente de proceder de una pequeña localidad y el haber estado escolarizado durante varios cursos en un Colegio Rural Agrupado, hacían que mis carencias formativas se convirtieran en ilusiones. Analizar, percibir sensaciones nuevas y sentir la realidad escolar rural ha merecido la pena. Por tanto intento de ser fiel en la descripción de este contexto, enriquecedor para los que queremos aportar mejoras y necesitamos conocer y comprender la realidad a la que hago referencia: las escuelas rurales.

El ánimo constante durante años y los sentimientos, pero también las dudas e inseguridades, no han cesado mis esfuerzos e ilusiones.

Introducción general y aclaraciones del estudio

Consideraciones iniciales

Evidentemente, un estudio doctoral compuesto de diversos subestudios, profiere una lectura horizontal para comprenderla en su globalidad, ya que una lectura vertical no conectaría las diferentes perspectivas que se pueden observar en el gráfico que se presenta. De manera general, este documento se compone de un marco teórico que revisa la literatura y acota, un diseño de investigación que se enmarca en una serie de principios y tipos en los que se delimitan técnicas y métodos, así como la confección de los diferentes informes realizados procedentes de la recogida de los mismos, y por último las conclusiones y propuestas.

Se ha evitado en todo momento una investigación reducida a los números; como ya avisa Pérez Gómez (2014), en la investigación centrada en los números se están ocultando aspectos de la realidad escolar, números que convencen y sirven de argumento a la comunidad científica pero no explican para nada cómo son las escuelas; lo hermético de un despacho en el que se hace un perfecto relato idealista del cambio alejado del contacto que profiere la investigación empírica en el campo; y a las palabras nuevas con contenido antiguo, lo que es igual, decir lo mismo que se publicó hace décadas pero de diferente manera. En síntesis, ha sido objetivo primordial conocer el pasado para poder interpretar el presente y proponer para el futuro de la escuela rural. Del mismo modo, existe la predilección de realizar investigaciones y artículos vinculados a lo rural, desde un discurso melancólico, ahistórico, abstracto y victimista, pero aquí no tienen cabida, ya que son debates alejados de la cotidianidad que no comparte el autor, y por ente, la investigación y sus principios éticos y de procedimiento. Un aspecto que no debe pasar desapercibido y que se trata, es hacia dónde va la escuela rural en la Sociedad del Conocimiento y de la Información, una pregunta que marcará un principio de progresión en esta investigación.

La investigación que se presenta es el resultado de un estudio que se inició en el momento que concebí a la educación y a la escuela mi mayor motivo personal y profesional. Empezar un estudio de este tipo sobre la Escuela Rural o en el medio rural, acarrea dificultades que no son consideradas en sus inicios. El trabajo es fruto de la investigación desarrollada en estos contextos y centros, encaminada a analizar la situación, describirla, explorarla e interpretarla, en busca de información, propuestas y soluciones de mejora. Refleja una tentativa más del doctorando por abordar un terreno enormemente complejo, introduciéndose en un campo más allá de lo puramente académico y consolidando una línea de investigación.

Se encuentran razones más que justificadas para ocuparse de la realidad en este entorno, las cuales se han podido reflejar en las inquietudes que se expusieron en el epígrafe *la escuela rural y yo*. Reflexionar sobre el hecho educativo en un contexto rural es una cuestión permanente. Los cambios en el medio rural, así como los diversos fenómenos multiculturales y la idiosincrasia de cada escuela rural, protagonizan procesos plurales en la comunidad en la que se enclava, cada vez más caracterizadas e influenciadas por la heterogeneidad, el multiculturalismo y la globalización. El entorno, la labor de los diferentes agentes sociales y el momento actual, inspiran a reflexionar sobre ella.

La estructuración y la delimitación de la investigación desarrollan un estudio de carácter documental, dos estudios de carácter cuantitativo y con matices cualitativos, y un estudio compuesto por tres informes de caso de naturaleza cualitativa. Es esa vertebración la que genera sentido en su globalidad.

Diseño estructural del documento

El trabajo se articula dos grandes partes, claramente diferenciadas, pero íntimamente enlazadas cumpliendo un isomorfismo escrupuloso.

La *primera parte*, de carácter documental, se compone de un bloque con diferentes capítulos (capítulos 1-6 además de uno final a modo de conclusiones parciales) en los que se plasma una revisión del marco teórico y fundamentación bibliográfica, además de aportaciones, sobre los aspectos que se han considerado más significativos sobre el tema de investigación a través del establecimiento del objeto de estudio.

En el primer capítulo, se aborda una actualización del mundo rural hoy y de su escuela analizando tanto las analogías semánticas como las diferencias conceptuales, debatiendo los diferentes formatos de una misma realidad y del dial de escuelas que se desarrollan en las siguientes preguntas ¿qué es la ruralidad hoy?, ¿escuela en el medio rural o escuela rural? Se tienen en cuenta varios factores, criterios y planteamientos que la caracterizan para así denominarla, aunque el estudio empírico presente todas las tipologías. En el mismo se incluye la legislación. El segundo capítulo se establece un recorrido histórico y actual, la escuela rural en el tiempo para conocer nuevos matices en un mundo en cambio ¿qué permanece y qué cambia en la escuela rural? El tercer capítulo describe la escuela rural en el marco internacional. Se realiza un recorrido que conecta con los países en los que el investigador ha realizado diferentes estancias de

investigación, además de otros países que se incluyen para caracterizar su escuela rural sucintamente. El capítulo cuatro se ocupa de la enseñanza actual de la escuela rural respecto materiales curriculares implementados en sus aulas, el currículum presentado y la dinámica de aula. El capítulo cinco trata la diversidad e interculturalidad de la escuela en este contexto, la escuela rural como escenario de socialización y espacio para la diversidad. En el capítulo seis se señalan algunas experiencias innovadoras pasadas y presentes de la escuela rural. Para evitar relacionar las experiencias en la escuela rural con momentos pasados, se presentan también, innovaciones educativas actuales en la escuela rural donde se llevan a cabo comunidades de aprendizaje y trabajo por proyectos. Para terminar, se cierra con un breve capítulo con algunas conclusiones finales

La *segunda parte* se corresponde con el estudio empírico, engloba cinco bloques (Bloque II a VI) con diferentes capítulos que sistematizan el proceso metodológico de investigación, la elaboración de informes con los resultados y por último las conclusiones.

En el bloque II se presenta el diseño de investigación en cuatro capítulos, uno general y un capítulo que concreta los criterios de cada subestudio de los que se compone esta investigación.

El bloque III se centra en el estudio preliminar extensivo a nivel de Andalucía, compuesto por tres capítulos, el primero se ocupa de contextualizar los participantes y el escenario. El segundo, concreta las percepciones y práctica reflexionada de los docentes rurales en relación a materiales curriculares. Por último, se indica un capítulo de conclusiones parciales.

El bloque IV de estudio extensivo de población docente rural de la provincia de Huelva, lo constituyen seis capítulos que forman el bloque con mayor volumen de información. El primero englobando todos los participantes que imparten educación en lo rural, independientemente del formato de escuelas en este contexto. Los sucesivos tratan particularidades por tipologías: Infantil en Casa, Escuelas rurales unitarias, Colegios Públicos Rurales y Centros de Educación Infantil y Primaria en el medio rural. Al igual que en el anterior bloque, el capítulo final se destina a la presentación de conclusiones en fase progresiva.

En el bloque V se informa de tres estudios de casos en tres capítulos, tres centros diferentes en los que se ha realizado el estudio intensivo, correspondiendo cada uno con una tipología de escuela mencionada en el anterior bloque. Profundiza en aquellos

elementos que caracterizan cada formato y lo singulariza para cada una de las categorías descritas en el diseño de investigación. Del mismo modo que en los anteriores bloques, se indica un capítulo final del bloque con conclusiones parciales.

Las conclusiones y posibles líneas de continuidad, propuestas y limitaciones constituyen el bloque VI. Recoge una síntesis e indagación de los hallazgos realizados en todos los bloques precedentes correspondidos sistemáticamente, para una profundización mayor del contenido.

En un apartado final se registra la bibliografía consultada según las normas APA. En formato digital incluido al final de este ejemplar se organizan los diferentes anexos con documentos que hacen referencia a todo el proceso, necesaria se hace su consulta para la comprensión tanto de generalización como de particularidades de esta tesis doctoral, ya que se incluyen desde documentos gráficos, análisis, entrevistas transcritas, instrumentos, formalidades, entre otros.

Perspectiva general del estudio y fundamentación breve de la investigación

Para hacer una representación de la estructura de la tesis se señalan gráficamente y con flechas que indican interactividad, los diferentes estudios que se han diseñado partiendo del procedimiento de la investigación, en el que se delimitó un marco referencial orientativo, que suponía circunscribir la educación rural o en lo rural: delimitaciones conceptuales basadas en el marco legislativo, experiencias de las que aprender, perspectiva internacional para conocer qué se estaba haciendo en otros lugares alejados del entorno andaluz, entre otros.

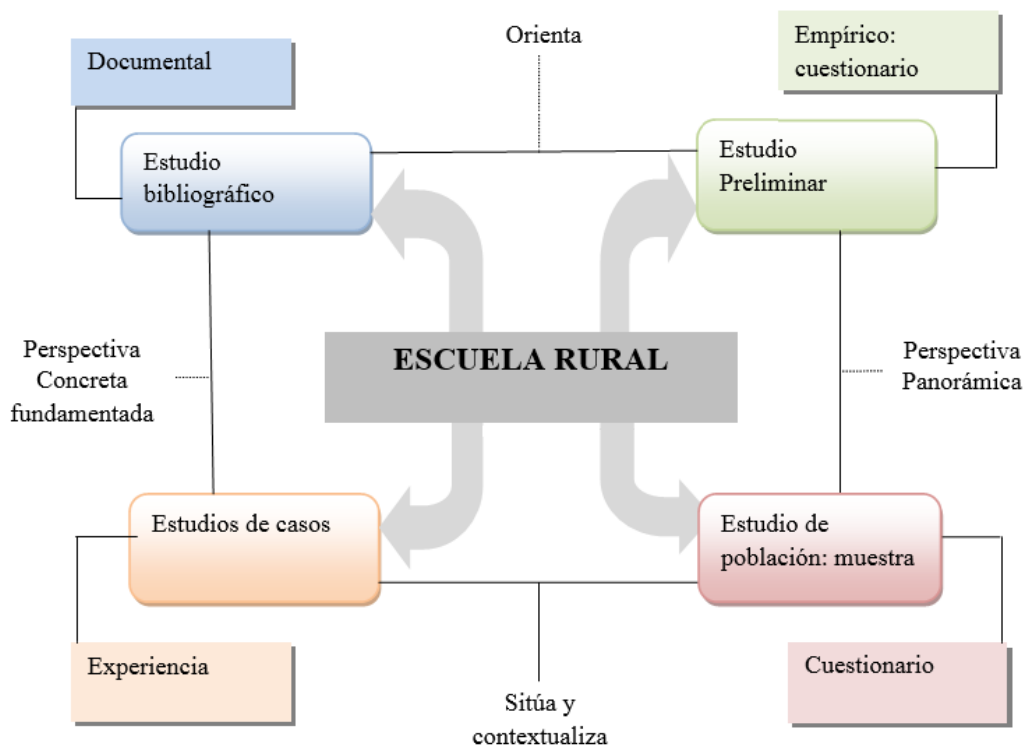


Figura introducción.1: Esquema estructura

El planteamiento inicial de la investigación no consideraba aspectos que en su desarrollo se han venido acometiendo en el objeto de estudio. Así, se ha conseguido, una panorámica poliédrica del estudio, es decir, estos cuatro estudios convergen bajo una mirada poliédrica y sistémica. Todo ello al amparo de una óptica general y una singular.

Hay que poner de relieve en esta introducción, ciertos riesgos como es el cierre de unitarias. El cerrar las escuelas rurales en la mayoría de las veces es cerrar un pueblo. Es dejar un pueblo en población mayor o envejecida. Ese es otro de los problemas que nos interesa estudiar porque una escuela ancla a la población, una escuela se cierra y los padres se van detrás, y es otro tema que la universidad debe preocuparse, la escuela como dinamizador cultural y social de una localidad. Uno de los anclajes es tener la escuela, y una escuela de calidad, no puede ser una escuela dedicada para niños que están en el campo (desde el sentido o percepción reduccionista que “para trabajar en el campo no hace falta estudiar mucho”). Hay pueblos en los que se ha ido y solo encuentras personas

mayores de 65 años y es casi siempre porque no hay niños. La pirámide está invertida. Donde hay niños hay gente joven y hay escuela. Eso es un coste que hay que estudiar y analizar.

Por último, a modo de reflexión introductoria, la escuela rural, es distinta, y lo que allí acontece es único y característico de este formato de educación, pero no solamente debe enseñar a memorizar, hay que enseñar herramientas emocionales y racionales. Y al igual que en la escuela homogénea mayoritaria, la urbana, quedan muchos esfuerzos que realizar. Ese es el objeto de este estudio.

Al mundo rural le corresponde una “Escuela Rural”

Resumo do estudo: Introdução geral e perspectivas

Considerações Iniciais

Evidentemente uma tese doutoral composta por diferentes partes implica uma leitura em toda a sua extensão para compreendê-la totalmente, pelo contrário uma leitura superficial não permite conectar as distintas perspectivas que se podem observar no gráfico apresentado seguidamente. Este documento está formado por um marco teórico que confere a bibliografia e inclui uma investigação onde se integram uma série de princípios e tipos nos quais se delimitam técnicas e métodos. Assim como a elaboração de diferentes relatórios realizados procedentes da recolha dos mesmos, e por último as conclusões e sugestões.

Tenta-se em todo o momento evitar que esta investigação se reduza a números, como indica Pérez Gómez (2014) uma investigação centralizada em números oculta aspetos da realidade escolar, são números que convencem e servem de argumentos para o coletivo científico mas não explicam minimamente como são as escolas; um escritório fechado cria um relato perfeito e idealista da mudança distanciado de um contacto que profere a investigação empírica no campo; e utilizar as palavras novas com conteúdos antigos é o mesmo que dizer o que se publicou há décadas mas de diferente maneira. Em síntese, o objetivo primordial foi conhecer o passado para poder interpretar o presente e propor um futuro para a escola rural. Do mesmo modo, existe a predileção de realizar investigações e artigos vinculados ao rural, desde um discurso melancólico, autêntico, abstrato e vitimizado. Não obstante aqui não tem cabimento, porque são debates afastados do quotidiano do autor, e por tanto da investigação e seus princípios éticos e de procedimento. Um aspeto que não deve passar despercebido e que se trata aqui é até onde pode ir a escola rural na Sociedade do Conhecimento e da informação, uma pergunta que marcará um princípio nesta investigação.

A investigação que se apresenta é o resultado de um estudo que se iniciou no momento que concebi à educação e à escola o meu maior motivo pessoal e profissional. Empreender um estudo deste tipo sobre a Escola Rural ou no meio rural acarreta dificuldades que não são consideradas em seus inícios. O trabalho é fruto da investigação desenvolvida nestes contextos e centros encaminhada a analisar a situação, descrevê-la, explorá-la e interpretá-la, em busca de informação, propostas e soluções de melhora. Reflete uma tentativa mais do doutorando na hora de abordar um terreno enormemente complexo, introduzindo-se num campo mais além do puramente académico e consolidando uma linha de investigação.

São encontradas razões mais que suficientes para ocupar-se da realidade neste entorno, as quais se puderam refletir nas inquietudes que se expusessem no *epígrafe a escola rural e eu*. Refletir sobre o facto educativo num contexto rural é uma questão permanente. As mudanças no meio rural, assim como os diversos fenómenos multiculturais e a idiosincrasia de cada escola rural, protagonizam processos plurais na comunidade na que se envolve, cada vez mais caracterizadas e influenciadas pela heterogeneidade, o multiculturalismo e a globalização. O entorno, a labor dos diferentes agentes sociais e o momento atual inspiram a reflexionar sobre tal.

A estruturação e a delimitação da investigação desenvolvem um estudo de carácter documental, dois estudos de carácter quantitativo e com matizes qualitativos, e um estudo composto por três relatórios de caso de natureza qualitativa. É essa organização a que gera sentido na sua globalidade.

Planificação estrutural do documento

O trabalho articula-se em duas partes, claramente diferenciadas, mas intimamente enlaçadas cumprindo um isomorfismo escrupuloso.

A *primeira parte* de carácter documental compõe-se de um bloco com diferentes capítulos (capítulos 1-6 para além de um final a modo de conclusões parciais) nos quais se plasma uma revisão do marco teórico e fundamentação bibliográfica, para além de contribuições sobre os aspetos que se consideraram mais significativos sobre o tema de investigação através do estabelecimento do objeto de estudo.

No primeiro capítulo, aborda-se uma atualização do mundo rural hoje em dia, e da sua escola analisando tanto as analogias semânticas como as diferenças conceptuais, debatendo os diferentes formatos da mesma realidade e do abanico de escolas que se desenvolvem nas seguintes perguntas... Que é a ruralidade na atualidade? Escola no meio rural ou escola rural? Têm-se em conta vários fatores, critérios e considerações que a caracterizam para assim denominá-la, ainda que o estudo empírico apresente todas as tipologias. No mesmo se inclui a legislação. O segundo capítulo estabelece um recorrido histórico e atual, a escola rural no tempo para conhecer novos matizes num mundo em mudança. Que é o que permanece e que é o que muda na escola rural? O terceiro capítulo descreve a escola rural no marco internacional. Realiza-se um recorrido que conecta com os países nos que o investigador realizou diferentes estâncias de investigação. Para além de outros países que se incluem para caracterizar a sua escola rural sucintamente. O capítulo quatro ocupa-se do ensino atual da escola rural com respeito aos materiais

curriculares implementados nas suas aulas, o curriculum apresentado e a dinâmica de aula. O capítulo cinco trata a diversidade e interculturalidade da escola neste contexto, a escola rural como cenário de socialização e espaço para a diversidade. No capítulo seis se indica algumas experiências inovadoras, passadas e presentes, da escola rural. Para evitar relacionar as experiências na escola rural com momentos passados, apresentam-se também, inovações educativas atuais na escola rural onde se levam a cabo comunidades de aprendizagem e trabalho por projetos. Para terminar, encerra-se com um breve capítulo com algumas conclusões finais.

A *segunda parte* corresponde ao estudo empírico, que engloba cinco blocos (Bloco II a VI) com diferentes capítulos que sistematizam o processo metodológico de investigação, a elaboração de relatórios com os resultados e, por último, as conclusões.

No bloco II apresenta-se a planificação da investigação em quatro capítulos, um geral e um que concreta os critérios de cada subestudo dos que se compõe a investigação.

O bloco III centra-se no estudo preliminar extensivo a nível de Andaluzia, composto por três capítulos, de entre os quais o primeiro se ocupa de contextualizar aos participantes e ao cenário. O segundo concreta as perceções e prática reflexionada dos docentes rurais em relação a materiais curriculares. Por último, indica-se um capítulo de conclusões parciais.

O bloco IV de estudo extensivo do professorado rural da província de Huelva, constituem-lho seis capítulos que formam o bloco com maior volume de informação. O primeiro englobando todos os participantes que se dedicam à educação no âmbito rural, independentemente do formato de escolas neste contexto. Os sucessivos tratam de particularidades por tipologias: Infantil em casa, Escolas rurais unitárias, Escolas Públicos Rurais e Escolas Básicas do 1º ciclo e Jardim de Infância no meio rural. Da mesma forma que no bloco anterior, o capítulo final destina-se à apresentação de conclusões em fase progressiva.

O bloco V informa sobre três estudos de casos em três capítulos, três centros diferentes nos que se realizou o estudo intensivo, correspondendo cada um com uma tipologia de escola mencionada no bloco anterior. Aprofundando naqueles elementos que caracterizam cada formato e o singulariza para cada uma das categorias descritas na planificação da investigação. Do mesmo modo que nos blocos anteriores, indica-se um capítulo final do bloco com conclusões parciais.

As conclusões e possíveis linhas de continuidade, propostas e limitações constituem o bloco VI. Apresenta uma síntese e indagação dos descobrimentos realizados em todos os blocos precedentes correspondidos sistematicamente, para uma aprofundação maior em termos de conteúdo.

Num apartado final regista-se a bibliografia consultada segundo as normas APA. Em formato digital, incluído ao final deste exemplar organizam-se os diferentes anexos com documentos que fazem referência a todo o processo. Necessária se faz a sua consulta para a compreensão tanto da generalização como das particularidades desta tese doutoral, já que se incluem desde documentos gráficos, análises, entrevistas transcritas, instrumentos, formalidades, entre outros.

Perspetiva geral do estudo breve fundamentação da investigação

Para fazer uma representação da estrutura da tese assinalam-se graficamente e com setas que indicam interatividade, os diferentes estudos que se planificaram partindo do procedimento da investigação, no qual se delimitou um marco referencial orientador, que suponha circunscrever a educação rural ou no meio rural: delimitações conceptuais baseadas no marco legislativo, experiencias das que aprender, perspectiva internacional para conhecer que se estava a fazer noutros lugares do entorno andaluz, entre outros.

A consideração inicial da investigação não considerava aspetos que durante o seu desenvolvimento se têm vindo a acometer no objeto de estudo. Assim, obteve-se uma panorâmica poliédrica do estudo, ou seja, estes quatro estudos estão sob um ponto de vista poliédrico e sistémico. Tudo ao amparo de uma visão geral e singular.

Há que destacar nesta introdução certos riscos como o encerramento das unitárias. Fechar escolas rurais na maioria das vezes pode significar acabar com aldeias e vilas, significa deixá-las somente com uma população envelhecida. Este é outro dos problemas que nos interessa estudar porque uma escola persevera a população, se uma escola é fechada os pais vão-se embora, pelo que é outro tema com o qual a universidade deve preocupar-se, referimo-nos à escola como dinamizador cultural e social duma localidade. O importante é ter a escola aberta, e de qualidade, não pode ser uma escola dedicada a crianças que estão no campo (desde o sentido ou percepção reducionista que “para trabalhar no campo não faz falta estudar muito”). Há vilas que só têm pessoas maiores de 65 anos, não havendo de facto uma única criança. A pirâmide está invertida. Onde há miúdos, há gente jovem e também, logicamente, há escola. É um custo que há que analisar e estudar.



Figura de síntese: Esquema da estrutura da tese

Por último, a modo de reflexão introdutória, a escola rural, é distinta, e o que ali acontece é único e característico deste formato de educação, mas que não deve só ensinar a memorizar, também há que ensinar ferramentas emocionais e racionais. Ao igual que na escola homogénea maioritária, a urbana, ficam muitos esforços por realizar. Esse é o objeto deste estudo.

“Ao mundo rural corresponde-lhe uma “Escola Rural”.

PRIMERA PARTE

Estudio del tema: fundamentación teórica

BLOQUE I

ESTUDIO DOCUMENTAL

Estado de la cuestión del marco teórico de referencia

Revisión bibliográfica y aportaciones al estudio

Presentación

La primera parte de esta tesis doctoral que está compuesta por este primer bloque, sirve de carácter introductorio y de revisión documental con diferentes aportaciones personales que hilan el argumento. Ofrece un análisis exhaustivo en los diferentes capítulos de los que se compone.

Las características de la ruralidad y sus entornos, los pueblos y las tipologías de escuela rural, componen una relación resistente en la realidad social y educativa. Los contextos rurales se encuentran en procesos de transformación, conservando características pasadas e integrando nuevos cambios que se deben reconceptualizar.

Este primer bloque, sin ánimo de ser redundante en lo comentado en la introducción, se ocupa en los distintos capítulos, desde el primero hasta el sexto, de aquellas vicisitudes de la escuela rural y su interacción con el entorno; los centros rurales; materiales curriculares implementados en las aulas rurales; el aula rural en el panorama internacional; la diversidad y la escuela rural; currículum en el aula rural; etc.

El primer capítulo es básico para entender los conceptos de ruralidad, tipología de centros rurales y las aportaciones sobre las mismas del investigador. Es decir, se define el concepto y el contexto.

En los últimos tiempos, se está hablando de los cambios de la escuela rural, discursos y artículos que ponen de manifiesto una realidad distinta. Acuñando el término de hibridación de la escuela rural, el capítulo segundo girará en torno a los nuevos

matices que se están incorporando en el entorno y escuela rural en un mundo en cambio. Un proceso transformador en la sociedad postmoderna como por ejemplo el de la idea procedente de lo urbano, que habla sobre la pérdida de la dimensión de cercanía en este tipo de colegios.

Las estancias de investigación desarrolladas han posibilitado la redacción teórico-práctica del capítulo tercero. En el mismo se presenta el estado de la cuestión de distintos países que ha visitado el investigador. Al amparo de grupos de investigación y departamentos se ha sumergido en diferentes colegios rurales para comprobar la práctica docente rural.

El capítulo cuarto se aproxima a los materiales curriculares, currículum y práctica docente que se suele realizar en el área de Conocimiento del Medio en la escuela rural. Trabajos preliminares determinarán el enfoque y el estado actual respecto a esas variable (tipo de material, qué se enseña, cómo se enseña, etc.).

El quinto capítulo se destina a la atención a la diversidad. Como línea de investigación de interés personal por el investigador, se mostrará que en sí mismo la escuela rural es una escuela definida por su diversidad.

El capítulo seis recoge algunas experiencias innovadoras a modo de ejemplo, tanto actuales como pasadas. Ejemplos de esfuerzos docentes y de centros que en muchas ocasiones se encontraban en situaciones carenciales.

Por último, y brevemente, se aportan algunas conclusiones en desarrollo que permitirán abordar la segunda parte de la investigación con mayor nivel de complejidad.

Los capítulos se abordan desde diferentes ángulos que conforman aportaciones para seguir avanzando en la comprensión de lo *que está sucediendo hoy en la escuela rural*. Sin ser exhaustivo, su intención ha sido incorporar cuestiones de naturaleza empírica que enriquezcan el proceso narrativo.

CAPÍTULO 1

El mundo rural hoy: situación y problemática

“En España la modernidad y el progreso se han confundido con el desprecio de lo rural y lo menos rico. Una actitud que delata el complejo que en el fondo aquí se tiene respecto a otros países europeos (que, paradójicamente, son los que muestran más respeto hacia sus pueblos: los italianos o los franceses no tienen que demostrarle a nadie que son modernos) y que hace que a día de hoy la mayoría de la población española ni siquiera se haya enterado de que, mientras ellos hacen su vida, miles de pueblos quedan abandonados como Comalas sin redención...nuestro modelo de desarrollo condenó a muchas regiones al abandono”

Julio Llamazares (2014).

“La escuela rural es la escuela de vanguardia, donde las diferentes edades se confrontan cada día. Es una propuesta fuerte que vale la pena proponer y relanzar” F.

Tonucci (1998)

El primer capítulo aborda la temática de la ruralidad. Pretende conocer el entorno en el cual se desarrolla la investigación, las características del mundo rural y su escuela, es decir, tipologías y características que se la asignan. Se articula la información para comprobar las diferentes perspectivas o posturas. Postularse en una dirección u otra puede hacer tener una percepción o interpretación de lo rural incompleta y reduccionista, de ahí que se reformulen y se debatan las ideas. Son muchas las preguntas que se deben realizar para dar respuesta a la heterogeneidad e idiosincrasia diversa de la ruralidad, en la realidad que confiere el marco actual de la Sociedad Globalizada.

La escuela rural y su diversidad: no se puede hablar de la escuela rural como centros uniformes. El concepto que engloba puede llevar a engaños, ya que la escuela rural se define por su diversidad. Hablar de unitarias, es referirse a un formato con diferentes tipos, en las multigraduadas (CPR-Colegios Públicos Rurales) se registran multitud de variables. En las graduadas las hay de diferentes niveles (CEIP- Centro de Educación Infantil y Primaria en el medio rural), con o sin primer ciclo de secundaria. Puede haber más diferencia entre una unitaria y un CPR, que entre una unitaria y una urbana. Todo intento de homogeneizar la escuela rural está abocada a responder a base de estereotipos, que no responden al análisis de cada situación, siendo distinto a lo que dice la etiqueta general. Se analiza el confuso campo semántico de un territorio, el rural, y su escuela.

O primeiro capítulo aborda a temática da ruralidade. Este pretende conhecer o entorno no qual se vai desenvolver a investigação, as características do meio rural e suas escolas, ou seja, tipologias e características que se lhe impõem. Aqui expõe-se a informação que permite comprovar as distintas perspetivas ou posturas sobre esta temática, posto que se posiciona numa direção ou outra pode fazer com que se tenha uma interpretação sobre o rural incompleta e redutiva, o que implica reformular e debater as ideias.

A escola rural e a sua diversidade: não se pode falar da escola rural como algo uniforme, pois o conceito que incorpora pode levar a enganos, já que esta define-se pela sua diversidade. Ao falar de escolas unidocentes, refere-se a um formato com diferentes tipos, pois trata-se de Escolas Rurais Públicas (ERP's) em que um só professor tem que dar aulas a vários alunos de diferentes níveis educativos, e portanto registam-se múltiplas variáveis. Estas escolas têm diferentes níveis (EB1 / JI – Escola Básica 1º ciclo e Jardim de Infância no meio rural), com ou sem 2º e 3º ciclo da educação básica. Pode haver mais diferença entre uma unidocente e uma ERP, que entre uma unidocente e uma escola urbana. Qualquer tentativa de homogeneizar a escola rural tem como objetivo responder à base de estereótipos, que não respondem a análise concreta de cada situação, que vai ser diferente ao que diz à etiqueta geral. Desta forma, analisa-se o confuso campo semântico de um território, o rural e sua escola.

1.1. UN ANÁLISIS MÁS ALLÁ DE LO GEOGRÁFICO

El confuso campo semántico para delimitar los términos ruralidad, sociedad rural y escuela rural, entendiendo como concepto genérico la sociedad industrial, es tema de continuos análisis y dudas en el marco de estudios geográficos, sociológicos y pedagógicos. Hoy en día la ruralidad no se concibe homogénea, existen tantas realidades como zonas, no es uniforme. Los criterios y fenómenos que se basan para delimitar lo rural en la sociedad global, son diversos, y en la actualidad no tienen solo por qué fundamentarse en razones de economía agrícola. Bernal (2004) considera que una sociedad rural debe caracterizarse teniendo en cuenta la estructura productiva, la distribución de la población, los modos de vida, los valores cerrados a espacios culturales concretos y la propia red escolar de primaria. Ortega (2004) para reconceptualizar la los diferentes espacios rurales tiene en cuenta criterios de influencia concernientes a la vida urbana como la proximidad a centros de influencia (grandes aglomeraciones), que han incorporado actividades industriales (agroindustriales en muchos casos), aquellos espacios basados solamente en la actividad agraria de escaso rendimiento agrario, entre otros. Feu y Gelius (2002) definen la ruralidad hoy en tres grandes espacios (espacios rurales tradicionales, espacios rurales en transición y espacios rurales modernos).

Algunos autores (Llamazares, 2014) manifiestan la situación de la ruralidad en la actualidad, aunque no es generalizable si es sintomático de la enfermedad de lo rural *“en España el éxodo del campo a la ciudad, cientos de aldeas han desaparecido o se han convertido en fantasmas al modo de la Comala de Rulfo. Se calcula que en nuestro país son ya más de 3.000 los núcleos deshabitados y que en los próximos años otros tantos lo serán también...durante mucho tiempo, no obstante, el fenómeno sólo le interesó a los vecinos de esos lugares y a cuatro o cinco románticos para los que el espectáculo de las aldeas abandonadas constituía toda una metáfora de este país”*.

Como se verá en el capítulo de *Permanencia y cambio*, se hibridan situaciones tradicionales rurales que hace que permanezca y otras que han cambiado, y propuestas alternativas que dilucidan un futuro en otra dirección: *“el pensamiento social agrario y su propuesta de desarrollo rural han ido evolucionando hasta llegar a la agroecología, lo que supone un importante cambio en el paradigma. Es una crítica de los análisis convencionales, centrados en las categorías de producción, crecimiento y desarrollo. Entendido como industrialización en el mercado de la productividad desde la perspectiva antropocéntrica y etnocéntrica. Las distintas propuestas de desarrollo rural...la alternativa es un desarrollo agroecológico. En ese sentido, rescata el*

conocimiento, manejo, relaciones sociales, relacionales y valores asociados históricamente al campesinado como estrategia para un desarrollo rural que dé respuesta a la crisis ecológica de nuestro mundo. Este modelo alternativo de desarrollo rural defiende una estrategia de recampesinización” (Sevilla, 2007).

Una ruralidad en la modernidad y su escuela que contribuyen a establecer un nuevo modelo en progreso, en el que la igualdad sea el referente. Nuevas actividades como el turismo rural, las rutas senderistas, la promoción de la naturaleza, entre otros, que obligan a una reconceptualización de lo rural. “Es cierto que en la actualidad esta situación ha cambiado en España y también en Andalucía, pero sigue quedando una gran masa de población rural que debe ser tratada en condiciones de igualdad educativa. Esto que es un postulado constitucional y una cuestión obvia, no lo es tanto en términos prácticos. De hecho, hay teóricos de la educación que mantienen que la escuela rural ha sido un medio para engrosar las ciudades de mano de obra y para promocionar el despoblamiento rural”: (Quílez y Vázquez, 2012) “la escuela rural ha seguido ayudando a dinamizar el éxodo rural al vender en los pueblos la idea de progreso y desarrollo industrial, infravalorando en muchas ocasiones lo rural por imposición u oposición de lo urbano” (Bernal, 2004).

1.1.1. La escuela mimetizada con el mundo rural¹

La escuela rural no es un “lugar de olvido” ni de abandono, es un contexto y una escuela en ebullición mimetizada con el entorno. Es verdad que se pueden encontrar casos de cierre de pequeñas escuelas² o agrupación de algunas. Pero en los pueblos con ciertas características en las que no hay aislamiento, llegan gente procedente de las ciudades, muchos de ellos jóvenes. Aunque se pueda discrepar en torno a esa afirmación, son personas que vienen con una actitud positiva a pesar de las dificultades que puedan encontrarse.

Cuando llegan por primera vez al medio rural los maestros (la mayor parte interinos noveles que su primera experiencia es en escuelas rurales) hacen lo posible por

¹ La investigación se centra en el estudio de colegios situados en el medio rural de Andalucía, aunque los distintos estudios la particularizan en la provincia de Huelva.

² “Según los datos recogidos por Fademur, desde 2008 Educación ha cerrado 50 escuelas (35 de ellas unitarias) y al menos 140 aulas (74 este curso que arranca), casi todas en áreas rurales. También se han eliminado 22 comedores y el premiado programa Preescolar na Casa, una iniciativa pionera que costaba 800.000 euros al año y con la que cuentan otras áreas de Europa de difícil acceso como los Alpes Suizos. La consellería admite que los agrupamientos de alumnos de distintas edades y ciclos se extienden sin remisión pero culpa en exclusiva a la baja natalidad. Desde el curso 2007-2008 Galicia cuenta con 10.000 estudiantes menos de Primaria y en los dos últimos años la matrícula de Infantil ha perdido 2.600 pequeños” (Visozo, 2014).

adaptarse. De inmediato, reconocen que el modelo que estudiaron como alumnos de Magisterio no les sirve para ese nuevo referente. Para ello activan su creatividad, buscando nuevas fórmulas y formatos³.

El medio rural y su escuela son lugares, en muchos casos, que están sirviendo de vanguardia de la educación. Por eso, se dice que es una realidad parcelada, ya que también muchas escuelas rurales están desapareciendo, sobre todo en tiempos de recortes como los actuales, dándose la máxima que en esta tesis aparece en diferentes ocasiones “se cierra la escuela, se cierra el pueblo”. Así está constatado, cerrando un centro se cierra la localidad, pasando a habitarlo solamente personas sexagenarias.

Si la escuela permanece, no solamente atiende a los niños que allí se encuentran, también a los alumnos⁴ que proceden de la ciudad en el contexto de crisis en el que sus familias han decidido ver el pueblo como oportunidad laboral, volviendo a esos lugares rurales con una mentalidad urbanocéntrica. Pero para ello, el contexto debe ofrecer unos mínimos servicios, como es el caso de la educación o sanidad. Un pueblo con servicios escasos (el médico no pasa consulta todos los días o es una escuela unitaria que la tendencia es cada vez de menos alumnos) no tiene posibilidades de desarrollo en ese aspecto.

1.2. CONTEXTUALIZACIÓN DE UNA REALIDAD EDUCATIVA SITUADA

La escuela y el medio rural son una realidad que caracterizan a la sociedad moderna, globalizada, intercultural, del conocimiento y la información. Es por ello, que se ha considerado adecuado tratar este epígrafe y posteriores, desgranando sus elementos, profundizando en su situación actual, analizando los límites que se pueden derivar, el impacto social que podría hacer mejorar, así como las posibilidades que puede ofrecer, alejándolas visiones simplistas. En definitiva, abordarla y describirla, explorarla

³El Trabajo por Proyectos suele aparecer como uno de los grandes descriptores porque se adapta bien a los alumnos diversos de la escuela rural, desarrolla las competencias básicas de manera asequible y compacta la comunidad educativa al participar la familia, alumnos, comunidad... Esto hace retomar el viejo espíritu que siempre ha tenido la escuela rural como descriptor, es decir, ser un enjambre cultural de la localidad. No es que sea general de la escuela rural, pero si determinados colegios y su equipo docente.

⁴“El alumnado de la Escuela Rural sólo tiene la escuela. De ahí que sea tan importante lo que se hace como lo que se deja de hacer en la escuela rural” (Madrid, 2008) ya que es un referente en el entorno, por el cual se accede no solo a la cultura, sino a otro “mundo” de relaciones, formación, ideas, interpretaciones,... gracias a la globalización. La Escuela en lo rural tiene además del alumnado, el contexto, el edificio, las relaciones comunidad-escuela,...

e interpretarla en la búsqueda de conocimiento que nos permita proponer soluciones de mejora.

El momento presente, inspira a plantearse diferentes cuestiones que no deben pasar desapercibidas, como por ejemplo saber hacia dónde camina la escuela situada en los medios rurales. No obstante, no se aborda el tema desde posiciones abstractas, decadentes, descontextualizadas e incluso ahistóricas, ya que en muchas ocasiones se ha tendido a redirigirlo con esta predilección.

1.2.1. Algunos apuntes

La situación actual de la escuela en el medio rural (también denominada escuela rural, escuela en el contexto rural, escuela situada en el medio rural, escuela en lo rural y escuela de pueblo; cuestión que abordaremos en el estudio para su precisión terminológica) instiga a considerar las transformaciones que la afectan y la función que cumple en la Sociedad del Conocimiento y la Información. Los cambios en el contexto rural, así como los diversos fenómenos multiculturales y la idiosincrasia de éstas, protagonizan procesos plurales en la comunidad en la que se enclava, cada vez más caracterizadas e influenciadas por la heterogeneidad, el multiculturalismo y la globalización (Barrio, 1996; Bustos, 2007 y Boix2004).

Se pone de relieve con lo comentado anteriormente, que no existe vacío en esta temática concreta y que tampoco se ignoran los logros que ya otros han alcanzado. Por ello, describir el estado actual del conocimiento que existe para que, con claridad, se resalte la contribución que se va a realizar, lleva a citar a distintos autores como Barba (2006), Boix (2007), Bustos (2006), Corchón (2002), Del Barrio (2004), Feu (2004) y Quílez (2011), entre otros, que han permitido la producción de estudios a la par que nuevos conocimientos, constatando nuevos cambios

Son cada vez mayores las investigaciones y numerosos los investigadores que deciden emprender estudios en la escuela situada en el medio rural, analizando la realidad y proponiendo mejoras. En la literatura reciente sobre las escuelas rurales y su profesorado aparecen elementos que difícilmente se disocian y que analizan la actualidad desde una perspectiva global como los propuestos por Ortega Prieto (1995), Nogués (2004) y Domínguez (2003).

Los diferentes congresos y jornadas sobre Educación rural favorecen la importante tradición investigadora que existe en España, véase Jurado (1993) y Lorenzo (2002). Del mismo modo, la puesta en marcha de observatorios del medio rural o de

educación rural, como el creado en Cataluña en el 2007 contribuye al conocimiento, la innovación y a la investigación sobre el tema.

Son numerosos los aspectos que se han dado a conocer tras exhaustivos estudios. Por ejemplo, uno de los que provoca mayor tensión es que en el desarrollo del discurso literario es que muchos autores han estudiado la escuela rural desde su análisis del entorno geográfico (Sauras, 1998; Traver, 2004; Roche, 1993). Aquí se pretende partir y delimitar esta cuestión que suscita tantos debates contextualizada en la situación actual. Uno de los elementos más importantes para que se dé el cambio educativo y la mejora de la escuela se centra en varios factores (currículum, interacción centro-entorno, rasgos definitorios del profesorado,...) que aun siendo estudiados a fondo en el medio rural, se proponen otras aportaciones relevantes en torno al tema (Corchón, 2001; Bustos, 2007; Galton y Patrick, 1993; Bustos, 2008; Boix, 1998, 2004; Ortega, 1994; Feu, 2004 y Regidor, 2000).

Desde la Ley Moyano (1857) hasta la actualidad, la escuela rural ha pasado por distintos períodos en los que la normativa ha sido fundamental para transformarla o bien para anquilosarla. Por tanto, hay que conocer y entender el pasado para proyectar y mejorar el futuro, que es una de las finalidades que se persiguen desde la comprensión de su funcionamiento y necesidades. Desglosando los planteamientos se debe tener en cuenta no solo el conocimiento de los centros y sus diferentes realidades. Entre otros a destacar, siendo merecedores de estudio; los aspectos definitorios de alumnado, profesorado, currículum, organización, obstáculos, interacción pueblo-escuela, innovaciones, el valor de la enseñanza en lo local y por ende en el medio rural.

1.3. A PROPÓSITO DEL TÉRMINO “ESCUELA RURAL”. DIAL CONCEPTUAL

El entorno, la labor de los diferentes agentes sociales y el momento actual, inspiran a reflexionar en torno a la escuela rural y la escuela en lo rural, por tanto, se trata de un aspecto que no debe pasar desapercibido.

Delimitar la escuela no es tarea sencilla. Igualmente, determinar la especificidad entre rural y en lo rural nos puede llevar a emplazarnos en sentidos enmarcados opuestamente o quizás complementarios, donde se deben considerar varios aspectos y criterios circunstanciales. Sería complicado acotar y definir con claridad qué es o no la

escuela rural, pues el futuro de ésta va unido, inevitablemente, al futuro del medio rural en el contexto de una profunda crisis en el que prima políticamente en distintas Comunidades Autónomas, la rentabilidad económica⁵.

“Cuando pronunciamos la palabra escuela, casi de forma automática se nos viene a la cabeza la imagen de una escuela urbana, como si fuera ésta el modelo genérico con el que se puede representar cualquier escuela. Desde ese primer visionado, se empieza a cometer errores: tanto por pensar que todas las escuelas son iguales, por considerar que todas las escuelas de las zonas urbanas son idénticas, como por creer que en todos los espacios socioculturales y geográficos las escuelas son iguales a ese modelo genérico establecido. Y en este sentido podemos decir que ni todas las escuelas son idénticas, ni todas las escuelas de ciudad son iguales, ni todas las escuelas de todos los lugares posibles (urbanos y rurales) son coincidentes. Las diferencias existen, y en numerosos casos las escuelas son notoriamente distintas” (Vázquez, 2008).

1.3.1. Escuela rural y escuela en lo rural

El concepto de escuela rural y escuela en lo rural puede ser ampliado dependiendo de los razonamientos que se utilicen, ya que no es algo unívoco y conclusivo. Por tanto, varias son las cuestiones que suscitan para acotar escuela rural y escuela en lo rural, o incluso si se va más allá, escuela en el medio rural o escuela en contexto rural. Aunque estas últimas serían analogías semánticas de la escuela en lo rural. La dificultad de conceptualizar lo rural ya lo argumentaba Díez (1989), utilizando para la definición diferentes criterios; demográficos, económicos, ocupacionales, geográficos y socioculturales. Parece por tanto, que buscar definiciones universales y permanentes no es lo procedente, ya que como indica Bustos (2006) “muchos de los preceptos y

⁵El Gobierno gallego asegura que los recortes en los colegios rurales no han mermado la calidad de la enseñanza que reciben los críos que viven en estas zonas y que “en recursos se aplica una discriminación positiva”. Las asociaciones de mujeres rurales, en cambio, replican que, “pensando solo en el ahorro económico”, se han suprimido plazas de profesores de apoyo y de especialidades, se mantienen los colegios sin servicios necesarios para la conciliación laboral de las familias y la fusión de rutas de transporte escolar condena a los niños a soportar agotadoras travesías de hasta 50 minutos en autobús —curva va, curva viene— antes y después de clase. Los hay que tienen que esperar media hora a que salgan los alumnos de la ESO para emprender rumbo a casa (Visozo, 2014).

“Las clases con niños de distintas edades y un solo profesor se multiplican”.

“Los recortes en transporte condenan a los críos a viajes de hasta 50 minutos”.

justificaciones que han ido parejas a la Escuela Rural pueden quedar obsoletos”.

En palabras de Ortega (1995: 45) “si en lugar de hablar de escuela rural lo hiciésemos de la escuela en lo rural, estaríamos más cerca de caracterizar correctamente lo que se pretende señalar como problema. No es que existe una categoría específica de escuela; existe un determinado emplazamiento –donde lo geográfico tampoco es significativo de la escuela”. En la presente investigación se ha delimitado teniendo en cuenta criterios de la Administración y criterios geográficos, ya que el medio condiciona la escuela.

Barrio Aliste (cit. por Corchón, 2005: 72) defiende la escuela en el medio rural, porque, “la escuela rural, sencillamente, no existe”. Esta es la misma línea por la que se decanta Jiménez y otros o García Martínez (cit. por Corchón, 2000: 56) cuando dice que “(...) en nuestro país hace años que, aún existiendo un medio rural, dejó de existir una escuela rural” (1985:11). Corchón (2005) argumenta que no hay que hablar ni de escuela rural ni escuela en el medio rural, ya que para referirse a la escuela situada en el medio urbano, no decimos escuela urbana o escuela en lo urbano. Si es más preciso hablar de una u otra, no es recurrente en el presente estudio, ya que no se pretende dilucidar o contraponer las diferentes realidades geográficas. El mismo autor indica que es más acertado y adecuado utilizar el término “escuela en lo rural o escuela en el medio rural o escuela situada en el medio rural”.

Por tanto los dos conceptos tienen cabida, como existentes en el marco educativo. Pero si se defiende que la escuela en lo rural es más situacional, geográfica, lo rural es más físico y parte de un escenario socio-pedagógico, es decir, la escuela rural. La escuela en lo rural no es solo una atribución de un edificio en un contexto sino supone un enriquecimiento mutuo comunidad-escuela. Además, es funcional y burocratizada, correspondería con aquellos Centros de Educación Infantil y Primaria situados en pequeñas poblaciones. Si se delimitara por densidad poblacional, en pocas ocasiones supera los dos mil habitantes. A este tipo de escuelas en procesos de hibridación se les acuñaría el término de Escuelas en el medio rural (CEIP en el medio rural o en lo rural). El criterio de espacios rurales serían diversos y barajando todas las posibilidades por lo que puedes encontrar una escuela rural (unitaria y CPR) en un espacio rural tradicional, en transición o moderno. Del mismo modo ocurriría con los CEIP, ubicándose en localidades que presentan indistintamente los espacios comentados anteriormente,

Según Díez Prieto (1989), “la definición de lo rural no puede ser de carácter estático, sino capaz de adecuarse a lo rural en el tiempo histórico y en el espacio

geográfico y cultural concretos. Lo rural no es sólo un hecho, es un suceso”.

Indistintamente se podría utilizar escuela rural, escuela de pueblo, escuela en el medio rural, educación rural, escuela en contextos rurales, ... para referirse a una misma realidad. Si bien cabe señalar, que escuela en lo rural tiene un mayor grado situacional, ambiental, contextual, entre otros, pero siempre relacionada con la labor socio-pedagógica. Por ello, un concepto del otro va de la mano, divergiendo simplemente en el trasfondo de la cuestión. Tampoco al referirse a escuela en lo rural es solo como un criterio espacial que lo definiría por el carácter agrario y determinadas características culturales. Supone, la realidad de un espacio de socialización.

Si se considera la escuela en lo rural y la relación con la escuela rural, el sistema educativo debe dar respuesta en función de su contexto a todo el alumnado, aunque siguiendo a Corchón (2005) “cierta y tristemente la escuela por antonomasia es la urbana, la que ha sido y es objeto de mayor atención, a la que se le dedican los mayores esfuerzos no solo político-económicos, sino también los del mundo universitario”. Son los propios centros educativos que forman el sistema escolar, quienes en función de sus contextos, tienen que dar respuesta a su población estudiantil.

Es verdad que “la urbanización... se está extendiendo a gran velocidad en el medio rural y, unido a otros factores como globalización, inmigración, Sociedad de la Información..., se están produciendo variaciones en los planteamientos ancestrales que le han caracterizado” destaca Bustos (2006). Pero ello no quiere decir que no exista la escuela rural.

En la actualidad, una escuela rural con un perfil uniforme, homogéneo, lineal, como el que tradicionalmente ha sido caracterizado, es difícil encontrar. Influye para su definición actual el contexto en el que se inserta, dependiendo directamente del medio rural para poder ser descrita con fidelidad. La sobrevaloración del modo de vida urbano, que es transmitido en las escuelas rurales, hace incrementar las pretensiones de cambios. Como ya se discutirá en capítulos posteriores, el cambio de axioma debido a las características que hoy en día se presenta.

El término escuela rural se utilizará para referirse en esta investigación a aquella que guarda la idiosincrasia, que además es una terminología administrativa (Escuelas Unitarias y CPRs) y hablar de escuela en lo rural, a cualquier centro que esté enclavado

en un espacio o contexto rural. Englobarlas todas porque tienen una parte de ruralidad⁶ independientemente de sus peculiaridades.

Hoy en día, perviven y funcionan correctamente modelos de escuela rural y de escuelas en lo rural, tratando de revalorizarla pedagógicamente. Y la diversidad de esos modelos, es también pluralidad y riqueza cultural. Hablar de escuela rural, sin desechar que cuando hoy se habla de la misma, no se puede olvidar que existe una notable diferencia no sólo con la denominada escuela urbana, sino ante todo con la antigua o tradicional escuela rural. “La transformación que ha experimentado la escuela rural se debe, no sólo a determinadas condiciones políticas y legislativas, sino ante todo al esfuerzo conjunto de la comunidad educativa (padres, profesores,...) que ha creído en las potencialidades de la misma y en su consideración como eje de un desarrollo rural sostenible” (Abós, 2007).

Cantón Mayo (2004) hace referencia a la Escuela Rural entendiendo que reúne un conjunto de formas de escolarización que son específicas de esas áreas geográficas denominadas zonas rurales y tienen, entre otras cosas, las siguientes características: hay baja o muy baja ratio alumno/profesor, la forma de agrupamiento no suele ser por grados⁷, en algunos casos es el último servicio público que queda en la localidad y tiene ciertas dificultades para acceder a los bienes culturales, provocando cierto aislamiento en su alumnado.

Como comenta Bustos (2006) si hay dos factores que distinguen la escuela rural y lo rural, la escasez de niños y el aislamiento, otros dos pueden ahora contribuir a paliarlos: los inmigrantes y las nuevas tecnologías. En algunas aldeas pequeñas, donde apenas quedan niños para mantener abierta una escuela, los inmigrantes se reciben como un soplo de aire fresco. Las familias de extranjeros están contribuyendo a mantener vivos algunos pueblos, porque, cuando no hay colegio, los padres acaban trasladando su residencia y las aldeas se van despoblando. Por otro lado, las nuevas tecnologías tratan de acabar con la situación de aislamiento en la que viven los maestros y los alumnos de las escuelas rurales. Gracias a Internet se conectan con el mundo, y trabajando en la Red, las escuelas comparten proyectos y experiencias como si fueran una sola. Esto no

⁶A colación de estos conceptos que se está proponiendo a discusión podríamos ampliar la controversia introduciendo otros como el de mundo rural, mundo ruralocéntrico y/o urbanocéntrico, que los autores citados (Boix y Feu) se encargan de desglosar en un reciente estudio, pero dadas las limitaciones, es merecido comentar estos conceptos en un estudio más amplio. Si confirmamos la existencia de una nueva ruralidad desde la década de los 80.

⁷De lo que no estamos de acuerdo, ya que hay escuelas graduadas que comparten todas las características de la ruralidad.

significa, sin embargo, que todas gocen de esta ventaja.

Que la escuela rural en España represente una mínima parte del conjunto de centros, no quiere decir que no deba merecer la adecuada atención por parte de técnicos, administración, sociedad, agentes educativos y en concreto los pedagogos. No se puede acuñar o defender “que la escuela española es, en su mayor parte, escuela rural” como dijera Herminio Almendros (1934) en la Segunda República, lo que no significa que la variedad y la diversidad que emerge en estos centros sea inaceptable por ser minoritaria. Del mismo modo, no se tiene que estar permanentemente arcaizando en caminos numantinos, conceptos de escuela rural de décadas atrás, sino acorde con los tiempos y el contexto rural que presenta la sociedad actualmente. La escuela rural como tal, es social, cultural, y pedagógicamente un espacio heterogéneo y plural.

¿Por qué seguir hablando de la “Escuela Rural”? La escuela rural en el sistema educativo presenta una situación muy heterogénea en los diferentes territorios del Estado, teniendo en consideración la diversidad geográfica existente y la distinta concentración de población en los núcleos rurales y urbanos dentro de cada Comunidad Autónoma. Hoy en día, aunque España no sea una estructura social rural en su tejido, ni predomina el sector primario, ni el mundo rural significa lo mismo que hace medio siglo, y mucho menos un siglo y medio, o que la escuela rural no sea la mayoritaria, no se puede eludir lo que ha significado y significa, así como la dignidad con la que merece ser tratada, tanto la escuela rural como la escuela en lo rural, eso sí, para denominar una misma realidad, con escasas variaciones (a nivel de tipología de centro) y precisiones conceptuales.

En general cuando se habla de escuela rural se está aludiendo a la escuela que se encuentra ubicada en núcleos de población pequeños y que está desprovista de muchas de las significaciones que habitualmente se suelen atribuir al concepto escuela, y fundamentalmente la adjudicación de un solo docente por nivel/aula con su correlato de organización pedagógico (Ortega, 1995). Según Corchón (2000) la escuela rural es única en la localidad, tiene multigraduación en las aulas, es una escuela unitaria o graduada incompleta, estando situada en núcleos de población con pocos habitantes (Santos Guerra, 2002). Sauras Jaime (2000) propone una revisión del concepto de escuela rural y aporta trascendencia al perfil de calidad que se debe exigir, ya que “debe ofrecer una educación enraizada en la realidad rural, con una escuela abierta al medio natural, social y cultural, que parta de las necesidades y valores de la comunidad rural y que promueva en la medida de sus posibilidades, al menos, indirectamente, el desarrollo social y

económico”. Corchón (2002) señala que al mundo rural, le corresponde una “escuela rural” o una “escuela situada en el medio rural” que tenga como soporte su medio y su cultura. Del Barrio (1996) dice que la escuela rural deja de tener significado como tal: “lo siento, la escuela rural no existe, por lo que sería más preciso hablar de la escuela en el medio rural. Desde esta óptica, la reflexión iría paralela a los retos, desafíos, y disyuntivas que tiene planteado el conjunto del sistema educativo en el nuevo contexto informacional”. Como se puede observar, son diferentes variaciones que no originan mayor confusión en el campo semántico existente. Se ha ido perfilando y modificando las estructuras rígidas, herméticas y donde era muy común observar el conformismo y la mirada aséptica del profesorado en la escuela, pero la escuela rural como tal sigue existiendo, ya que todavía quedan zonas donde los hábitos y valores de sus gentes son de características rurales, y “si existe el medio rural, existe igualmente la escuela rural” (Álvarez y Jurado, 1998).

Se entiende por escuela rural la escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico-didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada, tal y como afirma Boix (2006). Las funciones y necesidades de la escuela rural varían según las zonas, los recursos, la población y demografía, las decisiones político-administrativas e, incluso, la formación de los maestros. En algunas comunidades autónomas la escuela rural, la escuela pequeña, de pueblo y pública, queda como residual en el sistema educativo, obsoleta, marginal, en vías de extinción. Y no sólo por la falta de población en algunas zonas del territorio español (que bien es cierto que así ocurre), sino también por opciones políticas (con sus correspondientes ajustes y recortes presupuestarios) que consideran que la escuela urbana es la institución escolar que puede ofrecer a los niños y niñas rurales una mejor calidad educativa en detrimento del contexto rural.

Las desigualdades derivadas de factores geográficos inducen a pensar en respuestas que compensen estas diferencias, ya que en la mayoría de ocasiones, es acompañada de un aislamiento social y cultural. Una respuesta a todo tipo de educación rural son los agrupamientos escolares, en Andalucía bajo la denominación de Colegios Públicos Rurales.

Por todo lo descrito “defender las escuelas rurales y, por ende, nuestros pueblos

es un deber, sobre todo cuando los criterios que han servido para desmantelarlas no son contundentes (Ubieto, 1983). Constatando que “en localidades de menos de 1000 habitantes los alumnos no aprenden menos que en otras localidades o ciudades mayores” (Garcés, 1983).

Variados son los principios y terminologías⁸ ahuecadas semánticamente, que generan conceptos opuestos y contradictorios. La escuela rural no debe fijarse como modelo la escuela urbana. La sociedad debe valorar la diversidad de la escuela rural, porque considerar la en la línea de la escuela urbana, no será la panacea que garantice la posibilidad de otra educación de altas miras con respecto a la rural.

La escuela rural, hoy en día a la vuelta de la sociedad del conocimiento, toma un sentido y rumbo diferente al que había mantenido hasta el momento y se transforma en una institución educativa con un carácter marcadamente equitativo. Deja de ser una utopía para dar paso a una necesidad sentida y manifestada por el propio territorio y abandona el carácter paradójico en cuanto que debe apostar por formar a una moderna ciudadanía, respetuosa, defensora de los derechos humanos, profundamente participativa, y altamente concienciada de la identidad cultural.

1.3.2. Escuela rural: diferentes formatos o tipologías ¿Una misma realidad?

La heterogeneidad en la tipología de escuelas rurales, viene determinada por las diversas estructuras organizativas que encontramos en este ámbito, y que son básicamente unitarias, graduadas o cíclicas, y grupos⁹ de escuelas que conforman una sola entidad. Por tanto, son los centros escolares que, por sus características organizativas y de funcionamiento, no son completas en cuanto al número de unidades (no llegan a ocho) y en cuanto a la estructura de gestión de centro. A la vista de las recopilaciones que realizan diversos autores-as, estudios, investigaciones,...sobre tipologías¹⁰ de escuelas rurales, en la actualidad existen diferentes modelos de organización escolar en el ámbito rural español. Tipologías, formatos o modelos que se explican a continuación:

⁸Debatir sobre el concepto de escuela rural y no desfallecer en el intento, como ya se ha comprobado es una tarea algo ardua, ya que se pueden confundir, contraponer, o generalizar diferentes impresiones

⁹Se refiere al agrupamiento de escuelas rurales, bajo diferentes denominaciones; CRA, ZER, ZEPA, CRIET, CPR (terminología utilizada en la Comunidad Autónoma Andaluza), etc.

¹⁰Por lo general, se encuentran diferentes controversias entre los diferentes autores, ya que aunque utilicen el mismo concepto para referirse a lo mismo, no convergen en cuanto a la existencia y desglosamiento de diferentes formatos, modelos o tipologías.

1.3.2.1. Escuelas rurales unitarias

“Una escuela unitaria tiene una unidad donde reciben enseñanza conjuntamente los niños y niñas de diferentes edades y niveles educativos” (Boix, 2004: 8). En este formato de escuelas todas las funciones del centro escolar recaen en el mismo maestro. Por tanto, es la escuela de un solo maestro que se enclava en áreas rurales poco pobladas y que representa un sobre esfuerzo del maestro, de la familia, de los alumnos,...en definitiva, de todos los agentes educativos. Se mantiene la idea que la relación formativa entre alumnos-as de diferentes edades¹¹ es positiva, donde se multiplican los agentes formativos. Facilita la interacción, el aprendizaje cooperativo, las relaciones afectivo-sociales, el intercambio de ideas, entre otros. En la provincia de Huelva se están cerrando, ya solamente quedan cinco, nueve había cuando se inició esta investigación.

Por tanto, se puede denominar, de hecho hay autores que la mencionan, como aula unitaria, porque realmente es una clase radicada en una aldea donde conviven alumnos de diferentes edades, como ya hemos comentado. Para que permanezca abierta debe haber al menos cuatro o cinco niños, pero en algunos casos, cuando el transporte hasta otros centros escolares es especialmente dificultoso, se permiten aulas unitarias con menos alumnos.

También es denominada por la Administración como centros de difícil desempeño.

1.3.2.2. Escuelas rurales agrupadas: Los CPRs

Son agrupamientos¹² de escuelas rurales. La denominación genérica de estos centros es la de Colegios Rurales Agrupados (CRAs) en Extremadura, Castilla y la Mancha, en la Comunidad Valenciana, etc. En Canarias CER (Colectivos de Escuelas Rurales), en Galicia CPRA (Colexios Públicos Rurais Agrupados), en Andalucía, Colegios Públicos Rurales (CPRs), en Cataluña reciben el nombre de Zonas Escolares Rurales (ZERs) y en Canarias de Colectivos de Escuelas Rurales (CERs) (Casanova Rodríguez y Vera Mur, 1999:154). Por tanto, se puede utilizar la terminología CRA, ZER, CPR, etc, indistintamente, aunque con algunas peculiaridades entre los dos primeros.

¹¹Aprenden “todos” de “todos”, en concreto, los alumnos de menor edad interrogan y se interesan por las vivencias de los mayores, afianzando y desarrollando conocimientos, habilidades, competencias,... aumentando la percepción de pertenecer a un proyecto colectivo.

¹²Sea éste CRA, ZER, ZEPA, CPR terminología utilizada en la Comunidad Autónoma Andaluza, etc.

Colegio Rural Agrupado (CRA). Está formado por la unión de escuelas unitarias y pequeñas incompletas que están en una misma zona o comarca, pasando a ser éstas aulas del CRA. Los CRAs se caracterizan organizativamente por ser agrupaciones formales¹³ de escuelas unitarias y pequeños centros educativos incompletos, que establecen un proyecto educativo y curricular común. Es apropiado, por tanto, caracterizar un CRA como una organización en parte virtual. Hay que hacer observar, que la ubicación en cada caso concreto de las aulas que integran cada CRA configuran diferenciadamente el trabajo colaborativo de sus profesores (Martín-Moreno Cerrillo, 2000, 65). La denominación genérica de estos centros es la de Colegios Rurales Agrupados. Tienen tantos profesores-tutores como aulas tenga el colegio. Los profesores especialistas itineran por sus aulas.

“Un CRA es una agrupación administrativa de escuelas que engloban a escuelas unitarias, divididas y cíclicas de diferentes pueblos pequeños. Hay que tener en cuenta que en España existen pueblos pequeños, de menos de 500 habitantes, que debido al bajo número de alumnado no pueden sostener una escuela graduada como las de las ciudades. De este modo todos los niños y niñas se agrupan en una, dos o tres aulas. Esto rompe con el modelo de escuela graduada, en el que los estudiantes se dividen en función de la edad y de similares niveles de conocimiento, provocando un modelo de escuela muy distinto caracterizado por una clara apuesta por la heterogeneidad” (Barba, 2006).

Según explica Bustos (2006) el concepto de Colegio Rural Agrupado (CRA) *“cuya característica fundamental es su deslocalización institucional. La unión de pequeñas escuelas incompletas de diversas localidades en un único Colegio Rural Agrupado”* se rompe con el aislamiento de su alumnado y profesorado y mejora la calidad de la enseñanza, al optimizar los recursos humanos y materiales. Un CRA. es una respuesta organizativa para la gestión de los recursos humanos y materiales de pequeñas escuelas rurales pertenecientes a un mismo entorno físico, social y natural. *“Es un centro cuyas aulas están repartidas en diferentes localidades”* (Boix, 2004). Se trata de centros escolares que agrupan bajo una misma organización -un único claustro de profesores, un único equipo directivo y un único Consejo Escolar- un cierto número de unidades situadas en diversas localidades que forman el del CRA. El funcionamiento del centro se rige a lo establecido para el resto de los centros del mismo nivel educativo. A efectos de identificación, el domicilio se sitúa en una de las localidades que actúa como

¹³No geográficas, ya que las aulas que los integran están situadas en distintas localidades próximas.

cabecera del CRA. Aseguran que la escuela rural pueda mantenerse en su propio entorno con cuatro alumnos al menos y que la atención educativa que reciben sus estudiantes tenga una calidad similar a la de los centros urbanos, al poder optimizar mejor sus recursos humanos y materiales.

La formación de los Colegios Rurales Agrupados con el objetivo de dar vía legal a organizaciones educativas diferentes y, a la vez, beneficiosas, para la escuela rural y su entorno y la actual existencia de los CRA, tiene su arranque en la publicación del REAL DECRETO 2731/1.986, de 24 de diciembre en el Boletín Oficial del Estado. En el caso de la Región de Murcia se venía trabajando en este sentido desde el curso 1.981-82. En Andalucía se comienzan a crear los CPR en el año 1988.

Zona Escolar Rural: *“las principales motivaciones que propiciaron la creación de las Zonas Escolares Rurales en Cataluña surgen como consecuencia de las propias dificultades inherentes a la escuela situada en el ámbito rural”* (Boix, 1995: 8). Por tanto, nacen por cuestiones que de algún modo influyan desmejorando la educación en lo rural, como por ejemplo, las excesivas materias, áreas y cursos para un solo maestro, dificultades a la hora de encontrar metodologías y técnicas que den respuesta, escasa dotación de material en la escuela unitaria, excesivo compromiso para un solo maestro. La ZER¹⁴ abarca un conjunto de escuelas que, por su situación geográfica, económica y cultural se estructuran como un ente propio. Es la unidad base de organización y dispone de recursos humanos y materiales propios, de acuerdo con las características geográficas y las necesidades pedagógicas de la zona. Cada escuela conserva su propia identidad y singularidad, pero tanto a nivel organizativo como pedagógico se relaciona estrechamente con el resto de las escuelas que forman la Zona. A su vez, la Zona forma parte de un ámbito más amplio que conforma el Sector Escolar.

1.3.2.3. *Escuelas graduadas o cíclicas: CEIP en el medio rural*

Son aquellas escuelas de varias unidades (siempre menos de ocho) en las cuales coinciden niños y niñas de dos o más cursos, en función del número de unidades existentes y de las agrupaciones que se consideran más idóneas (Carmena y Regidor, 1984), sin llegar a tener un maestro por curso o grado. Las tareas de gestión del centro se reparten en función del número de profesores.

¹⁴Mediante el DOGC (Document Oficial de la Generalitat de Catalunya) 198/88 Decreto 195/1988, del 27 de julio del Departament d'Ensenyament se inicia la creación de los ZER.

La escuela graduada se basa en la compartimentación del curriculum por grados (cursos) o ciclos en función de criterios psicoevolutivos que supuestamente establecen el nivel de conocimientos que el alumno puede alcanzar a una edad determinada. El criterio básico de adscripción al grado es, por tanto, la edad cronológica que responde a “una concepción idealista según la cual los alumnos deberán dominar determinados conocimientos a una edad apropiada” (Barberá, 1991).

La escuela graduada, aparentemente, está fundamentada en la oportunidad de escolarizar a un alto volumen de alumnado y la previsible mejora académica de este alumnado a lo largo de los años de escolarización. Para Huerta (1994), la Escuela Graduada “*ha resultado un modelo con claros beneficios para las instituciones, ya que la uniformidad y semejanza de todos los estadios que las integran, ha ofrecido a la administración educativa un tipo de organización del espacio, del tiempo y de las personas con clara incidencia en los costes económicos resultando una modalidad altamente rentable*”. La graduación coloca al alumnado junto, en el mismo grado y aula, porque siendo de edades iguales o similares se espera que progrese a través de un mismo currículo, a un ritmo determinado, también muy semejante. Escuela Graduada Incompleta¹⁵. Son las que no tienen un maestro por unidad o clase, sino que en cada clase hay un docente que atiende a niños de dos o más niveles educativos. Por ejemplo, un centro de tres unidades tendrá tres profesores para atender a toda la escolaridad obligatoria.

Por último se debe reseñar otro formato de escuela rural que consideramos importante para la investigación e innovación en este contexto, son los denominados bajo el nombre de Colegio Rural de Innovación Educativa (CRIE): son centros que acogen, varias veces al año, a niños de diferentes, pequeñas e incompletas escuelas rurales, localizadas en la misma comarca para que, aparte de convivir, realicen actividades instructivas que en su escuela sería difícil realizar (laboratorio,...). La acción de los CRIEs es complementaria a las actividades que se llevan a cabo en estas escuelas (Corchón, 2002).

Es un modelo de escuela institucional y burocratizada, que en muy poco se diferencia a nivel de centro, de una urbana, solo hay dos características que la hacen ser diferentes: la ratio baja y la cercanía de los agentes educativos.

¹⁵Otros formatos de escuelas graduadas, que no suelen darse por varias razones, son la escuela sin grados y la escuela multigrado.

1.3.2.4. Otros formatos, modelos o tipologías de Escuela Rural: las concentraciones escolares

También se denominan Centros comarcales o de Concentración Escolar. Son los que reciben a niños y niñas de diferentes localidades de alrededor. Disponen de un profesor por aula y curso e igualmente de transporte escolar y comedor. Cuando en la aldea no hay suficientes niños para formar una clase, los chicos se desplazan a los colegios comarcales, que disponen de comedor. Pasan allí todo el día y vuelven a casa al finalizar la jornada. Normalmente se exige que el viaje de ida y vuelta no supere lo 30 kilómetros (o los 30 minutos), pero no siempre es así. Y a veces los niños tienen que esperar en la calle hasta que abren los centros.

Los centros incompletos son como un colegio comarcal, pero no se vuelve a casa cada día, sino que los niños pasan toda la semana internos. Eran muy comunes en los años setenta, pero los padres y los profesores prefieren ahora que se haga un esfuerzo por mantener las aulas unitarias abiertas en cada aldea para que los más pequeños no estén alejados de sus familias toda la semana y no sufran tan temprano desarraigo. Estos centros se han ido convirtiendo en residencias para alumnos de educación secundaria. Hay, sin embargo, alguna que permanece abierta porque el transporte escolar diario se hace imposible por las malas comunicaciones o el clima extremo, con grandes nevadas que dejan aislados los pueblos y cortados los caminos.

1.3.2.5. Factores diferenciales y aspectos coincidentes

Se ha comprobado mediante las definiciones de las tipologías de escuela rural, que abarcan un dial y particularidades que las caracterizan y diferencias que las hace únicas, incluso si vamos más allá hay varios aspectos que comparten con diferente nominaciones.

La escuela rural no es sólo la escuela de los pueblos. Las diferencias y peculiaridades territoriales han configurado modelos educativos desiguales con necesidades y soluciones diferenciadas. En unas regiones, los niños llevan acompañante en el transporte escolar; en otras tienen libros gratis; el kilometraje de los profesores itinerantes se paga mejor en unos sitios que en otros. Las quejas, sin embargo, suelen ser las mismas: un alto porcentaje de interinos que peregrinan de un pueblo a otro hasta conseguir su plaza en la ciudad y que crea inestabilidad en el alumnado; poco dinero para gastos de funcionamiento y un presupuesto escaso que se reparte con igual criterio en la ciudad y en el campo. “La escuela rural necesita más dinero aunque tenga menos

niños y no hay la necesaria discriminación positiva” (Resch, 2006).

Las Escuelas Graduadas tienen poco que ver con las unitarias, ya que son un micromundo escolar totalmente diferenciados en todos los órdenes. Las consideraciones éticas que subyacen a una pedagogía uniforme, igualadora y estandarizada que se afana en buscar la homogeneización centran las críticas a la escuela graduada, y no a la unitaria o la agrupada. El sistema graduado por tanto, “se mueve en la contradicción que supone tratar de individualizar la enseñanza y a la vez, agrupa a los estudiantes en función casi exclusivamente de la edad cronológica” (Bustos, 2006). Superar la graduación parece un problema imposible de resolver.

Sin embargo, tal vez lo sea menos, si pensamos en las escuelas unitarias, que nos suelen dar un buen ejemplo de lo que es organizar el currículum en función de las necesidades de los estudiantes variando continuamente el agrupamiento de éstos según las actividades que se desarrollan en el aula. Ya que partimos que en las escuelas unitarias, cada individuo tiene un ritmo distinto de aprendizaje y competencias personales de progreso.

El muy reducido número de habitantes, de alumnos escolarizados, y un cierto aislamiento son dos características fundamentales que han de darse para poder hablar con propiedad de escuela rural y de los problemas y singularidades que la hacen distinta. En función de esas tres circunstancias se van dibujando diversos tipos de agrupaciones escolares con los matices que añade cada Administración regional. La creación de los colegios rurales agrupados como supraestructura legal que pretende romper el aislamiento, entre sí, de dichas escuelas (Viñao, 2006) aunque esta afirmación sea discutible, ofrece una visión de futuro expectante.

Trabajar de forma conjunta como sucede con las escuelas agrupadas, contribuye a mantener abiertas las escuelas y facilita las clases de los especialistas. Entre las diferentes formas de agrupamiento, les une todo, las similitudes son muy grandes y las diferencias escasas. Los Centros Rurales Agrupados también pretenden superar las deficiencias propias de las escuelas situadas en el medio rural y se crea al considerar la agrupación de varias escuelas unitarias en diferentes pueblos de una comarca como una sola entidad, organizativa y funcional. Los CRA son centros que, mediante vías alternativas de organización escolar y con criterios dinámicos y flexibles en la distribución de recursos, satisfagan las aspiraciones de comunidades rurales y disminuya las carencias de estas últimas, facilitando el desarrollo educativo y afectivo del alumnado y contribuyendo al arraigo cultural. En la actualidad muchos Centros Rurales

Agrupados, funcionan como una sola entidad, conservando cada escuela sus propias características sociales y culturales.

En Cataluña, los centros rurales agrupados se llaman zona rural agrupada (ZER). Allí los pueblos están próximos y el aislamiento es menor que en otras Comunidades Autónomas. Los ZER funcionan de forma semejante a los CRA.

Las agrupaciones de centros mitigan el aislamiento que sufren profesores y alumnos porque se organizan reuniones periódicas en alguno de los pueblos.

Encontramos un amplio repertorio de prácticas y estrategias de agrupamiento que ofrecen posibilidades y limitaciones en función de los objetivos que se persiguen.

Por último, los centros rurales de innovación educativa (CRIE) son estructuras que se superponen a los CRA y desde donde se organizan actividades educativas y lúdicas para poner en contacto a las escuelas agrupadas.

Por último, las terminologías y tipologías de escuelas usadas para el presente estudio son las siguientes:

- Escuelas rurales unitarias¹⁶.
- Colegios Públicos Rurales o escuelas rurales agrupadas. Multigrado.
- Centros de Educación Infantil y Primaria en el medio rural. Graduadas.

Entre las dos primeras lo único que tienen en común es que se enclavan en un pueblo con características poblacionales similares. Lo demás, no tiene nada que ver, la unitaria con menos recursos, donde están todos los niños de diferentes ciclos en un mismo espacio-aula.

La idea que se mantiene de que las escuelas rurales en la actualidad es que se está perdiendo la dimensión de cercanía porque los profesores son funcionarios que se encuentran en el pueblo solamente en el horario académico, no es del todo real. En alguna medida se da, pero no en la proporción que se creía. Aún hoy el profesorado que trabaja en la escuela rural, no ha perdido la dimensión de cercanía. Se partía de la idea que con las mejoras de las comunicaciones en el que todos los docentes poseen vehículos propios son funcionarios de nueve a dos. Los docentes que trabajan en la escuela rural, muy mayoritariamente indican la proximidad como factor positivo. La decisión de acudir

¹⁶La estigmatización de la unitaria llega por una visión simplista y parcelada desde fuera del medio rural. algunos estudios que no son cualitativos, descansan sobre argumentos numéricos discutibles (Alpe y Fauguet, 2010).

a una unitaria no solo puede ser oportunidad (Obtención de mayor número de méritos) acudir a una escuela unitaria, podría ser resignación (me han designado la sustitución en este pueblo y si quiero trabajar tengo que ir a esta escuela) o reto, para experimentar la complejidad de la escuela unitaria en el poliedro que supone la escuela rural. Experiencia incipiente profesionalmente, muy marcada por la provisionalidad.

1.4. MARCO LEGISLATIVO

La revisión documental¹⁷ sobre las leyes educativas, nos ha proporcionado algunas claves para la comprensión del estado actual de la escuela rural. Presentamos en el siguiente gráfico la normativa revisada y los diferentes avatares que se han tratado, a modo de resumen:



Figura 1.1: Cronograma evolución legislación en la Escuela Rural

- Ley Moyano de 1857.
- La Ley de Enseñanza Primaria de 1945.
- Los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria de 1953.
- Los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria de 1965.
- La Ley General de Educación de 1970.
- Real Decreto de Educación Compensatoria de 1983.
- La Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación de 1985.
- La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990.

¹⁷En este capítulo expondremos, por períodos, analizando y desmenuzando históricamente, el tratamiento que ha tenido la escuela rural, descubriendo las particularidades que la han desentrañado o desechado. Abordaremos y examinaremos la incidencia en la práctica escolar, de las políticas educativas desarrolladas en España.

- La Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y Gobierno de los centros docentes, de 1995.
- Ley de Solidaridad en la Educación de 1999.
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002.
- Ley Orgánica de Educación de 2006.
- Ley orgánica de Mejora de la Calidad Educativa de 2013.

Trasladarse al siglo XIX y XX a la escuela rural, significa sumergir en una enseñanza deficitaria en un contexto olvidado e incluso marginado. Como objeto de estudio se puede avanzar que la escuela desde la Ley Moyano (1857) hasta la actualidad ha pasado por períodos en los que la administración ayudaba a transformarla y otros en los que el anquilosamiento ha quedado en evidencia por la falta de atención que el Estado la ha prestado. Es lo que se pretende conocer a través de las diferentes normativas, para que la revisión documentada que se realice, ayude a explicar mejor el pasado y presente para poder entender y proyectar un futuro más competente para la escuela rural del siglo XXI.

La sociedad española de la segunda mitad del siglo XIX era eminentemente rural, como señala Hernández (2000), lo era en su estructura productiva, sistemas de vida, formas culturales, distribución de la población por sectores y lo que aquí nos interesa; por sus escuelas.

1.4.1.Desde la Ley Moyano (1857) hasta el período 1923-1929

La Ley Moyano se estructuró jerárquicamente, lo que implicó una falta de autonomía pedagógica, didáctica y organizativa del profesorado. Para poder ejercer como maestro-a bastaba con poseer un certificado de aptitud y moralidad que era expedido por la Junta local y visado por el Gobernador de la provincia, además, hay que añadir que se cobraba en función del número de habitantes que tuviera el pueblo, y así lo afirmamos al comprobar que el artículo 191 y 193 de la citada ley, no habla del sueldo fijo del que va a disfrutar cada maestro dependiendo de las “almas” que tuviera. Esta falta de titulados, escasos sueldos del profesorado e incompatibilidad, la padecieron el alumnado de escuelas rurales. Esencialmente y aunque parezca paradójico esta ley, también la Ley de Primera Enseñanza de 1838, difundía e impulsaba una escuela para la alfabetización de la población, pero no se dio al ritmo que requería, a pesar que el modelo normativo estaba en consonancia con la estructura rural.

Indica (Art.100) que en cada pueblo de 500 habitantes habría necesariamente dos escuelas públicas elementales: una de niños y otra, aunque fuera incompleta, de niñas.

Ortega (1995:61) señala que “la administración pudo haber puesto más carne en el asador y haber logrado un éxito mayor en sus propósitos de instrucción de la población española, de forma que en torno a 1875 las tres cuartas partes de la población no fuesen analfabetas”.

Con la inestabilidad política y social de 1898 el panorama se extiende a lo rural, donde los contenidos que se impartían en aquella escuela eran pobres, mayor número de población analfabeta, libros de texto como único recurso didáctico y con la finalidad de reproducir la cultura hegemónica y adoctrinar.

En el siglo XIX una escuela rural denigrada, deficiente en términos generales, excepto en contadas ocasiones. Lo cierto es que a finales del siglo XIX se precisaban muchas más escuelas rurales y mejores calidades de las que había.

La mejora de la situación salarial del profesorado se consigue debido a la publicación del R.D. de 21 de julio de 1900, ya que el sueldo pasa de depender de los Ayuntamientos a hacerse cargo el Estado. Esta situación de que el salario dependiera de los ayuntamientos la denuncian varios autores (Fernández, 1976; citado por Corchón 2005:28), argumentando que en la mayoría de provincias del Estado español, no se pagaban ni los atrasos, ni los sueldos, de ahí que la deuda fuera desorbitada. No solo la mejora del profesorado en el plano económico llegó con el nuevo siglo, sino que se avanzó para la educación rural, gracias a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. El maestro-a tenía que estar motivado, dignamente pagado, formado y reconocido por la administración, ya que era un agente clave de la escuela rural, decisiva en una comunidad rural, ayudando a mejorar incluso la economía y la productividad de las familias campesinas.

En 1908 existían 1,4 escuelas por cada 1000 habitantes, e incluso se llegaron a dar la “existencia de 4 escuelas para atender a una población de 12000 personas distribuidas en 200 km cuadrados” (Fernández, 1976; citado por Corchón 2005:24).

En 1909 se amplía la escolarización obligatoria hasta los 12 años, medida que junto a otras que potenciaba la formación del profesorado eran de interés pero no suficientes. En muchas ocasiones se maquillaba lo rural, y no menos, sus escuelas, Hernández (2000) apunta que debían de acogerse a las “nuevas prácticas y recomendaciones que aconseja la higiene y la pedagogía” como en las escuelas rurales

del resto de Europa, y sigue el mismo autor comentando que el Conde Romanones denunciaba en su memoria de 1910 a las Cortes, el abandono y la situación de los locales refiriéndose a los centros como “algunos estercoleros, cuadras oscuras, incluso toriles circunstanciales en ciertos pueblos y aldeas”.

A pesar de tantos esfuerzos realizados por pedagogos, muchas de las propuestas no llegaron a ser loables.

En el período de 1923-1929 (Corchón, 2005:25) se impulsó la construcción de escuelas, pero el control ideológico y las reiteradas prohibiciones de la Dictadura de Primo de Rivera, truncaron los esfuerzos que asentaban y potenciaban a la escuela rural. Aunque en el año 1931 el número de escuelas había aumentado en 23.346 (Fernández, 1976; citado por Corchón 2005:25) las escuelas rurales eran escasas, los maestros pocos, mal pagados y mal preparados. Los niños dejaban la escuela para trabajar y ayudar a sus familias. Los locales de las escuelas rurales seguían sin material escolar, con falta de higiene, ventilación e iluminación.

Si la escuela rural no requería docentes con titulación, no se cobraba el salario y encima la función del profesorado era compatible con otras, explican la situación que “legitimaba” la normativa hasta entonces.

1.4.2. Misiones Pedagógicas (II República)

En la II República se realizaron políticas educativas por y para la escuela rural, donde las diferentes aportaciones fueron alabadas e incluso encumbradas por la necesidad que se encontraba en una sociedad eminentemente agraria, un proyecto educativo que llevaba la cultura a los pueblos aislados, al medio rural. Ortega (1995:70) dice que “la educación era la mejor defensora del propio régimen republicano” porque se encontraron un país sin escuelas, donde más de la mitad de la población eran analfabetas. Por ello, la escuela fue el medio para combatir la ignorancia que había heredado de la dictadura, construyendo (más de 50.000 escuelas unitarias) y dotando centros educativos por toda la geografía española. Josefina Aldecoa indica que (1991:126) “los proyectos de revalorizar la profesión que la República proclamaba eran un bálsamo para una llaga que tanto nos había torturado”. Se trataba de defender propuestas innovadoras y específicas para la escuela rural, ya que no solo alfabetizaría e iba a enseñar a leer y a escribir, sino que iba a aspirar a organizar acciones culturales. Estos proyectos abarcarían a profesorado, alumnado, a la organización pedagógica de la escuela, a los edificios, con prácticas educativas participativas, activas y libres...

tratando de defender la identidad del modelo de escuela rural.

La República crea las llamadas Misiones Pedagógicas¹⁸, donde en el artículo 1º del Decreto¹⁹ de constitución queda reflejado la prioridad que tenían:

“Dependiente del ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes se crea un Patronato de Misiones Pedagógicas encargado de difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural”.

Como se puede comprobar las piedras angulares que regeneraron lo rural, y por ente, la escuela rural, fue en el período de la república, donde las diferentes leyes dieron cabida a una sociedad y un contexto en parte degradado. La República apostó por la escuela rural, que era la más necesitada, pobre y limitada, mejorando consecuentemente el contexto en el que se enclavara. La magnífica labor, muy especialmente en su Primer Bienio, etapa que constituye un punto de referencia como la utopía perdida en un periodo en el que se trabajaron mucho los principios y la legislación (Berlangua, 2003:24) realizando importantes avances en la enseñanza, a pesar de la corta duración que imposibilitó muchos de los logros que se proponía.

Estos elementos son los que nos permiten conocer la homogeneidad de la mayoría de escuelas rurales españolas hasta entonces, y a entender que hasta los años setenta no comienza la ruptura de la escuela rural tal y como la conocemos hoy en día, es decir, el hendimiento de la tradicional sociedad agraria y de la escuela rural arraigada e incluso hermetizada.

1.4.3. Desde la Postguerra hasta la Ley General de Educación (LGE)²⁰

Acucian los problemas, limitaciones y debilidades con la interrupción que

¹⁸El proyecto educativo de la República la crea para llevar la cultura a los pueblos alejados y al medio rural, inspirada en la filosofía de la Institución Libre de Enseñanza. Todo ello a la vez que se crean escuelas.

¹⁹Decreto de 29 de mayo de 1931.

²⁰En los años sesenta era efectiva la idea “en cada pueblo una escuela” a partir de los setenta se comienza a proceder con la creación de las concentraciones escolares en las que se escolarizaba la población de determinadas comarcas. De forma generalizada y reconociendo que algunos casos ha sido una solución adecuada, se comprendía que las concentraciones escolares: no son la única respuesta posible al problema de la dispersión demográfica; en muchos casos genera en los alumnos un sentimiento de desarraigo al tener que pasar gran parte del día en una localidad ajena a la suya y alejados de su familia; colocaba en situación de desventaja a los alumnos de infantil, que dadas las condiciones (largos trayectos, comidas fuera de casa,...) y la no obligatoriedad del nivel educativo, no se escolarizaba; una mayor exposición a riesgo de circulación debido al transporte escolar; la mayor permanencia en el centro, no se ve correspondida con un aprovechamiento adecuado del tiempo de permanencia en él; favorecía el despoblamiento de las pequeñas localidades a favor de las cabeceras comarcales o las capitales.

significa la Guerra Civil, que afectan no solo los tres años de conflicto, sino la posterior desubicación de una sociedad y escuela rural, que encontraba barreras por parte de la administración. La España de postguerra y de la dictadura, sigue siendo una sociedad eminentemente rural, pero con los problemas que el régimen acentúa en la escuela rural y en la sociedad en general. Es la rural, la escuela más numerosa, donde carecen las infraestructuras, los maestros-as y los recursos. Además, la escuela va a ser uno de los medios que el Estado va a utilizar para el adoctrinamiento católico, la formación patriótica y los valores dominantes, alejándose de la identidad propia que merece.

El Ministerio de Educación Nacional²¹ impondría los rasgos de un modelo educativo como aporta Corchón (2000:19) caracterizado por:

- Influencia de lo ideológico como factor de inculcación y disciplinarización social.
- Centralismo y autoritarismo.
- Desmantelamiento de la obra educativa republicana.
- Destacada presencia e influencia de la Iglesia en la enseñanza y en el sistema educativo.

A lo que aportamos concretamente en la escuela:

- Transmisora de ideología, donde el currículum oculto tejía la sociedad titerista que imponía el régimen.
- “Dime de quién eres y te diré que serás”. Es decir, la transmisión de la cualificación de padres a hijos, reproduciendo las desigualdades sociales, económicas y culturales.

Es obvio, que estos rasgos, tanto los citados por Corchón como los aportados posteriormente, influenciaban en mayor medida en el medio rural.

Los problemas de la escuela rural en esta época, en lo referido a legislación, van a ser muy similares a los de 30 años después. Unas veces deberemos de atribuirlos a la administración educativa y otras a la despreocupación de los pueblos por la escuela ni por lo que en ella se hace y se decreta o “dicta”.

Desde la postguerra hasta la LGE (Ley General de Educación) de 1970, se

²¹Anteriormente llamado Ministerio de Instrucción Pública.

publicaron dos leyes: la de 1945 y la del Texto Refundido de 1967, en coherencia una con la otra, donde quedan reflejados los principios político-ideológicos sobre la enseñanza en la escuela rural, que se delimitan en los artículos 21 y 73 de la Ley de Educación Primaria de 1945, donde podemos comprobar que siguen vigentes algunos aspectos²² de la Ley Moyano.

“Las escuelas masculinas de localidades de censo inferior a 501 habitantes podrán ser desempeñadas por personas del lugar que hayan concluido estudios de carácter civil o eclesiástico...” “Asimismo, en las aldeas o lugares de población diseminada, inferiores a 500 habitantes, podrán ser encargadas de la Enseñanza primaria aquellas personas que, en posesión o no del título de Maestro, manifiesten deseo y aptitud para el desempeño de la función docente en la escuela rural de la localidad” (Art. 73, de la Ley de Educación Primaria citado por Corchón, 2005: 30)

La escuela situada en el medio rural tuvo sustanciales referencias en la ley de 1945, por cuanto eran mayoritarias. Por ejemplo, y dado que el carácter de esta investigación no nos autoriza a extendernos mucho, en el art. 21 se definía la escuela unitaria como la enclavada en núcleos de población que, dentro de un radio máximo de un kilómetro, superase los 250 habitantes mínimos imprescindibles para la creación de una escuela²³ (cit. por Berlanga, 2003:30).

Un intento de adaptación para la escuela rural fueron la redacción de los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria de 1953, que fueron la regulación oficial de los contenidos de enseñanza, en un marco ideológico concreto, “determinaron la transmisión de esos contenidos y reflejaron todo aquello que el sistema educativo pretendía que el profesor llevase a cabo” (Berlanga, 2003:32) y estos se ajustaban a distintos órdenes de conocimientos, siendo obligatorios para los centros oficiales y orientadores para los privados. Pero la aplicación de estos Cuestionarios fue mínima.

El inicio de la renovación pedagógica, propio de mencionar para comprobar los cambios, llega con la creación del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP²⁴). Llegó a todas las escuelas, mediante la revista Vida Escolar donde se demandaban ciertas revisiones y rectificaciones del sistema educativo, afirmando “que la gran innovación era su pura existencia” (Berlanga, 2003:33)

²²No precisaban titulación los docentes

²³Artículo 17.

²⁴Se dedicó a estudiar los problemas didácticos y organizativos de entre otros centros, los rurales.

El 6 de Julio de 1965 y por Orden Ministerial, se aprobaron los Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria, tratando de adaptar la enseñanza a los nuevos tiempos que vivía España y paradójicamente, “recuperando algunos principios pedagógicos” (Ortega, 1994) de la II República y contemplando algunos fundamentos que no se tuvieron en cuenta en los Cuestionarios de 1953. En el medio rural, la deserción escolar a partir de los diez años alcanzaba cifras muy altas, siendo éste uno de los inconvenientes con los que se encontraba. Por ente, los Cuestionarios de 1965 significaron una iniciativa a favor de los que apostaban por la concentración como mejor modelo para adaptarse a los tiempos que corrían, pero nada más, ya que los problemas que tenía la escuela rural se reprodujeron.

Los Planes de Estabilización ponen al descubierto y detectaron deficiencias como la falta de aulas, el escaso prestigio y retribución del magisterio, la dispersión rural, el escaso material didáctico, la escolaridad obligatoria reducida, etc. De aquí, que en el II Plan de Estabilización se orientaran los esfuerzos hacia la construcción de colegios, a pesar que no se fomentaran las escuelas unitarias. En la cuestión de fondo se señalaban otros problemas como el agrupamiento de escolares, el horario y el desarrollo del trabajo autónomo.

En la escuela entre 1960 y 1970 se va a vivir un “proceso de tecnificación curricular y organizativa” como recogemos de Beltrán (1991). Se va a modificar la inspección, se van a elaborar los cuestionarios nacionales, se va a actualizar el proceso educativo esbozando una escuela de corte “eficientista” en la que como señala Ortega (1994) “ya priman los resultados sobre el resto de las consideraciones”. A unos años de que llegara la Ley General de Educación de 1970, aparece en el escenario educativo en el capítulo que le dedica a la escuela, el III Plan de Desarrollo (1972-75), para crear alternativas entre concentración y dispersión; las denominadas “metrópolis de equilibrio” en regiones menos desarrolladas, que cubrirían funciones y soluciones pedagógicas a lo rural. Pero el espejismo se supeditó a la realidad, por la falta de consignaciones presupuestarias, donde hubo una fuerte contestación social porque las concentraciones descubrieron muchas deficiencias que se traducían en: construcción de edificios defectuosos, peligro y dificultad en el transporte de los escolares, mala calidad de los comedores escolares y escasez de los medios prometidos (Berlanga, 2003:53).

1.4.4.Desde la LGE hasta el R.D. de Educación Compensatoria

De la LGE (1970) hasta el Real Decreto de Educación Compensatoria (1983) se produce un relativo cambio y desarrollismo en las estructuras económicas, sociales y

educativas. La escuela rural de este período no va a tener nada que ver con las de veinte años atrás. Se inicia un proceso acelerado de transformación en el que las escuelas rurales no responderán al modelo de escuela rural tradicional. Con la potenciación de la sociedad industrial y por ente, de lo urbano, se escapa de manera fulminante el modelo de escuela rural, que va a ser olvidada y postergada, emergiendo otro modelo escolar y cultural, con el cambio de orientación que llevan a cabo las reformas educativas. El fomento de políticas de concentración escolar, de los grandes centros comarcales y las Escuelas-hogar coincidiendo con la llegada de Villar Palasí al Ministerio de Educación (1968-1973), con la pretensión de europeizar España, buscando una nueva legitimización para el sistema político acorde con la evolución socioeconómica, va a reflejarse en la escuela rural de la siguiente manera en palabras de Berlanga (2003:52): cierre de numerosas unidades de Escuelas Mixtas, Unitarias y Graduadas.

El Libro Blanco de la Educación publicado en 1969 y la inmediata Ley General de Educación de 1970, reorganizaron en su conjunto el sistema educativo, modificando estructuralmente y supeditando mejoras, circunscribiendo un nuevo sentido de la educación en los espacios rurales. La LGE de 1970 va a representar el intento por una modernización pedagógica en España, incorporando y estableciendo la educación obligatoria hasta los catorce años de edad (ambos sexos), así como el impulso de programas, cambios en el “currículum, edificios, salarios y formación de profesores, protección escolar, departamentos de orientación, atención a diferentes minusvalías, educación de adultos, educación a distancia, publicaciones, impulso de los Institutos de Ciencias de la Educación, cambios en la estructura universitaria, escuelas especiales, bibliotecas, museos, fomento de la investigación pedagógica, y un amplio espectro de reformas que buscan la modernización pedagógica y social de España” tal y como acuña Hernández Díaz (2000). La Ley de 1970, de la misma manera que establece e intenta incorporar, olvida o es nula su atención en aspectos como los contenidos curriculares, los programas, y materiales apropiados y adaptados para la escuela rural primaria. Se quedó en solo un intento mas, frustrando de nuevo las expectativas de la escuela rural, que como indica Corchón (2005) “la LGE y las Orientaciones Pedagógicas ignoraron totalmente la escuela del medio rural” no figurando en la clasificación de centros, los incompletos. Esta Ley despreció la peculiaridad de la escuela rural al venir marcada por una clara política de concentración (Carmena y Regidor, 1981).

La realidad fue tan distinta, que se llegó hasta el punto de cerrar automáticamente e irreversiblemente centros (escuelas unitarias e incompletas) que no cumplían con los

requisitos que exponía el art. 59 de la LGE, afectando de esta manera al medio rural. ¿Y qué pasa con estos niños-as de los pueblos cuando cierran las escuelas? Se crean los denominados “Centros Comarcales en las cabeceras de comarca, que se habían iniciado en la Ley de 1967” (Corchón, 2000:32), siendo un reflejo más de la idea economicista en educación, vislumbrando “un panorama tétrico y negro no sólo en los centros rurales, sino inclusive para sus poblaciones” como explica Corchón (2005:23). Exponemos a continuación un gráfico donde (de aportaciones del autor citado anteriormente) donde se refleja el sufrimiento de la escuela rural en los diferentes momentos en la década de los 70.



Figura 1.2: Aportaciones de Corchón (2005). Reflejo de la Escuela Rural en la década de los 70

Pero esto no quiere decir que algunas medidas que se tomaron en la Ley no tuvieran repercusión en las escuelas rurales, a pesar que no fueran políticas específicas, siempre teniendo en cuenta lo argumentado anteriormente y en la literatura pedagógica existente; que la LGE fue negativa y regresiva para la escuela rural. Para corroborar parte de la literatura (Fernández 1976:27 cit. por Corchón, 2005:32) “el mismo Ministerio comienza a darse cuenta de sus fallos: a las escuelas rurales y a las concentraciones escolares no les llega el presupuesto; han surgido una gran cantidad de problemas imprevistos: transporte escolar, comedor; etc. Algunos sospechan que la Administración ha llegado hasta recomendar que se vuelvan a utilizar las escuelas unitarias, abriendo de nuevo aquellas que aún estén en buen estado”.

Con la oportunidad que hacía posible actuar en libertad e independientemente a partir de 1976, la intervención de los Movimientos de Renovación Pedagógica, de grupos como el MCEP, de las Escuelas de Verano, de los sindicatos de enseñanza, de grupos políticos, de administraciones autonómicas, de corporaciones municipales, etc, se

organizó un movimiento en defensa de la escuela rural, que condujo a soluciones de carácter político y en palabras de Hernández Díaz (2000) “desde luego a una mejor y mayor consideración pedagógica hacia lo que significa, o debe representar la escuela en el medio rural”.

1.4.5. LOECE y LOGSE

En años algo convulsos en lo político, lo económico y lo educativo, se publica la LOECE (Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares de Enseñanza no universitaria). De nuevo vuelve a caer en postulados que no consideraban las peculiaridades de la escuela rural y solamente “se preocupó de proteger los privilegios de los titulares de centros privados en detrimento de una enseñanza pública para todos tal y como se recogía en el artículo 27²⁵ de la entonces joven Constitución Española de 1978” (Berlanga, 2003:59). La escuela rural había sufrido cambios coincidiendo con la desaparición de las concentraciones escolares, y ahora, se encontraba en un momento esperanzador con la llegada de un nuevo gobierno en 1982.

Del Real Decreto de Educación Compensatoria (1983) hasta la LOGSE (1990) va a advenirse una ruptura con todo lo anterior en la escuela rural. Terminada la transición y con la llegada al poder del Partido Socialista Obrero Español en 1982, se va a promulgar el Real Decreto de Educación Compensatoria en 1983, que pone al descubierto la inferioridad educativa en zonas marginales y zonas rurales deprimidas. Por ello se van a crear las Zonas de Actuación Educativa Preferente (ZAEPS), al igual que se constituirían los Servicios de Apoyo Escolar (SAEs) y los Centros de Recursos (CERES).

El R.D. 1174/1983, de 27 de abril, supone uno de los ejes vertebradores de donde van a partir muchas de las disposiciones que van a constituirse en la escuela rural. Es el centro neurálgico del programa educativo compensador junto con otras medidas que añadimos seguidamente:

“El MEC desarrollará a partir del año 1983 un programa de Educación Compensatoria en beneficio de aquellas zonas geográficas o grupos de población que por sus especiales características requieren una atención educativa preferente” (art.1º)

²⁵El artículo 27 de la Constitución Española reconoce que todas las personas tienen derecho a la educación y establece los principios esenciales sobre los que se sustenta el ejercicio de este derecho fundamental.

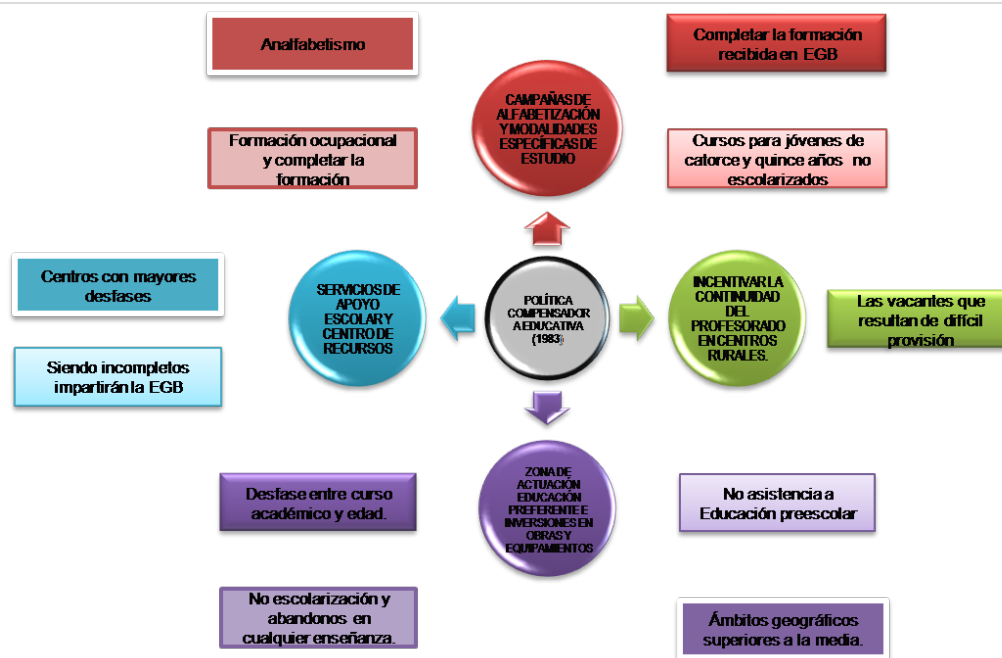


Figura 1.3: Medidas que se añadieron al Real Decreto de Educación Compensatoria

A partir de este Real Decreto de Educación Compensatoria, se van a llevar a cabo diferentes experiencias en toda España, acabando con el panorama desalentador y la situación de abandono de la escuela rural, monótonamente repetida y reproducida a lo largo del tiempo. A pesar de introducir cambios en las formas, no profundizan en las raíces del problema, es decir, en el fondo.

Ante la posibilidad legal de realizar experiencias cabe destacar la aparición de modelos organizativos alternativos como es el caso de los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIEs). Éstas a su vez dieron lugar a otras como fue la creación de los CRAs (Colegios Rurales Agrupados), por la promulgación del Real Decreto de 2 de diciembre de 1986.

“Los CRIEs, no son una alternativa a las concentraciones y a las escuelas-hogar, sino un complemento y factor de consolidación de las escuelas unitarias” (Roche, 1998:70 cit. por Corchón, 2005:45).

Estos tipos de centros recogen tanto las ventajas de las escuelas rurales así como la de las diferentes concentraciones en una cabecera de comarca, aunque no por ello dejen de ser actuaciones especiales. Por tanto, podemos comprobar cómo se mantuvieron

las escuelas rurales gracias a este Real Decreto, lo que supuso un avance en la educación en y para el medio rural, siendo medidas que se incorporarían posteriormente en la LOGSE.

Se contemplan tiempos de expectativas y esfuerzos a favor de la escuela situada en el medio rural que se traduce en discusiones concretas de profesionales, es decir, lo más importante es que se habla y se enmarca en el desarrollo de un talante inquietante respecto a este tema. En Andalucía²⁶ podemos resaltar que algunos colectivos en defensa de la escuela rural realizaron debates, jornadas, ... como fueron las I Jornadas Andaluzas de Escuela Rural en Loja (Granada) en 1985.

Entre el Real Decreto de Educación Compensatoria y la LOGSE se van a encontrar pocas diferencias referentes a la escuela rural, más bien va a ser una continuidad que se va a ir haciendo patente a lo largo de los años. La política educativa que subyacía en la LOGSE, es tanto una continuación como una representación de intranquilidad y retroceso, comparando algunos de sus artículos.

Pero antes llegaría la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) que presentaría el ministro Maravall en diciembre de 1985 va a tratar de ser un eje para la participación y democratización de las escuelas, representando los criterios del socialismo en el sistema educativo. Critica las concentraciones escolares en la escuela rural, donde el propio Maravall (1984:39 cit. por Berlanga, 2003:65) afirmó que “son las escuelas las que deben ir a los alumnos, no los alumnos a donde están las escuelas”. Pero esta Ley fue derogada por la LOGSE contradiciendo al ministro que la impulsó que expresaba lo siguiente “una reforma educativa ambiciosa sólo puede madurar en un plazo de siete o diez años (Maravall, 1984:9 cit. por Berlanga, 2003:66). Una vez más, se perdió la oportunidad de adecuar y atender la educación en el medio rural, a pesar de que se abrieran nuevas y optimistas expectativas, no terminaron con las carencias existentes.

La LOGSE va a presentar un ápice de contrariedad en la garantía que tendrían los alumnos-as de quedarse en su pueblo y no desarraigarlo de su hábitat familiar y cultural, ya que dice que “*excepcionalmente*” y en pro de la calidad de la enseñanza sí podrían

²⁶Podemos resaltar varios estudios actuales, entre otros, sobre la Escuela Rural Andaluza que deben consultarse:

Corchón, E. (2002): *La escuela rural. Elementos de su organización*. CISS PRAXIS. Bilbao.

Bustos Jiménez, A. (2006). *Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

escolarizarse a los niños en un municipio próximo al de su residencia (lo defiende en el artículo 65.2 que fue el que provocó el retroceso citando el término rural una sola vez):

Excepcionalmente en la educación primaria, y en la educación secundaria obligatoria en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto, las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte, comedor y, en su caso, internado.

Pero como suele ocurrir con las excepciones, se van convirtiendo en habituales, con lo cual se volverá en muchos casos a las concentraciones escolares, impartiendo la Educación Infantil y Primaria en la localidad y teniéndose que trasladar para la Educación Secundaria Obligatoria. “Todo” lo demás como comenta Corchón (2005:51) “es demagogia y caer en los mismos postulados que los de la ley de 1970, criticados por los mismos que idearon la Reforma del Sistema Educativo y elaboraron la LOGSE”.

En Andalucía se van a presentar algunos aspectos que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA) estaba desarrollando desde 1988 con el R.D. de Educación Compensatoria y el Plan de Actuación para su Escuela Rural, teniendo continuidad con la entrada en vigor de la LOGSE. Entre ellos podríamos destacar la lucha contra la desigualdad, garantizar una educación en el medio que habita el niño, Programa de Medidas Complementarias sobre el Programa de Preescolar en Casa (dirigido a menores de seis años del medio rural) y absentismo escolar, mayores recursos humanos y materiales,...

1.4.6.Desde la LOGSE hasta la LOCE

En el año 1994, se hicieron públicas un bloque de medidas con el propósito de garantizar la educación en el medio rural. Setenta y siete propuestas enmarcadas en seis ámbitos claramente diferenciados, haciéndolas públicas el Ministro de Educación y Ciencia, Suárez Pertierra. Propuestas que van dirigidas, entre otras, a la igualdad de oportunidades y compensación de las desigualdades, y que promueven una prolongación de las normativas vigentes más allá de la compensación. En Andalucía estas medidas se cumplían desde 1988 como citamos anteriormente.

A continuación en 1995 se publicaría la LOPEG (Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y Gobierno de los centros docentes) que realiza muy pocas referencias a la escuela rural, parece estar dispuesta solo para los grandes centros, desde su “concepción participativa y de ajuste de las funciones de los órganos de gobierno y

evaluación” (Berlanga, 2003:73). Simplemente se encuentran reseñas implícitas a la escuela del medio rural como por ejemplo en el Título III citando que la evaluación se aplicaría teniendo en cuenta en cada caso el tipo de centro. Es considerable señalar que España en el Informe de 1995-1996 tenía uno de los presupuestos para Educación más bajos de la Unión Europea. De ahí que se analizaran los informes del Consejo Escolar del Estado sobre la realidad educativa para realizar una revisión de estos desde 1995 hasta 2001 para saber cuál era la situación del sistema educativo en general y de la escuela rural en particular

Desde la LOPEGE hasta nuestros días, la educación viene marcada por el proceso de transferencias educativas a las Comunidades Autónomas que no disponían de ellas.

La Ley de Solidaridad en Educación de 1999, sigue apostando en el medio rural, por la igualdad en la educación y lucha contra las desigualdades, intentando compensar las carencias por factores socioculturales. En Andalucía se sigue una línea paralela de actuaciones para consolidar el compromiso con la “igualdad de oportunidades, la universalización del derecho a la educación y la integración social de los sectores de población desfavorecidos” (preámbulo de la Ley de Solidaridad Educativa en Andalucía), aunque la mayoría de las acciones se llevaban a cabo desde 1988, ahora constaban de un proceso de maduración y cristalización mayor. Es el Capítulo IV de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, el que trata de la población escolar en situación de desventaja sociocultural en el medio rural.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). En la segunda legislatura del Partido Popular en el poder va a ocurrir un tanto de lo mismo que en 1980 cuando se publicara la Ley Orgánica de Estatuto de Centros Escolares (LOECE). Una ley con un escaso recorrido temporal-legislativo se va a paralizar dos años después de que viera luz. En este caso la LOCE se publica el 24 de diciembre de 2002 y en marzo de 2004 se detuvo a tiempo esta ley, siendo una de las primeras medidas que toma el Presidente del Gobierno, y que merece detenerse en posteriores estudios de mayor envergadura en algunos obstáculos que afectaban y que se desprendían de ella en la educación en el medio rural, ya que pasa de soslayo a la escuela rural. La mayor parte de esta Ley dedica sus propuestas a las Enseñanzas Medias y muy poco se dice de quienes habitan en contextos rurales. El término rural se cita en una ocasión en el artículo 41.1 de “*Recursos*”:

Las Administraciones educativas adoptarán procedimientos singulares en aquellos centros escolares o zonas geográficas en las cuales, por las características

socioeconómicas y socioculturales de la población correspondiente, resulte necesaria una intervención educativa diferenciada, con especial atención a la garantía de la igualdad de oportunidades en el mundo rural. En tales casos, se adoptarán los recursos materiales y de profesorado necesarios y se proporcionará el apoyo técnico y humano preciso para el logro de la compensación educativa

1.4.7.Desde la LOE²⁷ hasta la LOMCE

La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006: referente al objeto de estudio de este trabajo, incide en la idea de que la educación debe esforzarse en compensar desigualdades de contextos sociales, culturales y educativos, permitiendo que todas las personas tengan las mismas oportunidades, ayudando a los alumnos y a los centros más desfavorecidos. En el Título II, de *Equidad en la Educación*, en sus arts. 68, de los principios, y 69, de los recursos, señalan a la escuela rural como trasfondo aunque no se aluda directamente al contexto rural. Es en el Capítulo II, de *la compensación de las desigualdades en educación* el que más incurre en lo rural, pero sin aportar nada nuevo a lo que ya decía el Real Decreto de Educación Compensatoria de 1983. Se cita la palabra rural explícitamente en tres ocasiones, dedicando uno de sus artículos concretamente a la educación en lo rural, el art. 82 de *Igualdad de oportunidades en el mundo rural* en los puntos 1 y 2:

Las Administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la escuela rural a fin de proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades. Sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado 3 del artículo anterior, en la educación básica, en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte y, en su caso, comedor e internado.

Del mismo modo, se presta atención en los artículos 80 y 81 en todos sus puntos, al hablar sobre medidas, políticas y acciones de carácter compensatorio para favorecer y garantizar la educación, independientemente de la zona geográfica o ámbitos territoriales

²⁷En la LOE, por primera vez una ley estatal de educación dedica un artículo donde aparece, en su título, una referencia clara y explícita a la escuela rural, así 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".

en la que se enclave el centro.

Infaustamente, hay que volver a lo que ya se decía en 1983, ya que referente a legislación no hay nada nuevo, es lo mismo²⁸ y todo sigue igual en la normativa. Como apunta Corchón (2005:58) “da la sensación que para este medio el reloj se ha parado” y “que nuestros representantes políticos tienen una manía repetitiva retrógrada ya que desde la LOGSE hasta la LOE²⁹, pasando por la LOCE, quieren volver a las concentraciones”. Es obvio, que debemos de contemplar diferentes modelos de organización que superen los que hoy en día tenemos, para que refleje a la escuela en el medio rural planificando su futuro desde otra perspectiva con previsión de cambio.

1.4.8. La Escuela Rural Andaluza en la normativa³⁰

En la normativa sobre el Apoyo a la Escuela Rural Andaluza que ha acometido la CEJA (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía) desde las transferencias en materia educativa, se han reseñado algunas pinceladas. No obstante, las escuelas rurales de Andalucía están reguladas con carácter general por la normativa que corresponde a los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación, según los

²⁸Incluso los edificios escolares, en gran parte, siguen siendo los mismos que fueron construidos entre los años 60-70, antes de que se produjeran las famosas agrupaciones de la reforma Villar Palasí (Ley General de Educación de 1970) que tanto contribuyó al abandono juvenil de los núcleos pequeños de población.

²⁹Parece demostrarnos que la LOE tampoco concreta o le atiende lo necesario a la escuela rural.

³⁰DECRETO 207/1984 de 17 de julio. (BOJA nº 74, de 07 de agosto de 1984). DECRETO 29/1988 de 10 de febrero. Constitución de los Colegios Públicos Rurales en la C. A. Andaluza. (BOJA nº 19, de 04 de marzo de 1988) DECRETO 99/1988 DE 10 de marzo. Palabras Clave: Creación de Zonas de Actuación Educativa Preferente (ZAEPS) (BOJA nº 33, de 26 de abril de 1988). ORDEN 15 de abril de 1988. Palabras Clave: Se desarrolla el decreto 29/1988 dentro del Plan de Actuación para la Escuela Rural en Andalucía. (BOJA nº 33, de 26 de abril de 1988). ORDEN de 26 de abril de 1988. Palabras Clave: Constitución de Colegios Públicos Rurales en la C. A. Andaluza. (BOJA nº 36, de 06 de mayo de 1988). ORDEN de 15 de julio de 1988. Palabras Clave: Constitución de nuevos Colegios Públicos Rurales. (BOJA nº 65, de 16-08, nº 66, de 19-08 y nº 67, de 23-08 de 1988). ORDEN de 17 de octubre de 1988. Palabras Clave: Se amplía y modifica la Orden de 15 de julio de 1988 sobre constitución de nuevos CPR. (BOJA nº 04, de 17 de enero de 1989). DECRETO 142/1990 de 15 de mayo. Palabras Clave: Programa de Solidaridad de los Andaluces para la erradicación de la marginación y la desigualdad en Andalucía. (BOJA nº 48, de 08 de junio de 1990). ORDEN de 11 de junio de 1990. Palabras Clave: Creación de las Zonas Educativas a efectos de provisión de puestos de trabajo. (BOJA nº 50, de 15 de junio de 1990). ORDEN de 09 de septiembre de 1997. Palabras Clave: Organización y funcionamiento de los centros andaluces. (BOJA nº 105, del 09 de septiembre de 1997). LEY 9/1999 de 18 de noviembre de Solidaridad en la Educación. (BOJA nº 140, de 02 de diciembre de 1999). ORDEN de 25 de noviembre de 1997. Palabras Clave: Centros y puestos de trabajo docentes considerados “de especial dificultad”. (BOJA nº 141, de 04 de diciembre de 1997). ORDEN de 20 de junio de 2001. Palabras Clave: Itinerancia del profesorado de CPRs. (BOJA nº 82, de 19 de julio de 2001). ACUERDO de 11 de diciembre de 2001, del Consejo de Gobierno. Palabras Clave: Retribuciones del profesorado en los Colegios Públicos Rurales que realiza itinerancias. ORDEN de 11 de marzo de 2002. Palabras Clave: Concesión de ayudas públicas a fin de compensar gastos derivados de accidentes de tráfico acaecidos en desplazamientos efectuados por razón de servicio. (BOJA nº 59 de 21 de mayo de 2002). DECRETO 167/2003 de 17 de junio. Palabras Clave: Decreto de Educación Compensatoria (Alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas). (BOJA nº 118, de 23 de junio de 2003). ORDEN de 26 de febrero de 2004. Palabras Clave: Planes de Compensación Educativa. (BOJA nº 52, de 16 de marzo de 2004)

niveles educativos que se imparten en cada una de ellas.

Así, se atienen a lo dispuesto por los Decretos 200/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, y 201/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria³¹.

En 2007 se promulga la primera Ley General de Educación por una Comunidad Autónoma, con un modelo educativo propio y de interés para toda la ciudadanía: la LEA (Ley de Educación de Andalucía). Tras su revisión crítica, cita a la escuela rural al igual que la cultura de los pueblos implícitamente en varias ocasiones. En el Capítulo III, en el art.46 de *Principios generales de la educación básica*, en el punto 4 tiene en cuenta a la escuela rural de la siguiente manera: *Se establecerán procedimientos y medidas de apoyo específicos para atender las unidades que escolaricen alumnado de diferentes edades en el medio rural.*

La realidad de la LEA es que tampoco tiene ningún apartado específico de escuela rural, aunque se habla de compensación y equidad.

En lo que respecta a las tecnologías de la información y comunicación, “la Consejería de Educación pretende convertir los centros rurales en centros TIC, llevando ADSL Rural”³² (Boix, 2007).

Además, y de forma específica, en Andalucía, aquellas escuelas rurales que por agrupamiento de las mismas han constituido Colegios Públicos Rurales, con la identidad propia de un solo centro docente pero ubicado en las diferentes localidades donde están situadas cada una de estas escuelas rurales, desarrollando un único proyecto educativo, se regulan por diferentes normativas³³ concretas.

³¹Publicado en el BOJA nº 104 del 6 de septiembre de 1997.

³²Un tipo de conexión a internet de banda ancha y especializada para comarcas con poca cobertura de red. Durante el presente curso 12 CPRs (60 escuelas) ya lo son.

³³

- Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (BOJA del 2 de diciembre).
- Decreto 29/1988, de 10 de febrero, sobre constitución de colegios públicos rurales en la Comunidad Autónoma Andaluza (BOJA del 4 de marzo)

- Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones desfavorecidas (BOJA 118 de 23 de junio).

- Orden de 11 de marzo de 2002, por la que se establece el procedimiento y convocatoria para la concesión de ayudas públicas a fin de compensar gastos derivados de accidentes de tráfico acaecidos en desplazamientos efectuados por razón de servicio en vehículo particular por el personal de la Consejería adscrito a puestos de trabajo docentes, a excepción del universitario (BOJA nº 59 de 21 de mayo).

1.4.9. La Educación Rural en el ámbito europeo

Las políticas y acciones que se desarrollan en el contexto europeo tienen por objeto el estudio del tránsito de una sociedad industrial a una sociedad de la información y de la comunicación, pero son muchas dudas las que hallamos para el mundo rural y la escuela de pueblo.

Revisando y desglosando las conclusiones del estudio realizado por Berlanga (2003) en esta misma línea, se destaca lo siguiente:

- Los centros de investigación en Europa no tienen entre sus preferencias los estudios encaminados al análisis de la educación en contextos rurales y de la realidad de la escuela rural europea. Encontramos un insignificante interés en investigar.
- “Si las disposiciones legales de la Unión Europea ignoran la educación rural, tampoco estarán obligadas a prestar una atención específica a las demandas de los ciudadanos”.
- Varios Centros de Investigación franceses mencionan un optimismo hacia la escuela rural en diversas investigaciones, documentación y estudios. Sorprende el número de investigaciones en beneficio de la pedagogía rural que realiza la Unesco, aunque con discursos “lleno de vaguedades”.
- “Las políticas de la Unión Europea olvidan el ámbito rural”, careciendo de una política educativa común ni contemplando la escuela rural.
- No pueden concebirse políticas destinadas exclusivamente a las mayorías en una Europa cada día más multicultural.
- Existe un agotamiento de los modelos educativos tradicionales, lo que

- Orden de 20 de junio de 2001, por la que se modifica la Orden de 9 de septiembre de 1997, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de las Escuelas Públicas de Educación Infantil y de los Colegios Públicos de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía. (BOJA de 19 de julio)

- Orden de 9 de septiembre de 1997, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de las Escuelas Públicas de Educación Infantil y de los Colegios Públicos de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA del 9 de septiembre). (Especialmente el artículo 30.)

- Orden de 15 de abril de 1988, por la que se desarrolla el Decreto anterior y otras medidas del Plan de Actuación para la escuela rural en Andalucía (BOJA del 26 de abril).

no significa que la escuela rural no tenga necesidades, posibilidades carencias y limitaciones, debiendo asumir un papel diferente, que contemple la sociedad de la información y comunicación en la que “todos” estamos inmersos en este mundo cada vez más global.

- Es tarea prioritaria en Europa, construir redes de investigación educativa comprometidas con la escuela rural.
- “Ninguno de los más de 500 Centros de Documentación Europea tiene la educación rural como referente de investigación-información-dinamización”. En España tampoco existen foros universitarios, administrativos ni político que coordine acciones dirigidas a la escuela rural.

Se viene anunciando a lo largo del presente capítulo, que cada una de las mencionadas leyes, que han reordenado el sistema educativo, ha perjudicado por razones distintas a la escuela de la que se ocupa el actual trabajo. A modo de ejemplo, algunas normativas de gran calado que han sido aplicadas, no han beneficiado por diferentes causas que se presentan siguiendo a Feu (2003), “la LGE, porque prácticamente sólo reconocía los centros de ocho unidades y ponía en marcha un plan de construcción de macroescuelas –escuelas hogar y escuelas comarcales- para albergar a los alumnos y alumnas de los centros rurales suprimidos a golpe de decretazo y, a veces, incluso con la oposición de padres y madres...la LOGSE, si bien reconocía explícitamente la existencia de las escuelas rurales y las favorecía en tanto que proponía una pedagogía muy próxima a la que se utilizaba en muchos centros rurales, también las perjudicó debido a la reordenación de la estructura de los centros de Primaria y Secundaria”. Basta recordar este último apunte³⁴ que realiza el profesor Feu para darse cuenta, que a raíz de estos cambios estructurales, los centros de Secundaria integraron los antiguos séptimo y octavo de EGB de las escuelas de Primaria, aunque no en todas las comunidades autónomas.

Santos Guerra (2002: 109) y Hervás (1995) reflexionan sobre la necesidad de legislar para la escuela rural, ya que, como sus estructuras, sus niveles, su funcionamiento...tienen una peculiaridad tan marcada, nada de lo que vale para casi todos vale para ellas. Son invisibles para la legislación (para el legislador también, lo

³⁴Esta reordenación provocó que en muchas escuelas rurales descendiera de una forma importante el número de alumnos.

que es más grave) y para los profesionales de la educación que solamente piensan en colegios prototipos.

Desde luego que no se ha avanzado todo lo deseable, siendo insuficientes las medidas adoptadas a lo largo del siglo XX, tal y como lo corroboran los movimientos de defensa de la escuela rural y diferentes estudios tratados sobre el tema. Las críticas reseñadas se insertan en el trasfondo de cuestiones tanto legislativas como socio-pedagógicas, que no han correspondido con las necesidades y peculiaridades del medio rural así como de la escuela rural, desatendiendo y deteriorando las diferentes respuestas o posibles actuaciones, “siendo lamentable reconocer que durante mucho tiempo apenas se ha valorado la riqueza de las valiosas condiciones naturales que ofrece el medio rural a la escuela” (Hernández Díaz, 2000), salvo en mencionadas ocasiones que al margen de la normativa o con recovecos legales, movimientos pedagógicos de renovación o seguidores y practicantes de la pedagogía y técnicas de Freinet contemplaban su inmenso valor pedagógico.

CAPÍTULO 2

La escuela rural en el tiempo. Permanencia y cambio

“La escuela rural es una escuela que aprende, pero también es una escuela de la que se puede aprender” (Boix, 2007)

“Una sociedad se halla profundamente enferma cuando el campesino trabaja la tierra con el pensamiento de que si es campesino es debido a que no ha sido lo suficientemente inteligente para ser otra cosa” (S. Weil)

Si hay algo que actualmente interesa conocer es qué permanece y qué cambia en la escuela rural o escuela en el medio rural, qué es lo inalterable, es decir qué es lo que perdura, y qué es lo que está mutando, ¿hacia dónde va? Y eso lleva a la hibridación, un nuevo concepto aplicable a la escuela rural y su entorno para un mundo en cambio. Mutar hacia la hibridación, es decir, el fundido de las escuelas. Existen escuelas con mayor pureza rural y otras que están aunque se está recuperando algo, ha desaparecido el concepto de escuela rural como proyecto compartido. En un mismo colegio puedes encontrar varios profesores que coinciden y tienen una percepción compartida y dialogada.

El objetivo que se plantea el estudio de este capítulo es identificar aquellos elementos y referencias que varían y han evolucionado en la escuela rural, plantear posibilidades de avance, mantener una actitud crítica ante los cambios y las permanencias. Conocer la escuela rural hoy para identificar los cambios que se han producido en las últimas décadas es una necesidad.

No sabemos si se podría acuñar el término de vanguardia a la escuela rural, lo que ya no es, es la escuela de retaguardia, no es aquella escuela que diera título a la obra de Ortega (1995) en su título *La parienta pobre (significante y significados de la escuela rural)*. Ahora mismo, la escuela rural abandonada no está y cuando preguntas a los participantes del estudio dicen que es una escuela que encierra muchas posibilidades.

Se há algo que é interessante conhecer atualmente é: que permanece e que muda na escola rural ou na escola do meio rural? O que é inalterável? Por outras palavras, que é o que perdura e o que está a mudar? Em que direção avança? Isso leva á hibridação, um novo conceito aplicável à escola rural e ao seu entorno num mundo em mudança. Mudar para hibridação significa a fusão das escolas. Existem escolas com maior pureza rural e outras que ainda estão a recuperar de algo, desapareceu o conceito de escola rural como projeto compartido. Numa mesma escola pode-se encontrar vários professores que coincidem e tem uma perceção compartilhada e dialogada.

O estudo deste capítulo está enfocado a identificar aqueles elementos e referencias que variam e evolucionam na escola rural, conceber possibilidades de progresso, conservar uma atitude crítica ante as mudanças e as permanências. É inevitável conhecer a escola rural hoje para identificar as mudanças que se produziram nas últimas décadas.

2.1. A MODO DE PRESENTACIÓN

La escuela rural hoy, lejos de representar un mundo que agoniza, debería representar más un mundo lleno de posibilidades. Es verdad que la sociedad industrial es mayoritaria, también lo es que hay un número importante de personas que han optado por otra forma de vida lejos de las ciudades, y otros que han permanecido, los que estaban y están. Esta filosofía de vida es poco sostenible si retiramos todos los elementos que la cohesionan y la enraízan (educación y sanidad entre otras). Hay todo un conglomerado humano que no es mayoritario pero si es representativo de personas que optan por vivir en el pueblo o volver al pueblo. Pero si no se cuenta con escuelas, con servicios médicos, con buenas vías de comunicación,...la educación en el medio rural estará destinada a extinguirse.

Apostar por la escuela rural es apostar por la antimarginalidad, de no ser así se está etiquetando al mundo rural de marginal, de un contexto sin recursos. Por lo que apostar por la escuela rural es abrir a la sociedad a más posibilidades con el valor añadido de la diversidad, mayores expectativas y luchar contra la exclusión y la marginalidad. Esto no quiere decir que se tenga que volver a aquel mundo edulcorado que nunca ha existido pero que la narrativa nos ha dedicado. Lejos de esa retórica se presentan los resultados extraídos. Por tanto, tiene sentido que deparemos en lo que ha cambiado y lo que permanece.

2.2. LA ESCUELA RURAL EN LA SOCIEDAD GLOBALIZADA: NUEVOS Matices EN UN MUNDO EN CAMBIO

Representar el mundo occidental y urbanocéntrico¹ en lo rural es una tendencia favorecida y facilitada por la sociedad globalizada. Actualmente, no se puede reducir el mundo rural y su escuela a la estampa sentimental que generaba lo rural. Para entender el medio y la escuela rural es fundamental conocer sus puntos fuertes y puntos débiles, obstáculos, facilitadores, elementos que impulsan y elementos que hacen retroceder o perpetuarse.

¹ Ir de compras, vestirse como un niño de ciudad, y la idea que vivir en el mundo rural no es castigarse a volver a 50 años atrás.

Schmelques (2001) dice que el cambio no ocurre como uno se lo imagina, precisamente porque la realidad es mucho más compleja de la que uno se imagina. En el caso de la escuela, esta realidad depende de la historia del sistema educativo y de su manifestación local; de la gestión de los sistemas meso y micro educativos, donde se toman las decisiones que afectan a las escuelas y a las personas que en ellas laboran; de la formación de docentes y directivos y de sus prácticas cotidianas; de las expectativas de las comunidades y de los padres de familia. La escuela cambiará en la medida en que se fortalezca la enseñanza, su gestión y la comunidad a la que sirve (Fullan, 2002).

El conservadurismo político y sociológico en el mundo rural español y en concreto en el marco de actuación del estudio que ha sido Andalucía, ha cambiado a un conservadurismo de tendencia más sociológica y menos político. El campo hasta hace relativamente pocos años era servil hasta grados extremos y en la actualidad ha cambiado a posturas más progresistas pero su concepción sociológica es de propensión conservadora por lo general.

La hibridación de las escuelas rurales es una realidad conceptual, pero por los resultados de progreso que se han analizado, los actores lo ponen en tela de juicio, los cuales, siguen identificando notables diferencias. Hay una hibridación de los CEIP en el medio rural, e incluso de los CPR. Y una desaparición (extinción) de las unitarias. En el contexto de la crisis, los sectores más vulnerables, como en este caso lo representan las unitarias por su vulnerabilidad pedagógica, van a desaparecer. Algunas políticas actuales apuestan por la rentabilidad económica y no la cultural y de equidad. En Andalucía se están llevando a cabo políticas de compensación e igualdad de oportunidades en el medio rural.

Dirigirse hacia modelos de agrupamientos de escuelas para que sobrevivan las unitarias. Los CPR es un modelo que ahorra económicamente en equipo directivo y ahorrar en optimizar recursos. Lo cual tendría de negativo, la pérdida de la identidad, y de positivo que es el poder compartir con otros. Si a eso se le pone un proyecto compartido y formación, sería positivo pero si se pierde esa oportunidad lo que se va a encontrar es una población rural con un escaso servicio educativo, con una calidad frágil.

Por ejemplo, ha cambiado la figura paternal del maestro a una figura más de compromiso social del maestro (estudio estadístico), es decir, de maestro rural a funcionario. Los datos estadísticos reflejan que la participación de los docentes se circunscribía a actividades de naturaleza socio-culturales en el pueblo. Mientras que

antes era más una imagen paternalista, del maestro sabio y paciente. Desde los años 70 se impone más el modelo del activismo frente al modelo del paternalismo.

Es decir, permanece el maestro como elemento nuclear de la cultura pero ha cambiado de la imagen paternalista a la imagen activista. Eso es una realidad constatable.

Descriptoros inalterables, que han permanecido en la escuela rural son la cercanía entre el profesorado y sus escolares, cómo la escuela impacta en el entorno y viceversa, el aprovechamiento del medio para los aprendizajes, la cultura social compartida: en la que hay una serie de elementos.

Los docentes no se decantan cuando preguntas si es tradicional o innovador. Eso tiene que ver mucho con el concepto de avance neoliberal y conservador, es una percepción que está muy clara, se huye de cualquier signo de identidad que sitúe ideológicamente, lo de innovador o tradicional puede marcar ideológicamente por lo que prefieren situarse en el medio. Luego el gran contingente, intenta una vez más, en el marco de esa sociedad neoliberal y conservadora es huir de cualquier estigma que lo sitúe significativamente en el contexto de la ideología. Y todo eso está apareciendo a lo largo del estudio.

Frente a la homogeneidad que caracterizaba mucho a los centros rurales, por ejemplo en la unitaria, son niños que son todos iguales. Se está viendo que se está yendo hacia la diversidad por efecto de la migración, por efecto de la escolarización de los niños con discapacidad,...eso está haciendo que la escuela rural hoy, tenga un cambio notable: la diversidad de la población frente a la homogeneidad anterior.

Otro cambio es el papel de la mujer como maestra, ha ido cambiando hacia un modelo avanzado feminista, como símbolo de imagen de la mujer del Siglo XXI en una sociedad posmoderna., dejando atrás los conceptos de maestra timorata y modelo beatífico. Hoy en día eso es un cambio palpable, la maestra ya no es solo la encargada de la educación femenina, ha pasado a ser la representación de la enseñanza (7 de cada 10).

2.3. LA ESCUELA RURAL EN EL MARCO DE LA CRISIS

¿Qué se podría aprovechar para que lo mejor del pasado alumbre el futuro? Y poder así soltarnos de los lastres de los factores negativos o al menos minimizar su

impacto. En algunos trabajos de los noventa sobre escuela rural se anunciaban los retos de futuro (Ramos, Romero y Ruiz, 1993).

Muchas escuelas rurales tanto en España como en Portugal se están cerrando. Ahora mismo hay pueblos que están llevando a cabo políticas de acogimiento de familias para que vivan allí mas niños, a cambio de trabajo. La eclosión de la crisis en occidente, máxime en España, ha variado el mundo rural. Por ejemplo en Portugal se ha optado por la concentración, sin embargo Andalucía está optando por la desconcentración y la agrupación, donde se aglutinan recursos pero permanecen las características idiosincrásicas de cada grupo. Creando más una sinergia que un sumatorio. Eso son elementos que se deben destacar.

Hay un número significativo de personas que han optado o por volver a los entornos rurales (la crisis económica y financiera lo está poniendo de relieve) y otras que nunca han querido dejarlo porque tienen en el mundo rural la esencia de su perspectiva vital (me gusta el campo, no tengo esa concepción urbanocéntrica, tengo mayor calidad de vida, me gusta estar en contacto con la naturaleza, tengo otra perspectiva de vida...). Si creemos que esas personas son representativas y constitutivas de derecho, la escuela rural no es otra cosa que una lucha contra la marginalidad, contra la exclusión y el abandono. Pero claro, una escuela rural que sea capaz de responder a los retos del Siglo XXI. Argumentado todo ello ¿qué ha cambiado? ¿qué debe permanecer? ¿qué debe cambiar?

En el marco de la crisis² hay un número significativo de personas que están viendo que la vuelta al mundo rural es una alternativa viable y valiosa. Lo que frena en diversas ocasiones para la llegada de personas a un contexto rural es la pérdida de derechos y recursos (acceso al ocio, sanidad...). Ese es uno de los retos, guardar la esencia de ese mundo más apegado a la tierra y a la comunidad rural, sin ser una pérdida de posibilidades y expectativas. Y eso es lo que hay que ver ¿qué es lo que hay que evitar y hacia donde hay que ir avanzando?

Puede haber más un cambio conceptualmente, fuera del campo de la educación rural se viene a afirmar que en la enseñanza rural y por ende en su escuela, prácticamente todo es igual. Sin embargo, cuando se pregunta a los protagonistas in situ en este formato de escuelas a través de los diferentes estudios empíricos realizados, se constata que así

² No se refiere a América Latina ya que el contexto y el argumento sería otro, como ya se verá en el capítulo dedicado a ello. Se refiere a la Europa occidental de una sociedad postindustrial.

no es la realidad, que no es verdad esa percepción que se ha ido generando. Por lo que si la escuela rural, todavía es diferente comparada con otras tipologías de escuelas, sus prácticas y variables curriculares, sociales así como personales, serán diferentes.

2.4. LA ESCUELA RURAL CONTEMPORÁNEA, SUSCEPTIBLE DE CONTINUIDAD Y CAMBIO

La escuela rural “existe” actualmente. Esta afirmación que se propusiera a debate en el primer capítulo, replantea la identificación de la misma, pero con matices susceptibles de análisis: ¿qué permanece?, ¿qué cambia? La relación que se establece entre docentes-escuela, escuela-curriculo, docentes-alumnado, y centro-comunidad educativa, es motivo de discurrir y aclarar qué perdura y qué muta, y por consiguiente, qué es lo que hace permanecer o transformar a la escuela rural, no solo por el interés académico, también en el sentido práctico.

El epígrafe que da nombre, si se hubiera planteado hace 40 años, es posible que se hubiera obtenido respuestas claras en coherencia con lo que hasta entonces había sido la escuela rural; sinónima de continuidad y permanente en el tiempo, en el espacio, en la estructura, una escuela pequeña, homogénea,...

Hablar de cambio (Contreras y César, 1997) o permanencia de la escuela rural, es hacerlo de una institución emancipadora estrechamente vinculada a la creación del sistema público de educación del estado moderno (Barreiro y Terrón, 2005).

Pero los cambios que han experimentado la escuela rural y el medio rural, desde la década de los setenta, exigen ampliar el punto de mira. Las transformaciones que se han producido, aunque de forma desigual, han alterado el sustrato sobre el que se asienta la escuela rural. Además, en la actualidad, “si se compara el estado del medio rural entre distintas comunidades autónomas –e incluso entre regiones de una misma comunidad-, nos podemos llevar sorpresas muy interesantes” (Feu Gelis, 2003). Corroborando planteamientos de capítulos anteriores, se podría certificar las palabras de Feu (2002) cuando afirma que mientras que algunas zonas se caracterizan por tener una estructura rural tradicional, otras se encuentran en un espacio rural en transición y otras en un espacio rural moderno. Pero todos esos espacios son rurales, y por tanto sus escuelas.

Se puede comprobar que unas veces mejora y otras empeora, pero por ésta mera razón no se está en disposición de decir que existe un cambio, o que por el contrario,

permanece anclada. Hacen falta argumentos sólidos que justifiquen y fortalezcan tal afirmación.

La modernización del mundo rural y de su escuela (Bauman, 2008), debe armonizar la idiosincrasia, de manera que se concilie la innovación con el respeto, y la sensibilidad cultural con la ruralidad. En el marco de la sociedad contemporánea marcada por la globalización, “el porvenir de las áreas rurales va a estar condicionado por su capacidad para producir bienes y servicios útiles para la colectividad, determinada por los factores de competitividad regional y la habilidad para obtener beneficio de sus características específicas y eventuales ventajas comparativas” (Bustos, 2006).

La complejidad del medio rural actual va mucho más allá: las escuelas ubicadas en pueblos rurales modernos difieren entre ellas por el grado de ruralidad del entorno. Siguiendo a Feu Gelis (2003), “existen centros en municipios donde prácticamente toda la gente trabaja en un sector primario altamente tecnologizado y muy industrializado, otros se encuentran en municipios donde la mayoría de la población ocupada trabaja, a tiempo total o parcial, en la pequeña o mediana industria o en el sector servicios”.

Ortega Valcárcel (2004) dice que el momento actual “exige replantear las condiciones en que se han venido produciendo las relaciones entre campo y ciudad durante el último siglo”, ya que es una pretensión impuesta por las consecuencias derivadas de la evolución, por los problemas generados y por la necesidad de dar respuesta al porvenir de las escuelas rurales, y consecuentemente, a la de las población rurales existentes y al propio futuro del territorio.

El desarrollo de los espacios rurales se impulsará en la medida en que se sea capaz de construir nuevas formas de ruralidad en consonancia con los requerimientos de la sociedad. No se puede creer erróneamente que baste con legislar para producir cambios en el medio rural y en su educación.

Feu (2004) propone un perfil de las actuales escuelas rurales basado en las aportaciones que los propios maestros rurales realizaron con motivo de su tesis doctoral, y que constataban cambios: es una escuela pequeña, favorece la experimentación educativa, el desarrollo de una pedagogía activa, se dota de maestros integrales y a veces polivalentes, que pueden impartir una enseñanza individual, flexible, libre,...

La escuela rural que ha permanecido, entendiéndola como la del pasado, era una escuela marginal, con muchos alumnos y escasos recursos, y a la que sin embargo, “muchos maestros lograron convertir en verdaderos centros de aprendizaje significativo

y en cuna de importantes innovaciones educativas” (Abós, 2007). Pero es evidente, que hoy las cosas han cambiado y desde la actuación separada o conjunta de maestros, padres, ayuntamientos, universidades, entre otras. La escuela rural ha experimentado una notable mejoría a partir de la década de los ochenta. La escuela rural está lejos de ser una institución anquilosada, por tanto es otra condición más que reúne para la transformación.

El cambio tiene que ver con modificar las reglas no solo administrativas, sino también de prácticas profesionales. Se considera que el cambio se da mediante el buen desarrollo de políticas educativas y el control necesario para asegurar que éstas se pongan en marcha, junto con la visión de la necesidad de cambiar la escuela, desde el punto de vista de fortalecerla, para lograr mejorarla. “Este cambio debe venir desde abajo del sistema, desde su última expresión, la escuela. Y el sistema educativo tiene que propiciar que esto sea posible” (Schmelkes, 2000).

Hablar en estos momentos de nuevos horizontes resulta un tanto comprometido por la diversidad de acepciones³ que el término “rural” tiene en la actualidad y que están vinculadas al paisaje, al medio, al espacio, al territorio, al desarrollo, etc. Diversidad de acepciones tanto por lo heterogéneo de la realidad significada, como por la cantidad de elementos que se relacionan entre sí en “lo rural”, que tienen en la innovación la impulsora de los cambios necesarios para un desarrollo sostenible y duradero del territorio.

Las escuelas rurales hoy se dibujan como un elemento integrador del niño y de la niña en su cultura y en su medio físico y social más que como un elemento distorsionador de su realidad. Las relaciones que la escuela rural potencia con otras zonas anejas van a permitir el desarrollo económico, social y educativo de la comunidad (Marín Díaz, 2002). Si debemos reconocer que el cometido de permanencia y cambio no queda nada claro en las sociedades industriales avanzadas, donde el espacio que separa lo rural de lo urbano está confuso, en parte, debido a la Sociedad de la Información y las nuevas tecnologías. Lejos de ser una abstracción, los planteamientos que conducen a la escuela rural en la sociedad de la información, supone una realidad económica y cultural en el medio, base a una revolución tecnológica sin precedentes. Pero hay estar alerta con las palabras de Corchón (2005), si en esta nueva sociedad en la que estamos y hacia la que nos adentramos cada vez más, si no se media, si no se ponen pilares fuertes y serios, el

³ Para ampliar información, recordar que en el capítulo 1 se trató el tema.

medio rural será otra vez el gran olvidado. Por eso es necesario desarrollar una serie de ideas y técnicas que permitan que las zonas rurales no queden excluida de la sociedad de la información. Ya que el cambio que venimos comentando, si ahora no llegaran las capacidades para seleccionar y procesar la información que la sociedad de la información exige, quedaríamos excluidos de dicha sociedad, y por tanto tendríamos que seguir hablando de permanencia. Puede y debe existir la escuela rural en la sociedad del conocimiento, claro que es difícil incorporarse desde la sociedad rural tradicional-agraria que existe todavía en algunos pueblos. El tránsito de una sociedad industrial⁴ a la actual de la información ha supuesto un cambio de la actividad económica y la exigencia de nuevos planteamientos formativos y sociales.

Se viven nuevos tiempos en una evolución hacia horizontes para los que se precisan diferentes y diversos modelos con el fin de no quedar excluidos, tal y como ha ocurrido en la era de la industrialización.

Salvador Berlanga (2003) invita a reflexionar con algunas cuestiones sobre el posible cambio o permanencia por la dificultad que conlleva al medio rural de adaptarse tan rápido como sea posible a las nuevas sociedades: ¿Tiene el medio rural posibilidades de supervivencia en la nueva Sociedad de la Información?, ¿será capaz de adaptarse a los cambios?, ¿qué queda de la escuela rural multigrado? ¿es el multigrado la mejor respuesta de la escuela rural? (Boix, 2011), ¿aumentarán los desequilibrios entre las zonas industrializadas y las menos desarrolladas? De alguna manera, nos incurre a pensar, que si se produce un cambio tan efusivo, lo rural y su escuela no tendrá cabida en una sociedad de la información ¿y por qué no? Lo rural se mantendrá a pesar de los cambios que se puedan presagiar. Claro está, que desde lo rural se tendrá que adaptar y aprovechar lo que de bueno nos ofrece la nueva sociedad para garantizar una buena formación y educación, porque “la formación y el conocimiento son la materia prima de la nueva economía” (Flecha y Oliver, 2000).

El cambio que pueda depararse en la escuela rural y que aseguran el desarrollo del medio rural en la Sociedad de la Información, será si “aquellas iniciativas que priorizan la conexión a las redes de información y conocimiento compartido” (Berlanga, 2003) se utilizan y se sabe acceder, seleccionar y procesar desde una visión localista rural.

⁴ No en todos los pueblos ni en todos los contextos rurales están inmersos en este tipo de sociedad, ya que los hay que mantienen estructuras medievales-tradicionales.

Quizás lo más importante sean las nuevas cuestiones pedagógicas en torno a las Nuevas Tecnologías, para que se diera un cambio paralelo al del mundo urbano, claro está, garantizando que se introduzcan contenidos de aprendizaje adecuados y marcos pedagógicos adaptados. Pero mientras tanto existe una “permanente” lucha, ya que los jóvenes abandonan la escuela con el tipo de socialización adecuado para el lugar que van a ocupar en la jerarquía social (Fernández Enguita, 1992). Y ello, puede repercutir negativamente en la transformación, ya que una inexistencia de base cultural en la entrada de una sociedad del conocimiento, repercutirá en la escuela rural, y ésta a su vez, reproducirá (y esto no es un cambio) en numerosos casos, modelos alejados de la realidad del escolar, preparando a los alumnos para irse o alejarse de este contexto.

Para Del Barrio Aliste (1996), la mayor crítica que hay que hacer a la escuela rural no estriba en el hecho de que no haya servido para la reproducción de unas formas sociales que se hallaban en retroceso, sino que no haya servido para que los individuos del medio rural se integren en igualdad en las nuevas formas sociales que tienden a imponerse.

Una visión renovada no sería la que se presenta dicotómicamente como ruptura entre lo rural-urbano, campo-ciudad, agricultura-industria, sino comprender que es evidente el no podernos deshacer en lo rural de la situación pasada y presente, y de esta manera encararemos mejor los planteamientos educativos en el medio rural y su escuela. Tampoco sería un enfoque de permanencia el que no se de ruptura, ya que los múltiples factores evolutivos y de realidades socio-culturales, han abordado una necesidad de cambio pero no se ha mantenido (tampoco hoy en día) en todas sus estructuras.

El proceso de transformación iniciado no afecta a todas las dimensiones de la escuela rural ni del medio. A partir del análisis de su identidad actual, cabría preguntarse, desde la globalización, si la reacción de la escuela rural representa o no, una respuesta al “pensar globalmente y actuar localmente”.

El cambio podría producirse en el momento en que se explique de una forma adecuada a la comunidad y al conjunto de la sociedad qué se hace en la Escuela Rural, cómo se hace y por qué se hace. La ruptura o continuidad la ha provocado, la provoca y la tendrá que provocar la misma escuela rural.

Finalmente, lo que sí está claro, que la escuela rural actual ha cambiado sus estructuras, manteniendo y perdurando algunas características que es lo que la hacen ser

rural. Y el deseo es que siga esa idiosincrasia que las hace permanecer, ser rurales y ser escuelas, pero incorporando los progresos del mundo global.

2.5. CAMINO HACIA EL SUEÑO DE UNA ESCUELA RURAL

2.5.1. ¿De dónde venimos en la escuela rural? ¿Hacia dónde vamos?

Es necesario evitar el aislamiento pedagógico de los maestros rurales pudiendo compartir actividades con otros maestros y con la comunidad en general. “En muchos territorios rurales españoles el aislamiento (nos referimos al presencial, no virtual) de los maestros y de los propios niños puede ser un elemento en contra para la mejora de la calidad de nuestras escuelas” (Boix, 2007), aunque bien es cierto que se ha avanzado, por ejemplo, con la creación de las agrupaciones escolares a partir de los años ochenta. Un formato o tipología de escuela que da respuesta a la citada limitación.

Para el futuro de la escuela rural se debe tener en cuenta esencialmente; los retos que tiene planteados la propia sociedad rural y los desafíos del propio sistema educativo en el contexto del nuevo trasfondo que emerge en la sociedad postindustrial. En el siguiente gráfico se presenta de dónde venimos y hacia dónde hay que aproximarse en la escuela rural, argumento que a tener en cuenta a lo largo de este capítulo.

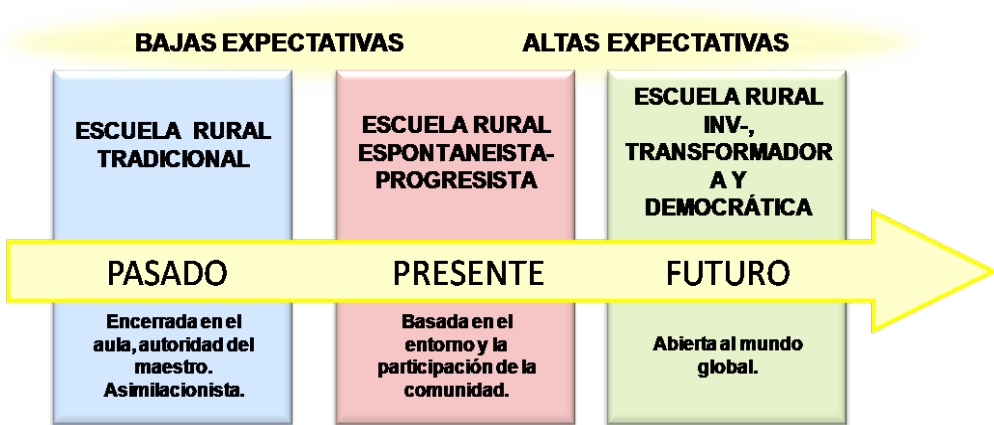


Figura 2.1: Representación de las expectativas futuras en las escuelas rurales

El potencial que tienen las escuelas rurales no es suficientemente apreciado. Todas las ventajas y posibilidades chocan con la dificultad que muchas veces experimentan las poblaciones rurales para mantener sus escuelas. Muchas escuelas rurales cierran cada año, algunas sobreviven en estos momentos en un proceso que lleva a agonizar a la tipología unitaria. La supresión de estas escuelas es la privación a los niños de la localidad de tener una educación como corresponde, ya que tendrán que trasladarse en transporte escolar a una escuela de una localidad cercana.

Para Berlanga (2003), en el futuro, la educación en el medio rural deberá asumir un papel dinamizador del medio: formación adecuada del profesorado, acciones que amplíen horizontes de los escolares y sus familias, nuevos planes de estudios que contemplen la realidad de estos contextos, incorporación a foros de información y de decisión, recuperación de la autoestima social, nuevas tecnologías, etc. En la misma línea Boix (2004) indica que la escuela rural tiene la necesidad de abrirse al contexto, al alumnado, a las familias; el maestro debe conocer y valorar el entorno, las tradiciones, los valores y creencias propias, los lenguajes silenciosos de la comunidad y la importancia que ellos tienen para la misma población e integrados dentro del currículum escolar.

Del Barrio Campo (2004: 36) afirma como retos para el futuro de la escuela rural, la multiculturalidad y la potenciación de las tecnologías de la información y la comunicación, como ya apuntáramos en el quinto capítulo. En este sentido debemos tener como objeto prioritario estas características, que van a suponer un cambio.

Corchón (2001) hace hincapié en la potenciación de los servicios sociales⁵ para mejorar la escuela rural y el medio rural, y aunque predecir el futuro en lo rural es ceñirse a una posible equivocación, exponemos a continuación el sueño de escuela rural que desde nuestro enfoque personal, quisiéramos aportar para complementar este capítulo, y por definición, como colofón a la primera parte del presente trabajo.

2.6. OTRA ESCUELA RURAL ES POSIBLE: CARÁCTER PROPOSITIVO

Para la mejora de los procesos educativos basados en la innovación no basta con cambios puntuales o actualizaciones. La formación basada en la escuela, los procesos

⁵ Desde nuestro punto de vista creemos y apostamos que la mejora del mundo rural se conseguirá con la mejora de todos sus servicios, no de uno en concreto.

colaborativos para el cambio y la mejora, se deben encaminar hacia experiencias en la escuela rural que se basen en la investigación escolar.

¿Cuál es el sueño compartido? Otra escuela rural es posible, hacia la que dirigirse. De ahí que se presente las siguientes propuestas y aportaciones sobre la escuela rural donde deber ir enfocada. Plantearse el siguiente interrogante puede aclarar dudas sobre el enfoque que aquí se expone: *¿Hacia dónde quisiéramos que caminara la Escuela Rural?* Quizás recurra a una infinidad de respuestas, todas ellas aceptables si se enmarca este concepto en el sentido de una “Educación Transformadora y Democrática”. Partiendo de esta idea, se puede concebir que la Escuela Rural actual debe ir más allá de la tradición hegemónica que ha ido sufragando el sistema educativo a lo largo de la historia de la Educación en nuestro país.

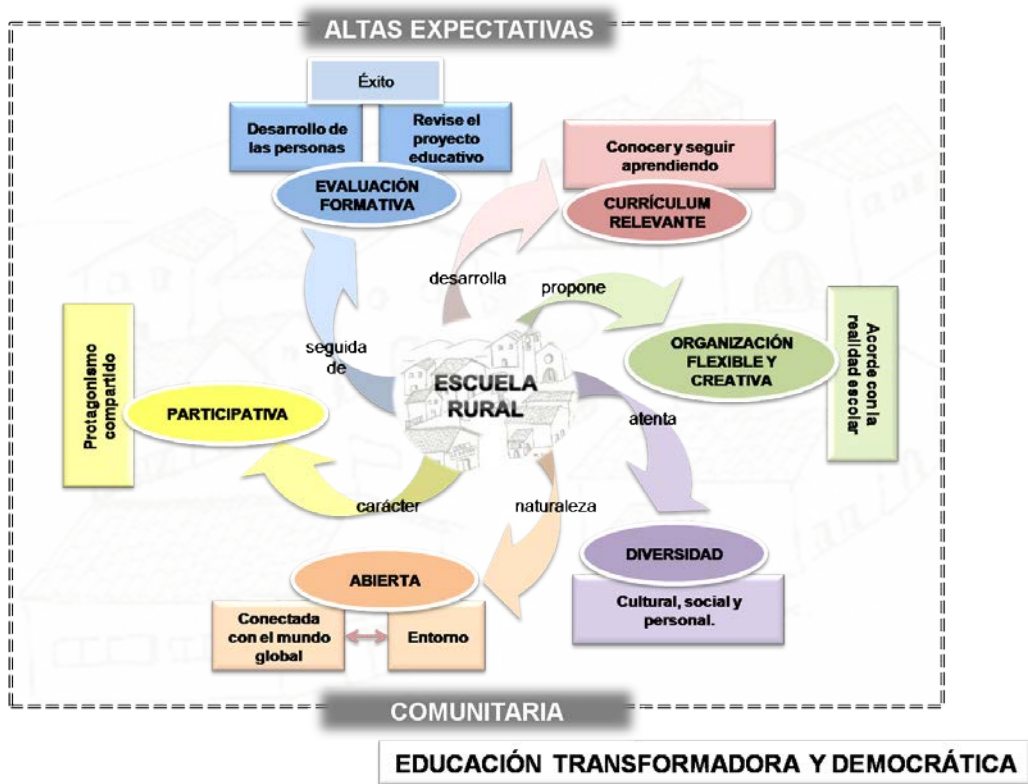


Figura 2.2: Cómo hacer realidad el sueño de otra escuela rural

Describiendo y analizando el gráfico mostrado, se presenta la Escuela Rural en base a una serie de ramificaciones que la van a caracterizar y derivar hacia la construcción de ese sueño compartido. Un sueño en el que a su vez es el de muchos docentes, familia y comunidad que cada día se esfuerzan por conseguir el progreso y un modelo escuela de escuela rural en la sociedad posmoderna del Siglo XXI.

En primer lugar, si se toma como referencia o como punto de partida la naturaleza misma de la Escuela Rural, hay que decir que es abierta. Abierta hacia el entorno que la rodea y hacia los cambios que se están introduciendo en la sociedad. Por tanto, es una escuela para la vida y además, la vida entra a formar parte de la escuela; estableciendo una relación de bidireccionalidad entre el entorno y la conexión con la globalidad. A su vez, es esta conexión con lo global la que va a permitir un mejor entendimiento de su entorno más cercano. La combinación de ambos conceptos, local y global, sería el resultado de conectar el mundo cercano y lo lejano (glocalidad).

En segundo lugar, la Escuela Rural se encuentra concienciada con la diversidad, es más, el origen de la escuela rural es la diversidad. Las palabras igualdad, equidad, tolerancia fluyen por cada rincón de ésta aportando un escenario de enriquecimiento tanto para la diversidad cultural, social y personal. Por tanto, es un escenario donde tienen cabida todos y cada uno de los escolares, así como las familias, el profesorado, el pueblo y todos los agentes implicados en la educación.

Respecto al tipo de organización, tanto estructural como no estructural que caracteriza a la Escuela Rural, se basa en los principios de flexibilidad y creatividad. Es decir, un escenario acorde con la realidad escolar y con las características de esta nueva sociedad de la información y de la comunicación. Por ente, los espacios, los materiales, los agrupamientos, el tiempo, se adaptan a las necesidades e intereses del alumnado para así conseguir su pleno desarrollo integral y crear personas sensibles ante los retos que plantean la sociedad actual y el contexto en el que se encuentran.

Asimismo, la Escuela Rural desarrolla un Currículo relevante que va más allá de la transmisión de las destrezas básicas y de los contenidos académicos. Es un currículum que permite el conocer y el seguir aprendiendo. Por tanto, juega un papel esencial en la vida de estos centros educativos y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, permite al profesorado el desarrollo de estrategias y nuevos métodos de enseñanza capaces de garantizar el éxito de todos y cada uno de los alumnos y alumnas. Además, de tener un objetivo común: las altas expectativas sobre su alumnado. Mediante

este objetivo los alumnos y las alumnas creerán en sus posibilidades y el enriquecimiento será mucho mayor.

Claro está, todo proceso de enseñanza-aprendizaje deberá ir seguido de una evaluación acorde a las necesidades del grupo-clase y las del propio centro. De esta forma, la Escuela Rural deberá apostar por una evaluación formativa que tenga en cuenta el desarrollo personal de cada uno de los individuos, así como, la revisión continua del Proyecto Educativo. Esto unido al anterior planteamiento, proporcionará al alumnado garantías de éxito.

Por último, la Escuela Rural debe tener un carácter participativo. Es decir, que debe ser una escuela que fomente la entrada de todos los agentes implicados en la educación para poder construir las bases y los cimientos de ese sueño de Escuela Rural como educación transformadora y democrática. En este sentido, tanto la escuela familiar unitaria o los colegios públicos rurales con sentido comunitario, son una realidad en la actualidad.

CAPÍTULO 3

La Escuela Rural en el marco internacional: Una realidad universal

*“La educación es el arma más poderosa para
cambiar el mundo”
Nelson Mandela.*

La educación en el medio rural es una realidad mundial. Si hay algo que todos los países tienen en común, es la escuela rural. Pero el significado será distinto si el país está en vías desarrollo o subdesarrollado. Este capítulo presenta una discusión panorámica de algunos países representativos de escuelas rurales, en los que en algunos de ellos se analizan con mayor profundidad, ya que el investigador realizó diferentes estancias predoctorales. Además de revisión documental se conecta con diferentes entrevistas y visitas de campo realizados in-situ. La pluralidad rural a nivel mundial invita a conocer que está sucediendo. La globalización y los movimientos migratorios han configurado una nueva ruralidad, la cual tiene que dar respuesta a través de una oferta educativa.

A educação no meio rural é uma realidade mundial, se há algo que todos os países têm em comum, é a escola rural. No entanto, o significado desta é distinto dependendo de se o país está em vias de desenvolvimento ou subdesenvolvimento. Este capítulo apresenta uma discussão panorâmica dos países representativos das escolas rurais, alguns destes se analisam com maior profundidade, visto que o investigador realizou diferentes estancias pré-doutorais. Além disso a revisão documental associa-se com distintas entrevistas e visitas de campo realizadas in-situ. A pluralidade rural a nível mundial invita a descobrir o que está a suceder, a globalização e os movimentos migratórios configuraram uma nova ruralidade, à qual deve-se dar uma resposta através da oferta educativa.

3.1. ACLARACIONES INICIALES

Los motivantes que desencadenaron el presente capítulo son de tres tipos y tiene su origen en las estancias de investigación realizadas. Se realiza una aproximación a la realidad de diferentes países. Apoyado por diversas fuentes documentales e impulsadas por testimonios en primera persona de docentes e investigadores universitarios que trabajan en la línea de escuelas rurales, visitas a escuelas rurales además de la asistencia a defensas de tesis de doctorado relacionadas con la temática. Algunas publicaciones que han surgido de esas estancias también han apoyado el proceso. Desde una perspectiva general, se contemplarán aquellos aspectos diferenciadores y comunes. Exponer una panorámica que permita visualizar la idiosincrasia.

Universidade do Algarve (Portugal)

Universidade de Lisboa (Portugal)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)

Universidade de Porto Alegre (Portugal)

Universidad Estadual de Campinas (Brasil)

Universidad Industrial de Santander (Colombia)

Se estima que la colaboración establecida en estas estancias permitiría conocer los esfuerzos que se están llevando en países que tienen características distintas y que contemplan medidas diferenciadas de las que se podrían aprender mutuamente.

3.2. ESCUELAS RURALES: UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL

Todos los países tienen en común la escuela rural. Pero el significado será distinto si el país está en desarrollo o subdesarrollado. En los países en subdesarrollo, la escuela rural es de baja calidad en comparación a las escuelas urbanas, sobre todo si son de pago. Mientras que en occidente, una escuela rural puede tener la misma calidad que una escuela urbana. Se darán otras variables que la hagan distinta, pero no porque sea rural o urbana. Una paradoja que se da es que los niños procedentes de clases desfavorecidas no pueden acceder a la universidad pública porque en las pruebas tienen menores puntuaciones.

Hay países que están volviendo hacia atrás como Inglaterra que está retornando a las escuelas pequeñas, pero España y Portugal están avanzando en el otro sentido. Sin embargo aquí se están deshaciendo las escuelas pequeñas bajo el paradigma del aprovechamiento económico desde una perspectiva racionalista. Las escuelas pequeñas rurales unitarias no van a poder tener los servicios que en otra escuela. Esa mercadotecnia que tanto ha calado entre los profesores es la de la creencia que a más recursos mejor educación. Y en la mayoría de las veces se muestran evidencias que ni menos niños (ratio) ni más recursos sean mejor. Que no por menos niños van a salir más preparados o se va a mejorar.

Por tanto, la tendencia es que hay países que han optado por el retorno a la escuela pequeña como ya se decía y hay países que están en el tránsito para recuperar la concentración. Y cuál es la tendencia que se está observando en este estudio, en la población cercana, qué posibilidades tiene, qué riesgos encierra, cuáles son los cambios y cuáles las permanencias más evidentes, qué posibilidades hay para recuperar lo mejor de los dos discursos para no perder otra oportunidad

La escuela rural en países en subdesarrollo y en países en desarrollo, aspectos comunes y diferenciadores. En África se da una brecha enorme, está muy centrada en el profesor.

3.3. LA ESCUELA DE CAMPO EN BRASIL

En Brasil, se deben considerar varias premisas y antecedentes político-históricos que hacen de lo rural una diversidad existente en el marco de un país en vías de desarrollo. No es lo mismo una escuela rural o de campo del norte que del sur; si es de titularidad pública o privada; si de las públicas es estadual, federal o municipal. Otras condiciones que influyen en su divergencia son por ejemplo las zonas rurales en las que una mayoría de su población pertenece a grupos precolombinos, como por ejemplo las aldeas Guaraníes. Por tanto, no se puede hablar de una homogeneización en cuanto a las prácticas y los procesos de escolarización, pero en general, comparten que “las áreas rurales poseen los peores indicadores educativos”, “Debido a los procesos históricos de urbanización y de desarrollo industrial, las áreas rurales fueron excluidas de las agendas políticas, sociales y educativas de la modernización”. (Clementino de Souza, Souza dos Santos y Teixeira de Pinho, 2011, pp.125).

La Educación Rural en Brasil, “educação no campo” como se suele denominar genéricamente aunque con matices que se tratarán, es compleja y puesta en tela de juicio con frecuencia, trascendiendo notablemente cuando se contrasta con la educación y escuelas de ciudad. Pero la educación rural brasileira es más que escuelas, más que disparidad con la educación en zonas urbanas, más que diversidad entre unos estados y otros, más que vivir en un contexto distinto, más que un indicador de falta de infraestructuras, en definitiva, más que una propuesta pedagógica dirigida a 8,5 millones de estudiantes en edad escolar que viven en contextos rurales.

Los desafíos de la misma sostienen metas asépticas que concitan transformaciones a nivel de entorno, funcionamiento de centros, formación de docentes, características del alumnado, expectativas familiares, implicación de la comunidad, entre otras. Se hace necesaria una revisión que priorice en los cambios experimentados en los últimos años pero los datos de diversa índole que mantienen algunos estudios son canalizados de forma o con acciones puntuales que no repercuten sosteniblemente en la “*mudança sonhada*”.

Educación escolar indígena: La Constitución atestigua que las comunidades indígenas tienen el derecho a una educación escolar diferenciada mediante la utilización de sus lenguas maternas (Por ejemplo el guaraní) y con procesos propios de aprendizaje. De ahí que se respete su etnicidad con el derecho de mantener la organización social, costumbres, lenguas, creencias y tradiciones. Del mismo modo se garantizó la oferta de una educación escolar intercultural y bilingüe. La población indígena está compuesta por unas 360 mil personas que pertenecen a 219 etnias según las estimaciones realizadas por la Fundación Nacional del Indio (Funai) conjuntamente con ONGs. La existencia de cerca de 100000 alumnos están matriculados en la educación indígena, donde la mayor parte corresponde a la enseñanza fundamental. Solamente un 3% de los alumnos no son indios. Prácticamente no acceden a la enseñanza media. Los municipios son los principales responsables de la educación indígena en Brasil, encontrando unas 1300 escuelas indígenas establecidas, y siendo el norte del país el que mayor porcentaje acumula de las mismas.

3.3.1. Disparidades y persistencia en los datos: realidades comparadas

Para encuadrar la situación de Brasil, se pueden utilizar datos con cierta cautela, que aún a riesgo de ser triviales por clasificar, muestran una panorámica global. En el

ranking de analfabetismo mundial¹ (UNESCO, 2010) ocupa el nonagésimo noveno lugar con aproximadamente un 10% de analfabetos, sin contar el analfabetismo digital. Si se tuviera en cuenta el Brasil Urbano² subiría 27 posiciones y si solamente se considerara el Brasil rural bajaría unos 30 puestos. En el entorno rural el analfabetismo es alarmante, en torno a un 24%. La población que vive en las ciudades estudia de media unos 9 años sin embargo los que viven en el campo se reduce a una media de cinco años de escolaridad. Igualmente, las tasas de abandono escolar en el campo es cercano a un 70% mayor que en el entorno urbano.

Según datos del censo Escolar del 2009 que confeccionó el “Instituto Nacional de Estudios e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira” (INEP/MEC), en Brasil hay cerca de ochenta mil de enseñanza básica localizadas en contextos rurales (información actualizada a 2013 presenta que de las 328.000 mil escuelas brasileñas, aproximadamente unas sesenta y nueve mil son rurales). Cada año cierran cerca de 1000³ escuelas rurales en Brasil. De aquí, la importancia de este retrato.

El éxodo de la población rural es creciente. Las políticas educacionales en los municipios instan a atender a la población y las razones que se presentan desde el Ministerio de Educación para que se pueda llevar a cabo, las que ha dispuesto por ser las más adecuadas para un municipio concreto y su comunidad. El estudio da observatorio da educación muestra en 2007 había trescientos once mil profesores en las escuelas rurales, el 17 % del total del país.

Esto produce unos efectos notables en distintas pruebas que se realizan de evaluación, como las realizadas a nivel nacional. Tanto en lengua portuguesa como en matemáticas el desfase de puntos es sustancial. Incluso en el proceso de matriculación en las distintas etapas del sistema educativo, se presenta que por cada diez matrículas realizadas en la enseñanza fundamental 1, solamente se matriculan la mitad en enseñanza fundamental 2, aunque aquí se debería contar el factor migratorio del campo a la ciudad. Solamente el 4% de las escuelas rurales ofrecen enseñanza media, que la alcanzan un 35 % del total del alumnado, sin embargo en la ciudad cerca de un 60 por ciento.

¹ En Latinoamérica los países con mayores niveles de alfabetización según el Informe sobre el Desarrollo Humano de la UNESCO (2013), son Argentina, Chile, Cuba y Uruguay.

² No es pretensión del investigador realizar un análisis dicotómico campo-ciudad, pero si facilita su comprensión enmarcada en el contexto de un país como es Brasil.

³ El dato concreto de 2012 fue de 629 escuelas rurales las que se cerraron en Brasil.

Respecto a dotaciones e infraestructuras, en casi el 90 % de las escuelas rurales no tiene bibliotecas (50 % en las urbanas) –en algunas no hay libros o manuales escolares–, casi el mismo dato con relación a salas de informática. Cercano a un 15 % de las escuelas de campo no tienen energía eléctrica (0% en escuelas de ciudad), además de no estar adecuadas en su mayoría para estudiantes con discapacidades. Lo preocupante es que en la Sociedad del siglo XXI y en el seno de un país que está teniendo un fuerte impacto de desarrollo económico, todavía hay algunas escuelas en el interior⁴ sin agua, servicios y en condiciones de construcción de las aulas realmente lamentable⁵.

Es el mismo contraste entre las diversas escuelas rurales, no tienen nada que ver unas con otras, entre pueblos cercanos y son muchas las divergencias. Mientras que hay esas escuelas rurales que no avanzan, hay otras que basadas en las organizaciones productivas locales y con el objetivo de desarrollarse, son referentes en las zonas rurales y minimizando las diferencias con las urbanas. “Se necesitan gestores que entiendan de la educación, de las políticas educativas, que comprendan que educación de calidad deben llevar a cabo, garantizando aprendizaje y que ningún niño se quede fuera de la escuela” (Jornal futura, 2013).

La formación del profesorado también es diferente, mientras que en las ciudades casi la totalidad de docentes poseen títulos universitarios superiores, en el campo se reduce a la mitad.

En los últimos años las políticas públicas para las escuelas rurales están adquiriendo representatividad para mejorar la educación rural en Brasil, que supone mejorar el acceso y la formación de ocho millones de personas en edad escolar que viven en el campo (Fernandes, Nadal y Oliveira, 2011). En ocasiones, el alumnado tiene que caminar media hora hasta la escuela.

Como se comenta, no dejan de ser datos y deberían de ser analizados teniendo en cuenta otros factores, pero al menos si radiografían de manera general el escenario.

En palabras de los docentes visitados a lo largo de las estancias realizadas, “la atención al alumnado no es fácil” de ahí que se utilicen estrategias comunes. La

⁴ La aplicación de recursos vinculada a la enseñanza básica en el país debe ser facilitado por la Secretaría de Educación, si no es así, el municipio estaría incumpliendo e incurriendo en dispositivo legal. Si es denunciada esta situación se constituiría un tribunal de cuentas a nivel del municipio.

⁵ Por ejemplo, en épocas de lluvia son continuas las goteras debido al material con el que han sido construidas, el transporte escolar es precario cuando lo hay, sin acceso por carreteras. Hay que concretar que suelen ser aquellas escuelas rurales de titularidad pública de la red municipal en el interior del país, en este caso concreto se refiere a Montes Altos.

educación constituye una herramienta muy eficaz para combatir la pobreza y la desigualdad, así como para mejorar los niveles de salud y bienestar social.

3.3.2. Escuelas familiares agrícolas

Son muchos los desafíos que se presentan. Las necesidades curriculares para la educación rural deben permitir obtener y ofrecer una panorámica global conectada con el mundo que les rodea. Una de las críticas comunes de los modelos de escuelas de campo adoptados en Brasil es “la falta de un currículo que contemple la realidad del alumno del campo” (Jornal Futura, 2013), aunque actualmente existen modelos de escuelas que enseñan contenidos propios del medio rural⁶. Pero según los estudios realizados, muchos estudiantes no están preparados para la ciudad, para trabajar y desenvolverse en el medio urbano.

Con un currículum específico y de administración, son escuelas rurales distintas a las nacionales que adoptan un enfoque representativo de modelos tecnicistas. Están basadas en lo que denominan “Pedagogía de la alternancia”: los alumnos aprenden durante 15 días técnicas útiles para la vida en el campo y pasan otros 15 días en casa poniendo en práctica lo que aprendieron. El riesgo que corre este tipo de escuelas es que están muy encaminadas a formar agricultores (producciones rentables, tecnificación,...), sin posibilidad de expansión en otras profesiones y sectores productivos.

3.3.3. Análisis de las políticas de educación de campo

“Hablar de políticas de educación rural en Brasil es situar a la educación del campo en el campo de la política” (Arroyo, 2012). El mismo autor duda que el estado entienda la educación como derecho, como derecho de todos los pueblos de campo y como deber del estado. Si se coloca la educación del campo en el campo de los derechos, es colocar al campo en los deberes del estado, y consecuentemente en el campo de las políticas públicas. Es en ese momento cuando se podría hablar de Políticas de Educación de Campo, de políticas para una educación rural pública, en las que se deben exigir escuelas públicas, recursos públicos, profesores públicos, material público, transporte público,...).

⁶ Las Escuelas Familiares Agrícolas propuestas por el movimiento campesino a partir de los años 80. Una conquista importante a partir del año 75. Algunos movimientos sociales del campo impulsaron que en algunas escuelas rurales se contemplaran currículos de la realidad agrícola brasilera. En 1998 esas escuelas llamadas Casas Familiares Rurales o Escuelas Familiares Agrícolas que estaban administradas por Asociaciones de padres y madres pasaron a integrarse en asociaciones mayores como Programas Nacionales de Fortalecimiento de la Agricultura Familiar. Este modelo de enseñanza se ha expandido por el país.

En esa perspectiva Arroyo (2001) indica, cuando se debate de políticas de educación hay que ver de qué políticas se está hablando. El derecho a la educación⁷ es reducido al tiempo que el alumnado permanece en la escuela, entre siete y catorce años. El derecho a la educación no nos puede limitar por la edad, el derecho a la educación es para toda la vida, estando fundamentado en las garantías de los derechos humanos. Pero esto de momento parece que no es posible. El derecho a la educación no puede estar separado de los demás derechos.

Hay que defender políticas que garanticen la totalidad de los derechos, articuladas en políticas de educación de futuro con propuestas y retos que conseguir (Aguilar y Rodrigues, 2013).

3.3.4. Movimientos sociales “por uma educação do campo”

La participación de los “Movimentos Sociais do Campo” es representada por diversos colectivos, algunos ya mencionados. Una crítica continua de los estudios que se realizan evidencian cierto abandono del Estado Brasileño y de los grupos hegemónicos con la educación de la población del campo (Fernández da Silva y Borges, 2011). “La cultura hegemónica trata los valores, las creencias, los saberes del campo, de manera romántica o de manera despreciativa, como valores ultrapasados, como saberes tradicionales, precientíficos, premodernos. De ahí que el modelo de educación básica quiera importar para el campo currículos de la escuela urbana, saberes y valores urbanos” (Arroyo, 2004, p.79-80).

Algunas cuestiones a considerar extraídas de entrevistas y conversaciones:

-Debido a los procesos históricos de urbanización y de desarrollo industrial, las áreas rurales fueron excluidas de las agendas políticas, sociales y educativas de la modernización.

-En la Universidad, los planes de estudio propuestos para futuros docentes, no contemplan disciplinas o materias que traten específicamente la Escuela Rural. “No hay disciplinas en los cursos de pedagogía” yo procuro abordar esa temática en mi disciplina, de manera general, porque la historia de la educación siempre se ha centrado en lo urbano.

⁷ Dice el autor que hay que profundizar sobre el derecho a la educación fundamental, pero también el derecho a la educación básica que comprende las distintas etapas evolutivas (Infancia, adolescencia, juventud, vida adulta.) indicando un ejemplo “que el derecho a la salud no tiene tiempo definido”.

-En Brasil las escuelas rurales están en un proceso de desaparacimiento y cerrando por el número reducido de alumnos. El gobierno estadual puso transportes para las comunidades rurales y llevan a los alumnos a las ciudades. Entonces ellos no estudian en la comunidad en la que viven y a la que se deben. Eso es muy triste.

-Esto es debido a políticas educativas, ya que mantener un docente para pocos alumnos no lo consideran viable, sale más económico un transporte que llevan a las crianzas a las ciudades para estudiar treinta o cuarenta en una misma aula. Son motivos político-económicos.

-¿Qué es diferente de las Escuelas rurales a las urbanas? En la década de los cuarenta a los sesenta fue la época de mayor creación de escuelas públicas para la enseñanza rural, se invirtió mucho dinero. Ahí me llamó la atención que había un tipo de escuela específica para formar profesores para el medio rural, eran las escuelas normales rurales⁸. Aconteció en un contexto diferente al momento presente. Los maestros se formaban como docentes rurales, era una carrera y también un cargo, el salario era diferenciado. Fue una época que se valorizó la enseñanza rural. Pero esta profesión se extinguió y no se volvió a diferenciar. Después del golpe militar del sesenta y cuatro en Brasil, fueron menores las inversiones y todo cayó.

-El profesor de escuela rural normalmente ejerce un liderazgo en esa comunidad rural, un líder para las familias y para las crianzas. Por más que se valore la escuela rural, todas las referencias eran urbanas.

-Las aldeas guaraní, pueblo indígena, es otro mundo rural. Son rurales pero no tiene nada que ver con las escuelas rurales. Los pobres indígenas tienen otras preocupaciones, ellos contemplan otras cosas aunque es rural también.

-El entorno sociocultural de las escuelas rurales: el capital cultural es bajo en referencia a la ciudad, los centros rurales tienen menos recursos que los urbanos, pero vamos eso pasa históricamente, son centros pequeños, y los mas pequeños van cerrando.

-En Brasil se vive un gran problema con el salario de los profesores de enseñanza básica, es muy bajo. Los de la red estadual, si haces trabajos domésticos de limpieza por las casas, el salario puede ser mayor que el de una profesora. Entonces en un problema crónico, grave. No está valorado ser profesor, hay mucho desprestigio.

⁸ Este tipo de instituciones se crearon en América Latina, por ejemplo en México.

-Quien trabaja en las escuelas particulares privadas, la mayoría ligada a órdenes religiosas, tienen un salario algo mayor, pero también mayor carga de trabajo. Los profesores en Brasil trabajan 40 horas a la semana, pero muchos de ellos unas 60 horas en la escuela, además de sus trabajos fuera de la escuela.

-Y la formación de los profesores también es un problema. Brasil está con muchos cursos de formación a distancia y especialmente en el interior. Y ese profesor del interior, del medio rural, la formación es muy precaria. Se observa que el profesor de escuela no tienen acceso a internet, pero si van teniendo computadores. Son muchos los problemas. Estos problemas se potencializan en el medio rural.

-Las expectativas de los niños del medio rural son bajas, es muy poco probable que lleguen a la universidad. Existe el caso de alumnos que promocionan de curso pero no aprenden los contenidos mínimos.

-El documental pros día nacer feliz muestra la complejidad y los contrastes de la escuela en Brasil, entre alumnos que pueden ir a una escuela privada y pagan y aquel que está en una escuela desolada. Brasil vive una época de cambios, de cualquier forma, ahora existe la posibilidad que los pobres que estudian en la escuela pública puedan estudiar en las universidades federales, cuestión improbable hace unos años. Se financian becas para los alumnos afrodescendientes por la deuda que Brasil tiene, sus antepasados eran esclavos y esa población fue marginalizada. Las cosas no son perfectas, pero al menos, ahora, existe la posibilidad de que un niño pobre llegue a la universidad pública federal.

-Obstáculos y problemas. El valor de la escuela rural, es exactamente respetar el ambiente donde los estudiantes viven, tener ese contexto como referencia. La gente no sabe hasta que punto el medio rural está marginado, porque cuando viajas al interior y pasas por algún pueblo todas las casas tienen antenas parabólicas, videojuegos,...pero la vida real es diferente. Brasil vive un problema de violencia muy grande, de asaltos continuos. El mundo rural y urbano se confunde. El campo tiene una interacción con el contexto muy importante.

3.4. LA ESCUELA RURAL EN COLOMBIA

En un mundo global cada vez más conectado, la sociedad debe estar preparada para dar respuesta educativa para la población que vive en entornos rurales, a pesar de

concentrar menor población que en épocas anteriores. Desde la sociología rural se aporta la idea “que en las décadas de los ochenta y los noventa, la consolidación de los sistemas-mundo y la puesta en marcha del proceso de globalización modificaron el contexto de interacción entre lo rural y lo urbano, produciéndose un acercamiento entre estos mundos que dio origen a los procesos de urbanización del campo y de ruralización de la ciudad” (Lozano, 2012).

Colombia, como en la mayoría de países, se ha invertido la tendencia por la que la se concentraba la mitad de la población en el medio rural (Perfetti, 2003), en la actualidad aproximadamente la cuarta parte viven en zonas rurales, dependiendo su sustento substancialmente de la actividad agropecuaria. Como indica el autor, se ha debido “al ajuste que enfrentó el sector agropecuario en el contexto de la globalización, al aumento de la pobreza rural y a la intensificación del conflicto armado (Bejarano, 1997) en estas regiones”. Como derecho constitucional que debe garantizar el Estado (Ley 115 de 1994), la educación en el medio rural no debe verse con “miopía pedagógica” a la hora de acercar los recursos e intensificar las acciones del mismo modo que se realiza en contextos urbanos.

El esquema actual del sistema educativo en Colombia es de descentralización de competencias en educación para cada uno de los niveles está regido por la Ley 715 de 2001. “En términos generales, la nación asume la orientación y regulación del sector educativo, en tanto que los departamentos, distritos y municipios responden por la prestación del servicio público de la educación. Finalmente, cada institución educativa, representada por su rector, es responsable de la calidad de la educación impartida” (Perfetti, Arango y Leal, 2001). Es cierto, que para analizar las políticas educativas rurales colombianas hay que fijarse en los modelos educativos que se implementan desde la mitad del siglo pasado, y que se revisarán posteriormente.

3.4.1. Algunos antecedentes

Las primeras experiencias educativas en lo rural datan a partir de los años cincuenta, con las escuelas radiofónicas de Sutatenza, alfabetizando a través de la radio y desarrollando la educación básica.

El auge de la educación rural en Colombia se inicia en la década de los sesenta, por la que el Estado, incorporó la educación a las políticas de reforma agraria y de desarrollo rural (Lozano, 2012). Se promovían estrategias con un cariz de potenciación

y canalización de cambio social. Es en esta década cuando se inició la Escuela Nueva, que fue promovida por maestros rurales.

En los años 70, después de los diferentes esfuerzos realizados por elevar la calidad educativa en las zonas rurales, se mostraban niveles de crecimiento en cuanto a determinados indicadores, pero prácticamente eran insignificantes “frente al esfuerzo realizado” (Cárdenas, 1982). La cuestión era elevar el rendimiento en las escuelas rurales sin aumentar demasiado el coste. Solo una tercera parte de los colegios ofrecía el ciclo completo de educación básica, sustentando como razón la estructura del sistema productivo, pero como indica la autora “no era válido restringir el problema de la poca eficiencia de la escuela rural a la vinculación de actividades productivas sino que era más acertado abordar la escuela con criterios diferenciales, de su inserción en contextos socioeconómicos con características diversas”. Es aquí, cuando suscita mayor interés y preocupación tanto por investigadores como por políticos. En esta década surgen las concentraciones de desarrollo rural (CDR), teniendo como objetivo el desarrollo integral de la población rural, organizándose mediante un sistema de sede central y escuelas rurales satélites.

Era una escuela rural a la que debía darse una solución, desterrando la idea que podía ser oneroso para una familia rural tener a sus hijos escolarizados, de ahí tanto abandono. Pero el abandono oficial era elocuente, siendo la propia comunidad rural la que decidiera construir la escuela e incluso pagando al docente, “la pobreza de las escuelas rurales es tal que los padres deben aportar la dotación consistente en bancos que se utilizan en el aula como pupitres. En las veredas más inseguras, los alumnos cargan mañana y tarde al hombro su propio banco desde el hogar hasta el aula” (Cárdenas, 1982). Con ello se puede apreciar el escenario del que partimos en un país en el que la educación rural suponía exiguas oportunidades.

3.4.2. La educación rural con la entrada del nuevo milenio

En los años 90 aumenta la pobreza en las zonas rurales, como dato significativo se incrementa un 10 % respecto a las zonas urbanas (FAO-UNESCO, 2003). La brecha de la educación rural respecto a la urbana es notable. Además, como indica el propio informe, el conflicto armado hace que la población de las zonas rurales, población campesina, se desplace hacia las ciudades conllevando al cierre de unidades, deserción escolar, infraestructura descuidada, entre otros, que afecta a toda la comunidad educativa de las escuelas rurales del país. Pero encuadrada en la deficiente calidad durante esa época, también hay aspectos positivos como el aumento del alfabetismo y la menor

deserción del alumnado. Ese aumento del alfabetismo que corroboran distintos estudios, muestra progresos importantes para la consolidación de algunos modelos educativos de enseñanza dirigidos especialmente para las zonas rurales, como es el caso de Escuela Nueva. Diversos estudios han mostrado el impacto que estos programas han tenido en la educación del medio rural colombiano (CRECE, 1999, 2001 y 2002).

Es aquí cuando se comienzan a formular políticas educativas destacando el Proyecto de Educación para el Sector Rural, a cargo del Ministerio de Educación Nacional. El objetivo de este proyecto era “ampliar la cobertura y promover la calidad de la educación en el sector rural para las poblaciones focalizadas, fortalecer la capacidad de gestión educativa de las entidades territoriales, promover procesos de formación de las comunidades para la convivencia y la paz, y generar políticas para la educación técnica rural”. El proyecto comenzó en el año 2000, una nueva década y entrada de milenio con nuevas expectativas para afrontar la educación en el medio rural. Los modelos y programas para el nivel de educación básica son los siguientes: Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, Telesecundaria, Postprimaria Rural, Sistema de Aprendizaje Tutorial, Servicio de Educación Rural, Programa de Educación Continuada CAFAM.

La prioridad para atender a la población rural se concreta en el Portafolio de Modelos Educativos propuesto por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia ya que se evidenció en el Plan Nacional de Desarrollo las carencias y la falta de cobertura del sistema educativo en las zonas rurales. En la actualidad, se aplican los modelos de educación rural para la enseñanza básica y media que se mencionaron anteriormente y de los cuales se realiza un breve análisis:

3.4.3. Datos representativos demográficos, económicos y educativos.

De los datos extraídos del estudio de la FAO-UNESCO (2003), se expresan algunos que dibujan la panorámica de la situación:

-En el desarrollo de los años noventa la pobreza rural creció del 68% hasta un 83%. De acuerdo con el Informe Nacional de Desarrollo Humano (PNUD, 2003:40) “Los habitantes de las zonas rurales viven, en promedio, alrededor de dos años menos que los de la zona urbana [...] En cuanto al ingreso per cápita, el de la zona urbana es más de dos veces superior”. Además, “la precariedad de los programas de asistencia social en las zonas rurales hace más grave esta problemática”.

-La población rural en el año 2003 suponía el 28% del total de la población colombiana. Aunque existía mayor número de población que habitaba en las zonas rurales que en los años 80.

-La mayor parte del sustento económico de las zonas rurales provenía por medio de la agricultura. Las tasas de desempleo es un indicador que transmite un problema severo y que aumentó en los años noventa, como consecuencia directa, se incrementó el nivel de pobreza rural está en torno al 80% (May, 1996).

-El conflicto armado ha conllevado a un desplazamiento de la población rural (aprox. Un millón de personas en el período 2000-2002).

-Una cuarta parte los estudiantes del sistema educativo colombiano lo hacen en zonas rurales.

-Todavía no hay cobertura universal completa en las áreas rurales, en el año 2000 casi el 10% de los niños entre 7-11 años se quedaban sin estudiar.

-Las tasas de analfabetismo en el medio rural suponen una quinta parte (en las áreas urbanas es inferior al 5%).

-“En el primer estudio internacional comparativo realizado por el LLECE en 1997 muestra que la educación para la población rural en Colombia presenta, después de Cuba, los mejores resultados en el área de matemáticas en los grados de tercero y cuarto de primaria, e incluso en matemáticas supera los resultados de las áreas urbanas del país. Sin embargo, en el área de lenguaje la zona rural del país obtuvo la sexta colocación y sólo los estudiantes de tercer grado superaron a sus similares de las zonas urbanas” (Perfetti, 2003).

-De cada 100 estudiantes que se matriculan en la educación básica de las zonas rurales, solo un 35% terminan el ciclo, y de esos, la mitad irán a la enseñanza secundaria.

Todo ello muestra inequidad con las zonas urbanas, alejadas de estos resultados.

Uno de los estudios que presenta y describe un estado de la cuestión muy elocuente y panorámico sobre el contexto socioeconómico y educativo del sector rural en Colombia, es el realizado por Perfetti (2003), que a su vez constituye las aportaciones al Proyecto Educación para la Población Rural promovido por la FAO en coordinación con la UNESCO. En el mismo se indica “severas falencias, en especial la elevada pobreza en la que viven gran parte de su población, lo cual es fundamental para entender mejor el desempeño de la educación básica en estas zonas. El informe muestra que, a

pesar de las enormes carencias del sector rural y de las marcadas diferencias en la mayoría de indicadores socioeconómicos y educativos en relación con su contraparte urbana, este sector viene consolidando quizás las experiencias más importantes en materia educativa en cuanto a modelos eficaces y pertinentes, a juzgar por los importantes resultados en términos de cobertura y calidad”.

La aportación de la educación rural al desarrollo rural y local de Colombia ha conducido en la actualidad a reconstruir conceptos como el de nueva ruralidad en la época de la globalización, definiendo el papel que debe desempeñar la educación en la sociedad (Lozano, 2012).

3.4.4. La escuela nueva en Colombia: ¿un modelo alternativo para la escuela unitaria rural del siglo XXI?

El modelo de Escuela Nueva tiene su origen en la experiencia educativa rural iniciada en 1961 denominada Escuela Unitaria. Se basa en la Pedagogía Activa, es decir, aprender mediante el conocimiento cotidiano aquellas situaciones que vivencian y experimentan los discentes.

La Escuela Unitaria Rural en Colombia se ha representado bajo la experiencia conocida como Escuela Nueva. En sus inicios diferentes organismos internacionales (UNICEF y UNESCO, entre otros) la acogieron positivamente por el esfuerzo innovador (Torres, 1991) que se realizaba en pos de una educación rural de calidad y bajo coste (Gómez, 1995), pero no es generalizable ni representativo de las escuelas rurales colombianas que acogieron este modelo. Desde 1975, la oferta educativa comprende 5 años de Primaria con uno o dos maestros. Diversos autores (Colbert, 1987), (Rojas y Castillo, 1988), (Flórez, 1995), (Villar, 1995), han evaluado la misma desde diferentes posturas elaborando un amplio estado sobre la cuestión. Según Gélvez, Colbert y Mogollón (1988), una de las características de mayor importancia de la misma era la formación de valores cívicos y sociales con una estructura de Gobierno Escolar.

Con este programa y atendiendo a los argumentos expuestos por Gómez (1995) se pretende “mejorar la calidad y relevancia de la educación rural y al mismo tiempo aumentar la cobertura y la retención”. La problemática educativa se caracteriza por: “en su dimensión cuantitativa: baja cobertura, alta deserción, baja eficiencia interna, y alto grado de desigualdad en estos indicadores respecto a la educación primaria en áreas urbanas (FES, 1987); en su dimensión cualitativa: educación pasiva, memorística; contenidos inadecuados y desadaptados a condiciones y necesidades rurales; ausencia

de materiales didácticos; horarios rígidos e inadecuados para las condiciones de trabajo rural; desvinculación con la comunidad, poco aporte a su desarrollo, etc. El Programa Escuela Nueva se aplica prioritariamente en zonas de baja densidad de población, caracterizadas por ser escuelas de uno o dos maestros”.

En definitiva, la Escuela Nueva pretende la búsqueda de una alternativa para educación rural colombiana (Schiefelbein, 1993; Torres, 1992). Algunas de las limitaciones y debilidades que presenta en Colombia según Gómez (1995) es “la inadecuación del proceso de Planeación, Producción y Evaluación de las Guías y otros materiales de aprendizaje. Este Programa carece de una estructura institucional calificada y permanentemente a cargo de estas funciones. No hay un equipo altamente calificado y especializado que guíe y oriente”. Es decir, Escuela Nueva revela la existencia de contradicciones entre los objetivos y principios teóricos, y la aplicación práctica real del modelo.

Pero hay muchas inquietudes ante los cambios que se generan hoy en día en los diferentes países, llegando a las zonas rurales y sus escuelas. Circunstancias taxativamente establecidas por modelos socio-económicos bajo posturas sospechosas de no ser diáfanos para el desarrollo y educación rural.

3.5. A ESCOLA EM MEIO RURAL EN PORTUGAL

“A pequena escola rural” es objeto de estudio por parte de multitud de investigadores en Portugal (Amiguiño, 2008; Canario, 2000 y Sarmiento, 2003), aunque aún se encuentra en fase de consolidación en la agenda investigadora (Sarmiento, Sousa y Ferreira, 1998).

3.5.1. Algunos apuntes históricos

En los años treinta, el 80 % de la población portuguesa vivía en el campo, la sociedad era eminentemente rural. El índice de analfabetismo era muy alto, el 70 % no sabía leer. Las escuelas rurales no tenían suficientes dotaciones físicas y materiales para atender a las necesidades educativas de la población rural. En este contexto predominaban los contenidos pasados de una generación a otra y la escuela rural quedaba relegada a una educación sin prestigio en aquellos lugares que había escuelas en este medio (Fagundes, 2013). En esta época el gobierno portugués autorizó la creación de escuelas incompletas en las poblaciones rurales, aunque estas mismas fueron sustituidas

poco después por los *postos de ensino*, transformándose en unos años en *postos escolares*.

En los años cuarenta, el número de escuelas rurales oficiales supone el 33%, aumentando considerablemente hasta los años cincuenta. Medidas institucionales, aunque insuficientes, que se implementan con el fin de solventar la baja escolaridad en el contexto rural. Eran puestos escolares que se organizaban en edificios precarios, multinivelares y en aulas y centros rurales unitarios. En algunos casos la casa donde vivía el maestro era el único local para la enseñanza, “la relación casa del profesor y escuela fue muy estrecha influenciando en la estructura de la organización escolar...” (Martíns, 2007). Esas casas eran espacios pequeños, locales improvisados y adaptados, con un único docentes en salas multinivelares (Fagundes, 2013). Además de la precariedad de los edificios, la escasez de recursos era otro factor influyente en la enseñanza rural, lo cual acarrea falta de profesores que quisieran desarrollarse laboralmente en el medio rural. Incluso, se llegó a aceptar que para maestro rural no hacía falta una formación específica, teniendo salarios inferiores respecto a los profesores de primaria e la ciudad. Eran condiciones poco garantistas de desarrollo profesional. La mecanización y naciente industrialización de la agricultura en los años cincuenta no supuso cambios aparentes.

En los años sesenta uno de los hitos más importantes fue la obligatoriedad de la enseñanza por normativa, en cuatro años, tanto para hombres como mujeres. Los problemas acentuados en lo rural por desigualdades socioculturales y económicas se tienden a esperanzas a través de la escuela. A pesar de todos ello, parece que el interés político decrece. Durante la época salazarista la escuela rural estaba relacionada con el modo de explotación agroganadera, e impedía una enseñanza de calidad para una población con estudios elementales, la mayoría analfabetos. A lo largo de los años, las diversas dificultades se han compensado por la presencia de la escuela en la comunidad rural.

En la década de los ochenta y noventa, la dimensión social de la misma ha contribuido a valorarla. Su mantenimiento ha sido motivo de reivindicaciones continuas de la población rural portuguesa. La escuela formaba parte de la comunidad con acciones que implicaban a todo el pueblo o aldea, demostrando sus potencialidades para aunar todos los esfuerzos en el desarrollo local de una realidad situada.

3.5.2. Escuela rural y comunidad en la actualidad: de lo educativo a lo social

En el contexto escolar rural, la red escolar de primer ciclo de Enseño Básico está formada por escuelas pequeñas (Canário, 2003).

Las características de la escuela rural son una oportunidad para llevar a cabo prácticas pedagógicas de innovación (Amiguiño, Oliveira y Raposo, 1999), “haciendo de la escuela rural una especie de laboratorio de otra escuela...y presentándose como una realidad portadora de futuro, ¿qué futuro para el mundo rural y su escuela?” (Canário, 2008). “La escuela en el medio rural continúa dando muestras de la riqueza y del potencial de las experiencias educativas y de intervención comunitaria que puede integrar y hasta impulsar, aun cuando su dimensión es cada vez más reducida” (Amiguiño, 2011).

En los últimos años, las políticas públicas⁹ han puesto de manifiesto y han atribuido dificultades para el mantenimiento de la pequeña escuela, llevando al límite una situación de desamparo en el medio rural, “más recientemente, en la vorágine reconcentracionista de la red escolar a que nos referimos y en un renovado y aún mayor, y quizá anacrónico, menosprecio u omisión de los problemas específicos de las colectividades rurales, la intervención no fue solamente a contracorriente, sino también ampliando el registro de la resistencia en escuela y en las comunidades. Tal vez hayan sido estos los factores mayores de motivación de los protagonistas” (Amiguiño, 2011).

Las escuelas rurales han servido de espacios comunitarios que han movilizadado a todos los protagonistas del medio rural. Ha sido una voluntad común revitalizar la educación rural en los pueblos ante el miedo a su cierre, reconstruyendo un sentimiento de pertenencia e identitario de sus gentes, incluso en ocasiones, basada en la cultura popular que ofrecen las personas mayores. Esto no quiere decir que se olvide la función educativa, sino que converge con la función sociocomunitaria. Un fuerte vínculo que ha transformado algunas escuelas y que afecta todo el territorio en la prestación de los servicios educativos “lo que ocurre en la escuelas afecta y es afectado por toda la comunidad” (Sarmiento, 2003). Algunos ejemplos y experiencias la presentan los autores

⁹ “Públicamente la Ministra de la Educación declaró, como reacción a los que consideraban que cerrar una escuela equivaldría a hacer desaparecer la aldea en la que estaba, que la mayor parte de las aldeas estarían muertas y que ¡nada habría que hacer! Por eso, no se podría nunca sacrificar la escolarización de los niños por algo que no sólo no tenía sentido (salvar la aldea), cuando no había objeto social que lo justificara (porque las aldeas estarían condenadas a que desaparezcan o mueran)” (Amiguiño, 2011).

citados. También, algunos proyectos (Projecto das Escolas Rurais; Projecto ECO; Projecto das Escolas Isoladas) se centran en el papel local de la escuela en el sistema educativo.

El papel de las agrupaciones escolares rurales, siendo más un concepto de concentración, donde dos o tres escuelas de aldeas o pueblos cercanos inician un proyecto educativo común, se presenta como una posibilidad de mantenimiento de la educación en el contexto rural actual. Pero esto era en su origen, ya que se ha desvirtuado. Agrupamientos que aseguran el servicio educativo de un “concelho” creando una “osmosis entre la escuela y su contexto” tal y como apunta Canário (2000).

Pero como veremos en el epígrafe siguiente, la deriva ha sido otra. Véase como ejemplo el siguiente: “Foi no ano lectivo de 2001/2002, que nasceu o agrupamento da Flor do Campo passando a agregar, a partir dessa data, todos os estabelecimentos de ensino do concelho num projeto educativo comum. Desde esta data, assistiu-se a uma redução progressiva do número de escolas do 1o ciclo e de Jardins de Infância. A título de exemplo, em 2008, data da aprovação e homologação da Carta Educativa do Concelho, existiam 27 equipamentos de ensino no concelho (12 JI; 14 EB1; 1 EB 2, 3 com Secundário), sendo que, actualmente, o agrupamento é constituído pela escola sede, dois centros escolares, uma EB 1 e um Jardim de Infância. Neste conjunto de escolas estudam cerca de 1100 alunos e trabalham 100 professores e 40 assistentes (operacionais e técnicos). A história da constituição e estruturação deste agrupamento e do meio em que se insere, que em traços largos aqui damos conta, reflecte os movimentos (re)organizativos que os vários e sucessivos governos têm executado” (Ferreira, 2013).

3.5.2.1. La peligrosa deriva de la escuela en el medio rural: apuntes para reflexionar

La escuela rural en Portugal no solo atiende desde perspectiva de trabajo escolar, también de educación comunitaria en la diversidad de sus tipologías de escuela rural. La escuela rural, en una sociedad como la de hoy, multicultural y conectada globalmente tiene que cambiar en altas expectativas y no en concentraciones donde lo que se está realizando es perder la educación en el territorio para rentabilizar económicamente. Se está escolarizando cada vez más la educación escolar, lo que quiere decir que se está adentrando la educación entre los muros de los centros escolares, rompiendo con la comunidad e institucionalizando. La escuela se está institucionalizando en detrimento de la socialización a través de las macroconcentraciones que en los últimos años se está desarrollando. Agrupamientos de centros pero en detrimento del cierre de unidades en

las aldeas y localidades, para concentrar en uno o dos centros a alumnado de una zona. La deslocalización o desterritorialización de la escuela para hacer una escuela que no es de ningún lugar, teniendo sentido académico pero no sentido social. Escuela de todos y escuela de ninguno.

Por detrás de las concentraciones se dice que hay un cambio, pero lo que se está haciendo es conservar la escuela incluso rehabilitando la lógica de alumnado del mismo nivel (homogeneización) para rentabilizar, pero lejos de su entorno y de su cultura.

Sin embargo, las escuelas rurales agrupadas tienen un objetivo contrario, formando un tejido social donde diferentes localidades aglutinan culturas complementarias y se desarrollan socialmente. Proponen la heterogeneidad contra la homogeneidad de las concentraciones.

Las políticas neoliberales están haciendo de su dogma la construcción del sentido común, es decir, no hay otra realidad, cosificando la realidad hasta el extremo de decir que son normales¹⁰. Es una realidad en el país vecino, trasladando esas acciones a algunas Comunidades Autónomas españolas.

¹⁰ “Los últimos años en Portugal fueron de una fuerte y sistemática tentativa de completa aniquilación de todo aquello que se dio en llamar escuela rural o escuela en el medio rural. Se inició con el primero gobierno del partido socialista, prosiguió con el segundo y ha tenido ahora su epílogo. Efectivamente, en Portugal, pasó a considerarse definitivamente que ya no había posibilidad de supervivencia en términos de red escolar y de servicios educativos verdaderamente descentralizados, además del presupuesto tener en cuenta el presupuesto. Es decir, justificaciones político-económicas dictaron un impulso final que llevó al cierre de centenares de pequeñas unidades escolares, principalmente en el medio rural. Pero, a semejanza de muchos otros ámbitos, en las estrategias políticas de los gobiernos, la argumentación tendió siempre a ocultar la verdadera cara de las medidas políticas y las actuaciones gubernativas. Subordinando la tradicional justificación de la anormal socialización de los niños en las pequeñas estructuras escolares, se inventaron datos sobre unos extensos problemas pedagógicos de los niños, “dramáticamente” alcanzadas por las elevadas tasas de fracaso escolar, como frecuentemente se divulgó. Los datos, a pesar de haber sido profusamente referidos, nunca fueron presentados mucho menos mirados, a no ser, supuestamente por los responsables del Ministerio de la Educación”. (Amiguiño, 2011).

CAPÍTULO 4

Enseñar hoy en la escuela rural: currículum, materiales y dinámica de aula

*“A medida que el profesor madura en
cuanto profesional, debe desprenderse
de su dependencia de los métodos. Su
juicio debe hacerse más independiente
y su enfoque más flexible que el
meramente dependiente de las formas
prescritas de hacer las cosas”*

(Stenhouse, 1997)

La situación actual de la enseñanza escolar constata la existencia de fragmentación en distintos aspectos que median los procesos educativos: materiales curriculares, currículum y práctica docente. Íntimamente relacionadas en pos de la mejora de la enseñanza, se presentan estas variables que intervienen decididamente en la escuela en general y en particular en esta tesis doctoral sobre la escuela rural. Por otra parte, el área de Conocimiento del Medio vehiculiza los elementos citados, ya que el punto de partida concebido es que ofrece mayores posibilidades en este medio, conecta con el currículum, de temáticas relevantes y de interés para el alumnado y la comunidad educativa.

A situação atual do ensino escolar verifica a existência de fragmentação dos distintos aspetos que mediam os processos educativos: materiais curriculares, currículo e prática docente. Intimamente relacionadas em prol do aperfeiçoamento do ensino, expõem-se estas variáveis que intervêm indubitavelmente na escola em geral e em particular nesta tese doutoral sobre a escola rural. Por outra parte, a disciplina de Estudo do Meio inclui os elementos citados, porque o ponto de partida idealizado é oferecer as maiores possibilidades neste meio, associa-se com o currículo de temáticas relevantes e de interesse para os estudantes e a comunidade educativa.

4.1. POSTULADO INICIAL

Un análisis exhaustivo de los conceptos que aparecen en el título del presente capítulo, requiere una perspectiva global que los conecte necesariamente. Van de la mano, influyen uno sobre otros.

El conocimiento del medio¹ se ha vinculado normalmente a tres grandes tendencias, una muy centrada en el libro de texto, de un conocimiento homogéneo e igual, y otra tendencia más alternativa como puede ser la espontaneísta, de centrarse en los intereses y en el conocimiento inmediato, que es tan episódico como epidérmico y a otro que es el emergente y el que aquí se plantea, que es el conocimiento basado en la investigación en donde el alumnado y los contenidos de conocimiento del medio y las ciencias sociales y naturales, se plantean a partir de interrogantes que le inquietan y motivan al alumnado. A partir de aquí, se verá a continuación hasta qué punto se quiere dirigir la presentación de este capítulo.

No es nada despreciable la cantidad ingente de investigaciones sobre la presente temática que no tienen repercusión ninguna en el aula o que corresponden a tiempos lejanos, en un afán por la reutilización. De ahí que la propuesta que se presenta, se aleja de ese cometido reproductor, trasladando el estudio a un marco general desde un análisis de material y las prácticas docentes al currículum que se desarrolla. Para ello se han utilizado diferentes vías para comprobar esa correspondencia. La importancia se deriva, por tanto, de la congruencia entre teoría y práctica, “lo que decimos y lo que hacemos”.

4.2. CURRÍCULUM, MATERIALES Y CONOCIMIENTO DEL MEDIO: BREVE PANORÁMICA

Para que un conocimiento sea relevante, la práctica docente y el desarrollo del currículum general (Goodson, 1995), y en concreto para esta investigación, el referido al Conocimiento del Medio, deben mimetizarse junto a materiales curriculares que medien ese proceso, en un aula definida por el dinamismo de sus relaciones y la interacción de los distintos elementos de un sistema abierto (Doyle, 1990). Dependiendo

¹ El capítulo escuela rural y diversidad está íntimamente relacionado con el presente. Normalmente Conocimiento del Medio con niños con necesidades educativas se imparte matemáticas y lengua.

de esa elección de material curricular, influencia hacia unos modelos de enseñanza u otros. Esto no significa que la opción de un docente que se decanta por utilizar materiales curriculares deliberativos se divise un marco de innovación. Es decir, el qué enseñar no es independiente del cómo llevarlo a cabo, constituyen un binomio de necesaria coherencia (Pozuelos, 2008).

El currículum es algo que está mediatizado por muchos aspectos contextuales que a veces pasan desapercibidos, como es la tipología de escuela y su entorno. Además, el camino de la alienación sitúa al profesor como profesional de la enseñanza en una relación de dependencia con respecto a un conocimiento experto elaborado al margen de su experiencia vital y profesional (Martínez, 2008). El currículum se concibe más como conjunto de problemas y situaciones relevantes, disciplinares o interdisciplinares que suponen trayectos personales que retan la capacidad de comprensión y acción de los aprendices (Pérez, 2012).

“En general, poco se ha cambiado en cuanto al contexto, roles y actuaciones de los protagonistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Seguimos con el docente que habla y los estudiantes que oyen, la pizarra, las tizas, las mesas individuales mirando hacia el frente... y de repente el docente dice; abrimos el libro de matemáticas por la página; y el alumnado obedece y ese fantástico libro con dibujos a color y ejercicios de fracciones que nada tiene que ver con la realidad de los jóvenes se vuelve a poner en el centro del proceso, como si fuera una barrera infranqueable entre la interacción directa entre docente y discentes o más bien, entre el alumnado y el mundo real” (Koopiloto, 2011). Los métodos de enseñanza, los cuales "no toman en cuenta la experiencia de los alumnos y en ocasiones ni la de los maestros y que, por regla general, se diseñan de manera tal que no permiten evaluaciones externas y se desconocen los resultados" (Ornelas, 1999).

Cuando se describe a los materiales curriculares es importante hacer un esfuerzo por aclarar si se está ante una nueva forma de referirse a los “*libros de texto*” en su adaptación más actualizada o por el contrario, se refiere a aquellos materiales que deben promover un uso más profesional y creativo, de los materiales y proyectos curriculares, materiales que favorecen en el profesorado la reflexión y la toma de decisiones en diferentes momentos del proceso educativo (Pozuelos y Romero, 2002).

El material curricular y en concreto el uso del libro de texto, constituye hoy en día uno de los elementos/recursos curriculares más estudiados de las escuelas. Esta realidad lleva a plantearse cuestiones relacionadas con su utilización ¿cómo se lleva a

cabo?, ¿cómo se presenta?, ¿deforman la realidad?, ¿qué tipo de enseñanza se ofrece con su uso?. Escudero (2006) afirma que los medios educativos y materiales didácticos en general juegan un papel virtualmente importante en el diseño del currículo, en su diseminación, adopción y adaptación, así como en el desarrollo y puesta en práctica de los proyectos educativos. Constituyen uno de los elementos necesarios que facilitan el proceso educativo.

Las políticas de libro del texto escolar (Martínez, 2002) y de gratuidad del mismo, supone la proyección de uso generalizado de este material curricular. Es una cuestión, que ha impedido, bajo presiones implícitas, la decisión de usar otro tipo de materiales. Si a ello se suma, las pruebas de control estandarizadas y la presión por los resultados, consolidan su presencia entre docentes, familias y comunidad educativa en general.

La propuesta curricular de Conocimiento del Medio, puede estar la metodología basada en el libro de texto y en el conocimiento abstracto, muy cercano a lo que son las Ciencias Naturales, la Historia y la geografía (perspectiva convencional). Además, en multitud de casos, fragmentada y cada lección es estanca (transmisión de conocimiento estanco) de las demás de manera que en un tema están trabajando una cuestión y no se cruzan nunca con la siguiente.

Conocimiento del Medio es la asignatura que más puede servir para la inclusión porque es un conocimiento que no es estanco de respuesta correcta, sino la construcción de la cosmovisión, y esa cosmovisión se la puede ir formando cada persona de manera distinta. En las escuelas rurales se está perdiendo la mejor herramienta para la inclusión, entendida ésta como base de una escuela para todos.

Y todo ello se debe analizar partiendo desde la unitaria, pasando por los agrupamientos de escuelas y llegando a los CEIP en contextos rurales. Es decir, comenzar por la educación familiar (unitaria) a una educación comunitaria (CPRs) y llegar a la educación funcionarial (CEIP en el medio rural). Será motivo de análisis en el estudio empírico.

En definitiva y a modo de conclusión, frente a la memoria, conocimiento. Y eso es lo que se denomina competencias, personas capaces de utilizar lo que saben en contextos variados como es el mundo rural y su escuela. Esto tiene dos dificultades, la primera que es un proceso más lento, y la segunda es que no se ha aprendido ni se ha sido enseñado así, como indica Aramburu y Vega (2008), cuando estamos en situación

de enseñanza “tendemos a reproducir lo que experimentamos, los métodos con los que nos enseñaron”, se tiende a reproducir en las actuaciones como docente (Estepa, 1998). Es difícil enseñar de modo distinto a como hemos sido enseñados, hace falta tener una mente crítica ideológicamente definida. Es un conocimiento para personas que no van a dar respuestas correctas sino que van a producir su propio conocimiento. Y lo que se quiere son preguntas correctas.

4.3. IDEAS PARA INNOVAR EN LA PRÁCTICA EN LA ESCUELA RURAL

En la práctica del docente se suelen asumir desde metodologías centradas en el libro de texto, de perspectiva transmisiva, a modelos basados en la investigación escolar. Estos son los dos polos y en medio se sitúan otras perspectivas.

El desarrollo del currículum de Conocimiento del Medio en la escuela y el desarrollo de las ciencias aplicados en la misma, no es una realidad (Martín, 2002). Profundizar en la selección de contenidos más apropiadas, utilizando materiales curriculares deliberativos que medien el proceso y una dinámica acorde puede facilitar una enseñanza más armónica en el mundo actual rural. Pero otra realidad ineludible es el uso del libro de texto como eje central en la dinámica de clase.

Otra opción, es el uso vertical del libro de texto (Travé, Pozuelos y Cañal, 2013), “un ejemplo de esta alternativa la hallamos en un caso en el que el profesorado había planteado el trabajo sobre una temática, la alimentación, a partir de la información y actividades propuestas por varios libros de texto, de manera que de la combinación de ellos se obtenía el itinerario didáctico de la unidad. Se trata de experiencias que, dentro de la lógica del libro de texto, abren posibilidades que escapan al rutinario discurso de la secuencia de lecciones y ejercicios predefinidos por el guion del manual exclusivo”. Cercano a la interdisciplinariedad², o al menos, concentración de contenidos que como paso a considerar es muy válido. Algunos docentes, ante esta situación tienen la perspectiva de llevar a cabo un currículum integrado (Beane, 2005), pero se sitúa en la versión “blanda” de la convencionalidad. Los contenidos se reúnen en torno a una temática, estando los objetivos y contenidos por separados. Esto es ya un esfuerzo

² Significa objetivos compartidos, lo cual se alude pero faltan varios pasos hasta llegar a esa interdisciplinariedad.

docente que se debe considerar. En el otro polo estaría el Trabajo por Proyectos (Pozeulos, 2007).

A continuación, se puede observar en el gráfico, la propuesta y aportaciones que se realizan en este capítulo para innovar en la práctica de la educación rural en los tres sentidos debatidos: currículum, materiales y práctica docente de aula.



Figura 4.1: Gráfica ideas para innovar en la práctica en la enseñanza rural

Planificación: flexible y funcional. Flexible porque se puede adaptar y funcional porque estaría elaborada la planificación para intervenir en la práctica. Pero no solo sirve para la práctica, también sirve para reflexionar sobre la misma. Por tanto, ni es el diario³ –personalista- a modo de notas, que escribe el docente y que sirve solamente para él, ni

³ La ha realizado el docente y sirve para orientar la práctica, pero no sirve para un análisis interpersonal, ya que ningún otro compañero comprendería las anotaciones.

tampoco es la programación burocratizada⁴-funcionarial-, que es formal pero no sirve para la práctica. La primera no es tan generalista de una tipología de centros sino es decisión personal, aunque es verdad que sucede con frecuencia con los docentes de las escuelas rurales unitarias –dietario-. Mientras la segunda la recogen la mayoría de docentes de todos los centros rurales.

La combinación de estas dos sería el camino a seguir, diseñando una “programación funcional”. La programación funcional es lo suficientemente sostenida y precisa como para que sirva en la intervención en la práctica pero también sirve para analizar interpersonalmente la práctica con un compañero, además de reflexionar y mejorar futuros proyectos.

Por otra parte, la *organización*, fundamentalmente al servicio de los aprendizajes.

Una organización del tiempo, del aula y de los espacios que sea flexible. A largo plazo sería tener un marco general o global de apoyo y a corto plazo sería cómo adecuarlo en cada temática (los tiempos, los espacios y el aula se sitúan en función de los aprendizajes que se quieren promover).

Los *materiales*: diversificados y accesibles, es decir, tener la posibilidad de contar con distintos materiales y que no sea dosificado por el docente, que sea el alumnado el que pueda tener acceso al mismo. Normalmente se mueven en el parámetro de los editados, digitales y contextuales (salidas al entorno). Además, materiales que pueden ser: creados, adaptados o incorporados.

Actividades tipo: cuando se plantean actividades se deben tener distintos itinerarios. Actividades que no sean simples ejercicios sino tareas que jueguen con diferentes variables: que requieran de un contenido; de una organización flexible; de materiales distintos, que no sean solo algoritmos en las que todas las actividades se hacen igual; que requiera estrategias; que introduzcan un proceso y no solo sea realizarlas para terminar; con una evaluación formativa –se detecta, se sigue y se concluye- con instrumentos como pueden ser tramas en evolución, carpetas personales y de grupo; y además, que planten algún tipo de conocimiento, articulándose en una serie de secuencias con sentido.

⁴ Se realiza como aspecto formal por si la inspección lo solicita en algún momento del curso. Tener una planificación burocratizada sirve para el inspector.

TIC: no quedarse en el dispositivo digital de sobremesa únicamente. Aprovechar los digitales móviles como las cámaras fotográficas, las grabadoras, la consulta en internet, la producción del alumnado para subirla en internet...de manera que incorporen las TIC como un recurso necesario para comprender el mundo actual y no como cambio de soporte. Es decir, no solo las TIC para recoger información, también para producir información basada en el conocimiento y no en la memoria.

Una convivencia participativa, en una gestión compartida del aula. De este modo, la convivencia no solo es una cuestión del docente, también están implicados los escolares (tener unas normas conocidas y asumidas), evitando así la vigilancia de la autoridad docente sino un gestor de esa convivencia.

El trabajo docente entendido en una dimensión de grupo y una dimensión personal. Es decir, poder compartir un proyecto y cada uno dar el propio sentido idiosincrásico.

Se pretendería no la reproducción del conocimiento sino la producción de conocimiento.

Esto es para un currículum alternativo al conocimiento del medio convencional en el que se planificaría como se ha descrito en el proceso. Es decir, más basado en proyectos y su nomenclatura (Preguntas, tema relevante, de interés o atractivo y que conecta con el currículum básico).

CAPÍTULO 5

Educación y diversidad en el medio rural

“Una educación inclusiva que tiene que salir de la escuela, del espacio escolar para llegar al espacio educativo local. Por eso, el desarrollo de la educación inclusiva compete también a las administraciones escolares, municipios, a los movimientos sociales y ciudadanos, a asociaciones y empresas que no pueden trabajar de forma aislada y desconectadamente en la consecución de la misma” (Parrilla, 2010)

En las dos últimas décadas se ha incorporado reiteradamente en el discurso educativo los términos de inclusión escolar e interculturalidad en detrimento de integración y multiculturalidad. Los procesos de inclusión educativa y social en la escuela rural han determinado cambios a tener en cuenta. Para comprender la realidad compleja de un contexto que vislumbra enfoques diversos, se hace necesaria abordar una panorámica que dé respuesta desde el marco teórico-conceptual para analizar la práctica educativa cotidiana. Indagar qué está sucediendo en estas escuelas y su entorno, que por su origen, se identifican con la diversidad, implica una perspectiva basada en la heterogeneidad.

Se presenta en este capítulo un análisis de la atención a la diversidad dirigido en concreto a la escuela rural, en la que se deben promover enfoques y prácticas inclusivas (Amaro y Arjona, 2013) que den respuesta a las tipologías de los centros rurales así como a las características individuales y a la idiosincrasia de cada alumno/a (Antúnez, 2007; Murillo y Hernández, 2011).

Algunas conclusiones destacables apuntan que la heterogeneidad en la enseñanza en la Educación rural y el modelo de diversidad que se establece, están condicionadas por el medio (organización, apoyos, coordinación, ritmos de aprendizaje,...). Circunscribir las turbulencias que ha originado la crisis económica en torno al panorama educativo de la escuela rural, ese es aquí uno de los cometidos.

Neste capítulo apresenta-se uma análise sobre a atenção à diversidade dirigida em concreto à escola rural, na qual deve-se promover enfoques e práticas inclusivas (Amaro y Arjona, 2013) que deem resposta às tipologias das escolas rurais além das características individuais e a idiosincrasia de cada aluno/a (Antúnez, 2007; Murillo y Hernández, 2011).

Algunas conclusões destacáveis indicam que a heterogeneidade do ensino na Educação rural e o modelo de diversidade que se estabelece estão condicionados pelo meio (organização, apoios, coordenação, ritmos de aprendizagem,...). Outro tema aqui tratado é determinar as turbulências que originaram a crise económica em torno ao panorama educativo da instituição rural.

5.1. PLANTEAMIENTOS INICIALES

La diversidad en las aulas rurales es una realidad notoria. Es el reflejo de la sociedad en la misma complejidad del contexto escolar. La acepción del término inclusión y atención a la diversidad será mas o menos capciosa y con intencionalidades distintas dependiendo de lo que se entienda por la misma. Diversidad cultural, diversidad de capacidades, diversidad religiosa, por ideas políticas, de sexo, diversidad de intereses, diversidad de estilos de aprendizaje son solo algunas de las diversidades existentes. La escuela inclusiva no es algo totalmente nuevo en la educación; un ejemplo claro es la escuela rural en la que todos los niños y niñas de esa comunidad se educan juntos.

Murillo y Hernández (2009) indican que desde sus orígenes hasta la actualidad el concepto de inclusión escolar o educación inclusiva ha sufrido grandes avances en el mundo rural (Díaz, 2008). De la segregación¹ pasando por la yuxtaposición² o ghettos, la integración³ hasta llegar a la inclusión. El cometido de este estudio no es realizar una evolución histórica, es indicar una situación, que no es descartable en la actualidad incorporando algunos matices que miran a la escuela rural

Según Carbonell (1996) y López (2004), las respuestas sociales y educativas a la integración toman tres formas: la asimilación, la guetización y el interculturalismo. “El objetivo de la asimilación es conseguir que las minorías inmigrantes sean absorbidas y asimiladas por la cultura dominante de la sociedad receptora. La guetización se justifica a partir de la perspectiva relativista de la aceptación de la diversidad cultural y de su desarrollo por separado, sin interrelación cultural. Y por último, el Interculturalismo apuesta por una cultura dinámica y cambiante y acepta, valora, y garantiza la pluralidad cultural más amplia en la medida que contribuye al enriquecimiento mutuo entre las culturas en contacto; se trata, pues, de un

¹ Corriente educativa que clasificaba al alumnado por sus características individuales, llevando a los grupos minoritarios a centros específicos. Evitando la socialización con el grupo mayoritario, que se consideraba “homogéneo”.

² Perspectiva pedagógica desde la cual se apuesta por una clasificación del alumnado en distintos centros educativos según su cultura, etnia, raza o religión. En palabras de Moreno Yús (2003) “una *escuela gueto*, como su nombre indica, es una organización aislada (de la atención administrativa o interadministrativa y en ocasiones también desde el punto de vista urbanístico) dispuesta para dar respuestas educativas a un alumnado que se encuentra en una posición desfavorecida”.

³ Los principios en los que se basa el movimiento o corriente de la *integración* son: la normalización, la sectorización, la integración y la individualización. Según López Melero (1990: 166) la integración debe promover que la escuela sea un agente de cambio: “la integración escolar ha pasado de ser una idea confusa y etérea –acaso una aspiración difusa o tal vez, para los más piadosos, una mera necesidad de conciencia- a todo un movimiento social que va a desembocar en una escuela como movimiento de innovación educativa. Movimiento que origina comportamientos nuevos y modifica actitudes en los más “atrincherados” de los profesionales, quizás porque les pone de manifiesto en su quehacer diario y en su papel en la escuela, principios, normas y valores obsoletos...”.

reconocimiento positivo y activo de la diversidad y del mestizaje” (Carbonell, 1996: 97-99).

En último lugar, se encuentra la corriente inclusiva que según Jiménez y Vila (1999:172) “no es que esté preparada para acoger y educar al alumnado con diferencia sino que debe ser capaz de acoger y educar a todo el alumnado”. “Necesitamos un modelo educativo que tenga como principios el respeto a la diferencia y el respeto a los derechos humano; lo que supone hablar de la cultura de la diversidad, que no es más que hablar de democracia, de convivencia y de humanización” (López Melero, 2004).

La Atención a la Diversidad se ha intentado llevar a cabo a través de la integración. Actualmente, distintas corrientes piensan que es necesario recapacitar sobre las formas de educar en la diversidad del alumnado para poder solventar las contradicciones y dilemas que se han generado de la educación integradora. Nuevas perspectivas que tengan como pilares, la idea que enuncia Jiménez y Vilà (1999:171): “la diversidad es un factor inherente a la naturaleza humana, positivo, valioso, enriquecedor y fuente de progreso socio-educativo.” Dentro de la diversidad, se habla también del alumnado con una cultura o etnia diferente a la de la población mayoritaria.

A nivel legislativo la Atención a la Diversidad viene recogida por primera vez en la LOGSE (Ley 1/1990 de 3 de octubre) que toma algunas aportaciones de la LISMI (1982) (Ley social que supone un gran avance para el minusválido), en ella se apuesta por una educación comprensiva, diversificada y adaptada a la características de cada grupo y su contexto y a las características individuales de cada persona. Hemos caminado de puntillas por la aplicación de la LOCE (Ley 10/2002 de 23 de diciembre), la cual apostaba por un retroceso en cuanto a este tema. En la LOE (Ley 2/2006 del 3 de mayo), se fomenta la educación inclusiva.

La puesta en práctica del concepto de diversidad debería estar fundamentada en los principios de democracia, sectorización, implicación y trabajo en equipo de toda la comunidad educativa, desarrollo de redes de apoyo, adaptación del currículum y flexibilidad de éste y no olvidar que nació unida indisolublemente a la concepción de la educación como un derecho social y a la aplicación del principio de igualdad en este campo. Para su consolidación es necesaria la concienciación del valor positivo de las diferencias de cada alumno, tomando a éstas como algo enriquecedor para el desarrollo integral del niño, superando todos los contras que le surgieron al principio de igualdad en el cual se basaba la educación comprensiva en sus inicios.

5.2. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: RUTA HACIA LA EDUCACIÓN RURAL INCLUSIVA

Cela y otros (1997) plantean que la diversidad puede venir determinada por tres grandes dimensiones: *la social, la personal y la referida a los aspectos psicológicos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Más específicamente, hablan de los siguientes aspectos como factores de diversidad en el alumnado:

- *Aspectos sociales*: procedencia geográfica y cultural; nivel socio-económico; rol social.
- *Aspectos personales o físicos*: aquellas diferencias que tienen que ver con cuestiones relacionadas con la herencia, o aquellas derivadas de determinadas jerarquizaciones que los modelos culturales imponen (color de la piel, femenino/masculino...).
- *Aspectos psicológicos ligados a los procesos de enseñanza-aprendizaje*: conocimientos previos; estilos y hábitos de aprendizaje; capacidades; formas de establecer comunicación; ritmos de trabajo y atención; motivación; intereses; relaciones afectivas.

Por tanto, es necesario y fundamental mirar la diversidad desde un planteamiento comprensivo amplio en el cual se contemplen positivamente rasgos diferenciales de distinta índole que interaccionado unos con otros hacen que, siempre, unos sean diferentes a los otros.

En la actualidad se ofrece abundante información sobre la inclusión escolar, sobre el tratamiento de la diversidad pero son pocas experiencias las realizadas en el medio rural. En los últimos años ha existido y existe una fuerte tendencia a la homogeneización de la sociedad que también impregna al sistema educativo y olvida que las personas son distintas en intereses, estilos cognitivos y afectivos, conocimientos, expectativas, aficiones, etc.

En una revisión documental de la literatura sobre la integración e inclusión escolar y cómo afecta esta al profesorado y a los profesionales implicados en cuanto a sus demandas, a sus actuaciones y necesidades prácticas y formativas, las ideas claves que se han considerado son las siguientes:

- a. El proceso de integración es identificado como un proceso de innovación, supone la optimización de la realidad ya existente y, por otra parte, debe haber

una filosofía que legitime las acciones innovadoras, que sustente y dirija las estrategias a emprender para superar la segregación.

- b. Algunos estudios patentizan una situación ambivalente, gracias a la cual se acepta la filosofía de la integración, pero no el trabajo que supone para el profesorado en el aula, es decir, que esta filosofía se pone en cuestión cuando debe desarrollarse en el marco organizativo que implica recursos humanos, didácticos y técnicos. Junto a esta ambigüedad, análisis más específicos ponen de manifiesto que el cambio de actitudes es difícil y resistirse, mostrando escepticismo o rechazo moderado, es lo natural.
- c. La mayor parte de estos estudios han constatado la presencia de dimensiones que inciden en la actitud y buena disposición, así como en la orientación positiva hacia la diferencia. Concretamente, manifiestan que las relaciones entre la preparación del profesorado respecto a la integración y las actitudes que muestran hacia la misma constituyen uno de los factores relevantes y reconocen que lo imprescindible para un proceso de integración positivo es la mejora de la preparación del profesorado, lo que se sitúa en la línea del profesor como agente de cambio, de la importancia de las actitudes y la disposición del profesorado como garante del desarrollo efectivo de los procesos de integración.
- d. Otro factor señalado en las investigaciones ya mencionadas, por su notable influencia en las actitudes positivas hacia el proceso de integración escolar, es la experiencia del trabajo en equipo, es decir, una forma organizativa de trabajar en estrecha coordinación interprofesional. El trabajo en equipo es importante, tanto ante las exigencias en la dimensión organizativa en la escuela, como la implicación en el Plan de Centro, como también en las coordinación de todo el equipo de profesionales de apoyo.

Todas estas ideas se gestan en torno a la propuesta que aquí se hace, comprobando si a lo largo del estudio estos axiomas se corresponden con las realidades y planteamientos que se presenten. En definitiva, la escuela rural en la sociedad posmoderna afronta nuevos cambios (Hargreaves, 2001) trascendentes para la atención a la diversidad.

5.2.1.La escuela rural: cultura favorecedora de la inclusión escolar

Hoy día, se encuentran casos en los que la Atención a la Diversidad es una realidad, ya que los profesionales se han volcado en conseguir una educación

comprensiva e inclusiva (Buscá, 2001) donde todos forman parte del desarrollo de todos. La formación de estos profesionales ha sido continua, permeable a la rápida evolución que existe en el desarrollo de la educación y, concretamente, en la Educación Especial. Además, deben cumplir con una serie de requisitos mínimos sin los cuales no es posible (Puelles, 2006:71), siendo estos los siguientes: el tamaño de los centros, espacios escolares adecuados, exige una amplia flexibilidad en la organización de los centros y una notable autonomía pedagógica de los equipos docentes. Estos principios, parten todos de un solo pilar, creer en una educación comprensiva e inclusiva, es decir que, llevar a cabo en la práctica todo esto no es más que tener el convencimiento de que es posible y concebir la educación sólo de esta manera, porque en el fondo de este mar tan complejo siempre está las gafas de buceo que utilicemos para bucear. La escuela comprensiva no es una corriente, ni un modelo, ni una metodología sino una forma de entender la educación.

Los centros rurales tienen todas las posibilidades para que la inclusión escolar y social sea una realidad *“en estos centros, desde el equipo directivo, se pueden identificar los siguientes indicadores: a) Participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones; b) buenas relaciones entre el profesorado y la dirección del centro; c) organización y desarrollo del currículum alejadas de modelos tradicionales de enseñanza (p.ej: no emplean libros de texto); d) materiales y recursos innovadores; e) organización de espacios y tiempos para la enseñanza en función del alumnado que favorecen el trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo”* (Gómez, 2012).

5.2.2. Currículum y diversidad en la escuela rural

Un currículum que atienda a la diversidad, multicultural o intercultural, es necesario en la escuela rural actual. Los distintos escenarios e instituciones determina en parte el desarrollo de un currículum transformador (Lorenzo, 2004).

El profesorado rural debe procurar que se atienda a la diversidad, desde un ambiente cordial y actividad en común, aunque en ocasiones, la cultura de confrontación entre los docentes de un determinado centro, limita la labor y el desarrollo de proyectos de integración. Otra cuestión que se da entre el profesorado, es la desvinculación con el alumnado, en muchos casos. Dada su situación de interinidad o de tránsito, es más complicada la participación o la implicación con el contexto y con la escuela, aún más, en tareas distintas a las académicas.

¿Qué currículum hace falta para una escuela rural en un mundo global?, ¿Qué conocimiento para qué escuela? Debemos de superar en el mundo rural, la ruptura entre conocimiento popular y académico, para entender el mundo donde vivimos y en concreto, el fenómeno de la inmigración. Una conciencia universal y ciudadana es la que combina lo local y lo global (universal), lo que llamamos glocalidad. La Escuela Rural deberá de abordar un currículum que compatibilice el conocimiento popular, el académico, y el que propicia de la cultura alternativa, para dar respuesta a esa “glocalidad”.

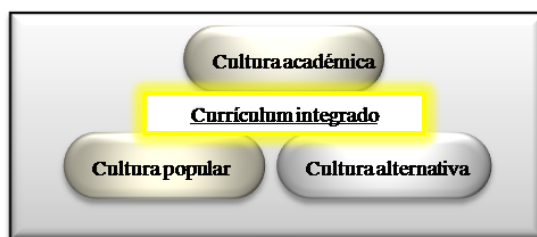


Figura 5.1: Currículum para favorecer la atención a la diversidad que debe abordarse en las Escuelas rurales

Por otra parte, un currículum abierto a la diversidad de los alumnos no es solamente un currículo que ofrece a cada uno de ellos lo que necesita de acuerdo con sus capacidades, su cultura o su género. Es un currículo que se plantea a todos los alumnos para que todos aprendan quiénes son los otros y que debe incluir, en su conjunto y en cada uno de sus elementos, la sensibilidad hacia las diferencias que hay en la escuela (Arnáiz, 1999). Brennan (1988) proponía el llamado “modelo equilibrado” con la conjugación de tres modelos de construcción curricular, uno de ellos, es el Modelo basado en las situaciones que ofrece la posibilidad de hacer un análisis y desarrollo del currículum respetuoso con las coordenadas contextuales. Es notable la consideración de la versatilidad para llevar a cabo la diversidad en las aulas situadas en el medio rural, por lo que un centro abierto al entorno, la mejora de la convivencia, un liderazgo distribuido y dirección participativa, entre otros, fomentarán que algunos elementos curriculares se adapten a las necesidades de la escuela del Siglo XXI, como por ejemplo, metodologías individualizadas y activas.

5.2.3. Cuando la diversidad entra en el aula

La diversidad es una realidad patente e ineludible en nuestras aulas. Una característica innata de las personas es que cada una de ellas lleva consigo su propia idiosincrasia lo que conlleva que cada cual aporta a la sociedad sus propias características intrínsecas y extrínsecas.

Esta realidad de la sociedad se ve reflejada en nuestras aulas. Niños y niñas que ofrecen sus propias características para el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje enriquecedor donde todos tienen cabida siendo la diferencia un valor añadido al desarrollo de todos los agentes que participan en el interior de las cuatro paredes.

La diversidad se ha convertido en un término omnipresente en la educación que con frecuencia aparece relacionado con el concepto de inclusión escolar siendo usualmente utilizado en la política actual y en discursos relacionados con la práctica educativa. Ante este discurso, algunos autores consideran que los educadores han tenido un compromiso permanente con cuestiones relacionadas con la diversidad y la equidad, no solo haciendo referencia al alumnado sino también a la diversidad de los profesionales (Blair et al 1998; Bush y Middlewood 1997) cit. por Lumby y Morrison (2010), otros, sin embargo creen que la diversidad es un problema relativamente nuevo. (Lorbiecki y Jack 2000; Morrison, Lumby, y Sood 2006; Osler 2006) cit. por Lumby y Morrison (2010).

Atender a la diversidad en las aulas conduce a hablar de la inclusión escolar. La filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, educación que tiene por fundamentos que los centros educativos, como comunidades educativas, deben atender las necesidades de todos los alumnos y alumnas sean cuales sean sus características personales, psicológicas o sociales. (Arnaiz, 2003).

Apoyados en Murillo y Hernández (2011), el concepto de inclusión escolar ha sufrido grandes avances. De esta forma, mientras que en la educación el proceso de inclusión, en un primer momento fue asociado a la integración de alumnos con algún tipo de discapacidad en la escuela común, dicha concepción era errónea y confusa ya que equilibraba en la misma posición el término inclusión al término integración. No obstante, en la actualidad resalta el concepto tal cual surge de inclusión en educación, una nueva visión de la educación que pone su foco en las diferencias de los estudiantes

en los procesos educativos, ya sean éstas de raza, género, clase social, capacidades, lengua materna, pertenencia a un grupo cultural u orientación sexual.

Palacios y Paniagua (2005) ofrecen una propuesta para atender a la diversidad en las aulas haciendo referencia a un cambio en la metodología del aula, la evaluación, la relación con las familias y el trabajo en equipo.

Numerosos autores como Ainscow y Gómez (2014), Ainscow (2013), Flecha, Padrós y Puigdellívol (2003), y Krichesky y Murillo (2011) consideran, desde diferentes perspectivas, que uno de los factores clave para atender a la diversidad es la participación de la comunidad educativa en el aula. La importancia de la colaboración de toda la comunidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la implicación de la misma en tareas del aula y su involucración en el centro se hacen imprescindibles para dar una adecuada respuesta a las necesidades que demandan cada uno de los escolares.

5.2.4. La escuela rural, la diversidad como marco compartido de oportunidades

La enseñanza en la escuela rural, en principio, supone trabajar de una manera diferenciada. Actividades, horarios y circunstancias que se deberían destacar como aspectos positivos. Un escenario como el rural, abierto y conectado con el mundo que le rodea, flexible, con alumnado diverso, y la diversidad es un valor.

La transformación en los últimos años del medio rural (globalización, sociedad del conocimiento y de la información e interculturalidad) ha convergido en necesidades que se plantean desde el marco de la inclusión escolar y social. Por las características que presenta, es un espacio que proporciona características idiosincrásicas de la misma, peculiaridades y problemas que surgen, que en definitiva se diferencian del modelo de escuela urbana. Una idea que comparten referente a los docentes, los formatos graduados rurales y la multigraduación rural, es la consideración de la comunidad educativa. El trabajo diario que se realiza evidencia la necesidad de un trato particular, aunque debiera ser generalizado a todos los tipos de escuela. Según Aguado (2000) las experiencias de atención a la diversidad deben generar nuevos significados y conceptos en el entorno, en este caso rural, en que se sitúe la acción educativa.

La función social que cumple la Escuela Rural (Llevot y Garreta, 2008) determina las necesidades ante los nuevos fenómenos, como es el de la escolarización de alumnado de diferentes culturas. Pero una vez más, se pretende emular las acciones y reproducir la estructura que dieron comienzo en la escuela urbana, no teniendo en cuenta el contexto ni la cultura local. El papel que asume la escuela de pueblo, debería

de servir como medio para acceder al conocimiento académico. Pero la transmisión de cultura curricular es una postura en parte incierta, ya que en realidad una vez que salen del colegio se trata de cultura popular. En la última década, se convirtieron en espacios de creciente diversidad cultural al recibir alumnos y alumnas inmigrantes.

El motor de aprendizaje y el de marchamo social y cultural en el mundo rural, es a través de la escuela y son los maestros-as. En este tipo de escuelas es donde el maestro, debe “poner en juego todo su conocimiento, aptitudes y actitudes para atender alumnos en una misma unidad...además de los distintos ciclos, le sumamos que el maestro debe de atender a alumnos repetidores mediante un plan o programa específico de recuperación de los aprendizajes no adquiridos, además de atender a alumnos con NEAE o a los alumnos que tengan dificultades en las áreas instrumentales básicas, nos daremos cuenta de la dificultad que tiene impartir docencia en este tipo de escuelas, y que pueden considerarse como verdaderos modelos de atención a la diversidad...” (Castillo y Ramos, 2012) aunque su labor esté en muchos casos no valorada, teniendo un sentido, por diferentes agentes, de acompañamiento o cuidador.

5.2.5. Escenario de socialización: espacio para la diversidad cultural

Para abordar la realidad de los niños y niñas procedentes de diferentes culturas, escolarizados en escuelas rurales, se debe deparar en la realidad actual en el marco de la crisis. La transformación en estos contextos, así como los diversos fenómenos multiculturales y la idiosincrasia de cada escuela (rural), protagonizan procesos plurales y relaciones interpersonales en la comunidad en la que se enclava, cada vez más caracterizadas e influenciadas por la heterogeneidad, el multiculturalismo y la globalización. Las influencias del entorno, la labor de los diferentes agentes sociales y el momento actual, inspiran a reflexionar la dimensión multicultural, desarrollando, definiendo y analizando las particularidades más importantes en torno al tema, con diferentes aportaciones y propuestas.

Como espacio integrador, democrático y solidario, en la educación rural convergen principios y situaciones diferentes que la sociedad de la información y la comunicación ha asentado, traducido en mayor riqueza sociocultural, modelando los espacios rurales modernos o en transición. Esta característica nos lleva a preguntarnos varias cuestiones, tales como: ¿propicia una realidad multicultural o intercultural?, ¿qué hay de interculturalidad en la escuela rural?, ¿es un lugar de encuentro entre diferentes modelos culturales?, ¿Cómo se atiende al alumnado inmigrante en el aula rural?, ¿la inmigración ha sido un freno o impulso a la educación rural o viceversa?,...

Se ofrece una visión⁴ de la realidad diversa, sin perspectivas mixtificadas, evitando la melancólica dramatización que se encumbra y se aprovecha al hablar de escuela rural, por haber sido un contexto olvidado e incluso marginado.

5.2.6. La escuela Rural: una oferta educativa para una sociedad intercultural y globalizada

La igualdad de oportunidades, la calidad y la equidad son retos de la educación en el medio rural en la actualidad. Preludios para una sociedad en continuo cambio. Una de las vertientes del concepto de atención a la diversidad es la diversidad cultural, pero ésta no debe tratarse desde un panorama individual sino global. Una escuela que camine hacia la educación intercultural, transformadora y democrática. Como característica identitaria de la ruralidad, ya que en su origen es diversa, la rural es una escuela que avanza. No fragmentar la educación puede ser una ruta para entenderla en su globalidad, no basarse en parcelas aisladas y partir de la idea que el pilar más importante para dar respuesta a las diferencias es el derecho a la educación de todos.

“La enseñanza intercultural implica un encuentro con la diversidad sin disfraces. Y más aún, significa una forma de valorar la propia cultura por su relación con las demás” (Plan Andaluz de Educación Intercultural, 2002).

Se necesitan de modelos que desarrollen adecuadamente los valores interculturales en la escuela rural (Cardona, 2008). La Escuela Rural como agente fundamental de socialización en el entorno, participa del enriquecimiento mutuo (comunidad-escuela) que supone la entrada de alumnado inmigrante, presentándose como una alternativa, oportunidad y condicionante social para estos centros, y en definitiva, como un lugar de encuentro entre diferentes modelos culturales, un espacio de sociabilización donde las necesidades pedagógicas, aportan propósitos para trabajar en diferentes líneas, tratando de acercarse a la realidad diversa y plural. Aún así, el modelo de ciudadanía existente en la actualidad dista de una sociedad intercultural.

Las características más visibles, hoy en día, son la movilidad del profesorado y la baja tasa de población escolar, sin establecer generalizaciones, son apreciaciones que conllevan una serie de circunstancias que analizaremos sucintamente. Socio-

⁴ Desde un enfoque personal y una visión particularizada, con el fin de informar, mostrando los mecanismos de respuesta que actúan en un momento y lugar determinado. Formulando un juicio sólido y ajustado del contenido que se presenta.

pedagógicamente, nos interesa otra cuestión⁵; los alumnos inmigrantes escolarizados en escuelas rurales, éstas a su vez, con diferentes características.

A continuación se expone un esquema de la idiosincrasia de la escuela en lo rural, y por tanto, del contenido a presentar.



Figura 5.2: consideraciones previas de la escuela rural y la inmigración en la actualidad.

Se tiene en cuenta que no existe una sola escuela rural, en realidad existen tantas como docentes enseñan y estudiantes aprenden. Los cambios que ha experimentado el medio rural y por ende, las escuelas rurales, nos exige ampliar nuestra perspectiva de lo que está suponiendo en la sociedad en general la multiculturalidad existente, que en efecto, y aunque suponga una restricción de sentido sociológicamente inadmisibles (la minoría gitana) (Sánchez-Muros y Gamella, 1999), sólo se asocia la multiculturalidad como fenómeno social y educativo a las recientes oleadas migratorias que han ido llegando a nuestro país.

Imaginarse un lugar de encuentro entre diferentes modelos culturales, siendo éste un espacio de socialización y de discurso pedagógico que aporta propósitos para trabajar en diferentes líneas, tratando de acercarse a la realidad diversa y plural de una comunidad concreta, el lugar que se estaría definiendo sería la escuela rural. La función social que está cumpliendo la escuela rural en los espacios rurales en transición y modernos inspira a reflexionar si precisan un cambio, ya sea de actitudes docentes, a nivel familiar, del alumnado o incluso de instalaciones y mobiliario.

⁵ Se pretende informar de la situación del lugar de encuentro, que tiene como objetivo socializar e integrar, y responsabilidad de “todos” es dar una solución. Es indiscutible, que las experiencias, alternativas y posibles soluciones en el contexto educativo formal llegan con un cierto retraso.

Las escuelas rurales tienen que adquirir un compromiso educativo intercultural, donde los esfuerzos se sustenten en un reconocimiento por igual del alumnado (en el aula, en la escuela y en la comunidad), vínculos cercanos, prevención con medidas que se adoptan desde un enfoque global e inclusivo, cultura dinámica, buen aprovechamiento de las diferencias, actuaciones que impliquen a la sociedad de acogida así como a la de origen trabajar por un mismo proyecto. Un liderazgo distribuido es un factor clave para la consecución de planteamientos interculturales (Essomba, 2006).

Tanto en el contexto de un aula rural como el de aulas urbanas en concreto, y en general de todos los centros educativos (rurales y urbanos) la interculturalidad se relaciona como expresión articuladora del reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística.

No hay verdades universales, pero se expone los principales planteamientos y cuestiones que se dan en la escuela rural en relación a la interculturalidad.

5.2.7. Educación y pueblo como factor de sociabilización, oportunidad y atención a la diversidad de culturas

Con la llegada de la crisis, personas procedentes de otras culturas que vivían en los pueblos pequeños, decidieron marcharse. En tiempos difíciles es una salida por la que han optado muchas familias, a día de hoy, como se verá en los resultados empíricos, se están reduciendo los datos de población procedente de otras culturas escolarizados en escuelas rurales.

Artífice de la socialización pedagógica y de la cultura académica de los pueblos, la escuela rural ha sufrido transformaciones⁶ que se han adaptado a los tiempos.

La función social que cumple la ER determina las necesidades ante los nuevos fenómenos, como es el de la escolarización de alumnado de diferentes culturas. Pero una vez más, se pretende emular las acciones y reproducir la estructura que dieron comienzo en la escuela urbana, no teniendo en cuenta el contexto ni la cultura local. El papel que asume la escuela de pueblo, debería de servir como medio para acceder al conocimiento académico. Pero la transmisión de cultura curricular es una postura en parte incierta, ya que en realidad una vez que salen del colegio se trata de cultura popular.

⁶ El discurso socioeducativo también ha cambiado, por tanto, debemos aproximarnos de muy variadas maneras y perspectivas, reflejando las consideraciones relevantes, y las merecidas apreciaciones. Como se verá en el capítulo sobre permanencia y cambio, la llegada de personas de distintas culturas ha sido uno de los cambios.

Comenzaron los centros rurales en la última década, a convertirse en un espacio de creciente diversidad cultural al recibir alumnos y alumnas inmigrantes. Este fenómeno tiene muchas posibilidades educativas, precisando de una respuesta por parte del profesorado, familia y comunidad.

En general, hoy en día es posible establecer y presentar, como oportunidad, lo que supone la relación escuela rural e inmigración: respeto y enriquecimiento cultural, fomento de principios y valores democráticos, la educación como base y nexo social, actitudes interculturales por parte de la comunidad, y ¿dónde? en la escuela del pueblo.

Los niños y niñas procedentes de otras culturas, que se escolarizan en un espacio rural, suele ser por un tiempo dependiente del trabajo de la familia. Suele coincidir con la recogida de los diferentes productos hortofrutícolas. Esta situación hace no crear un referente dentro de la comunidad, lo que provoca en algunas ocasiones un desinterés de: alumnado inmigrante para establecer relaciones, profesores para involucrarse en las diferentes tareas, de la propia comunidad para establecer vínculos entre familias.

El riesgo con el contenido del discurso que se realiza conlleva etiquetas y clasificaciones en sí mismas que no solo afectan en el aula, impacta en toda una comunidad rural y a la sociedad en general. A modo de ejemplo Amina Bargach en las I Jornadas Internacionales y VI Jornadas sobre Diagnóstico y Orientación: "El Carácter Universal de la Educación Intercultural" celebradas en Jaén (2008) nos dice que, "No somos una sociedad de acogida, somos una sociedad receptora".

La transformación (social) de los pueblos lleva a plantearse en los centros educativos, orientaciones de las prácticas pedagógicas interculturales en el contexto rural.

Un factor que uniformiza y caracteriza a todos los alumnos-as inmigrantes y sus familias en las sociedades rurales, es el económico. Esta causa enlazará con el enriquecimiento cultural que las familias obtendrán, en el proceso de integración a la comunidad. "El concepto comunidad se enriquece al relacionarlo con el de territorio. El barrio, la localidad, el territorio, no es sólo el espacio por el que se transita y desarrollan nuestras acciones cotidianas es también un entorno educativo y de convivencia que merece la pena tener en cuenta" (Jiménez y Pozuelos, 2001).

En una comunidad rural todos son responsables de los asuntos comunes que les conciernen, sin evitar la falta de responsabilidad de algunos sectores. En ocasiones, el contexto rural receptor puede tener una serie de características que impulsen

instrumentos sociales a los sujetos. Los diferentes prejuicios que imperan en nuestra sociedad rural respecto a la inmigración, puede llegar a crear conflictos, sobre todo de identidad, de los niños-as inmigrantes.

Otra cuestión que a plantear es la necesidad de asegurar la asistencia regular del alumnado inmigrante, que supone un condicionante de la realidad diversa y llena de oportunidades de la escuela en lo rural. En este sentido, las respuestas y actuaciones indican e identifican a cada colegio.

Los procesos de renovación y cambio que se quieren introducir en la vida escolar, con sus tiempos, sus espacios, sus procesos, sus formas de organización y contenidos de estudio, el comportamiento de sus protagonistas, en todo lo que tienen de insatisfacciones, de conflictos, de dificultades para movilizar las fuerzas de los docentes y de los estudiantes, de desencuentros entre profesores y reformadores,... van surgiendo para dar respuesta desde una perspectiva cultural escolar.

El alumnado de la escuela rural *sólo tiene la escuela*. De ahí que sea *tan importante lo que se hace como lo que se deja de hacer en la escuela rural* (Madrid, 2008) ya que es un referente en el entorno, por el cual se accede no solo a la cultura, sino a otro “mundo” de relaciones, formación, ideas, interpretaciones,... gracias a la globalización. Si añadimos el sustrato que acontece con varios niños-as inmigrantes en un aula, genera una peculiar estampa de aportaciones personales y profesionales. El acercamiento y las relaciones sociales entre docentes-alumnos-familia aglomeran situaciones en las que fortalecen la educación. Hay que tener en cuenta que el alumnado va a ser de muy diversa casuística, teniendo que emplear todos los esfuerzos disponibles, así como los condicionantes sociales y de qué manera influyen estos.

¿Qué medidas iniciales se pueden plantear? presenciar el progreso en su escolaridad (probablemente, período corto de tiempo), favorecer la convivencia, fomentar la participación, realizar actividades que promuevan la participación de todos los agentes educativos implicados, continuidad del proceso educativo del alumnado perteneciente a familias temporeras, facilitar los recursos necesarios y desarrollar actuaciones de carácter compensador⁷.

⁷ Para todo el alumnado.

5.2.8. ¿Uniformidad cultural en la escuela rural?

La homogeneización cultural, consecuencia de la globalización, se produce en los contextos rurales modernos. Podemos afirmar que no existen guetos en las localidades pequeñas. Esto es por las relaciones dependientes, cercanas, amplificadas por la participación y el control democrático de las familias y de la sociedad, impulsando de esta manera, una vida urbana pero con todas las particularidades de lo rural. A colación de esta afirmación Campoy y otros (2008:129) señalan que *“cuando las ciudades son más grandes y tienen más población el riesgo de una mala convivencia aumenta. Y el efecto contrario”*.

Pero si es verdad que “la urbanización...se está extendiendo a gran velocidad en el medio rural y, unido a otros factores como globalización, inmigración, Sociedad de la Información..., se están produciendo variaciones en los planteamientos ancestrales que le han caracterizado” destaca Bustos (2006).

5.2.9. Escuela y campo, ¿freno o impulso para la inmigración?

“La inmigración en población escolar está permitiendo el mantenimiento de unidades en centros educativos que podrían tener riesgo de desaparición o supresión” según indica Bustos (2006). Las Escuelas Rurales son uno de los lugares donde más se ha notado el cambio migratorio y la llegada de alumnos procedentes de distintos países. La escuela rural como respuesta⁸ educativa a todo el alumnado ofrece muchas posibilidades. “La inmigración se conecta a las sociedades de acogida generando límites solapados de pertenencia, no sólo a través de los flujos económicos y el intercambio cultural” según Erika González García (2008:745).

Bustos (2006) considera que “No son escasas las zonas rurales que están recibiendo asentamientos de individuos y familias procedentes de diversos países que buscan en el nuestro mejores medios de vida, lo que está dando lugar a una menor homogeneidad cultural de las zonas rurales”.

Aparentemente en la escuela rural, la innovación educativa, la atención a la diversidad, el desarrollo social y económico están relacionados, siendo necesario por otra parte la inclusión como fórmula y filosofía educativa (Traver y Martí, 2004).

Según Kostyrya y Martín (2008:197) “los menores proceden de distintos grupos étnicos, incluso dentro del mismo país, con rasgos físicos y color de piel diferente

⁸ Y el medio rural como respuesta económica a la familia.

proceden de culturas distintas, con costumbres, forma de vida, percepciones de la realidad cambiante en función de su cultura de origen, así como en muchos casos, idiomas distintos”, conforman aptitudes a las familias para aceptar estas diferencias étnicas y culturales.

Es muy importante desarrollar políticas de reconocimiento e inclusión, combinadas con otras a nivel de todas las administraciones, para contextos más específicos como es el rural, ya que con las características que venimos desarrollando, hay que atajarlo de manera diferente. Tienen que llevarse a cabo, para ser efectivas, dentro y fuera de las escuelas rurales. Torres y Tenti (2000, citado por Benitez, 2001), con respecto a las políticas educativas en la ER afirman que: es posible una educación de calidad y buenos resultados escolares en las zonas rurales, que la escuela unitaria (multigrado o multinivel) puede ser una alternativa pedagógica equivalente o incluso superior a la escuela graduada.

Cada Escuela Rural, tiene un escenario distinto, lo que las hace únicas, pero todas se presentan como un espacio para la socialización y de diversidad de culturas, siendo el conocimiento cultural lo que hace que no se generen opiniones estereotipadas en la población. Por supuesto, no debemos desechar el encomiable esfuerzo realizado por las familias de los alumnos-as inmigrantes, en un intento mas de percibir el carácter intercultural en la escuela y fuera de ésta.

5.2.10. Un pueblo sin escuela se cierra

La consolidación de unas estructuras abiertas y de cohesión en zonas rurales, se asoman como alternativa y oportunidad a los niños y niñas inmigrantes, dinamizando escuela y pueblo. Es tan importante lo que se hace como lo que se deja de hacer.

Son muchos los pueblos que teniendo un nivel económico alto, tienen un nivel cultural muy bajo y no se hace nada para compensar estas carencias. Podemos hablar de un medio con recursos suficientes pero con una cultura media-baja, y esta circunstancia es la que ha impulsado la deslocalización de zonas determinadas, analizando como fenómeno sociológico esta singularidad.

La inmigración y el conmuting rural (sobre todo jóvenes) ha evitado la pérdida de población en algunas localidades, consolidándose una escuela estable y continua en la ratio, en lo que podríamos denominar espacio rural moderno o en transición. Pero existen discursos alarmistas de la supresión de escuelas rurales por la pérdida de alumnado y por las poco favorecedoras leyes educativas. Como venimos aportando, cada

colegio se define por unas características diferentes, no existe ninguno igual, por mucho que lo aproximemos para encuadrarlo en unos parámetros ajustados a las conveniencias de autores e investigaciones sobre la actual temática. Y ¿qué es de los pueblos donde se dan situaciones de desventaja? relacionadas con condiciones sociales y culturales desfavorables, que puede contrastar con situaciones económicas buenas, propias del entorno rural en el que se encuentra enclavado el centro, existe la necesidad de compensar tales desventajas, en principio con una normativa con mayor nivel de adecuación a los diferentes contextos.

5.2.10.1. Escuelas “temporeras”, alumnos “nómadas”

La realidad escolar concreta en la que se enclavan las escuelas de los pueblos, en consonancia con las relaciones sociales y los inmigrantes, muchos de los cuales deciden quedarse y escolarizar a sus hijos en sus escuelas públicas rurales (González, 2003) ha pasado a un segundo plano. Llegan en busca de una oportunidad, en definitiva, de un proyecto de vida por diversos factores, en este caso suelen ser económicos.

La incorporación de alumnos y alumnas de origen inmigrante a los Centros Educativos es un hecho que está repercutiendo de forma importante en el sistema educativo. Al hablar de escuelas temporeras y alumnos nómadas, parece ser que no se identifica con ningún proceso del sistema educativo en concreto, ni se relaciona, ni siquiera se tiene una idea previa. Pero si éstas escuelas temporeras, a las que se denominaría escuelas de tránsito, y estos alumnos nómadas, se traducen en las escuelas que acogen a alumnado que pasa por ellas (desapercibido) unas semanas o incluso días por motivos de trabajo de los padres parece que se va esclareciendo el concepto.

Por tanto, se entiende por escuelas de tránsito o temporeras, aquellas a las que asisten alumnado que va de colegio en colegio dependiendo de dónde se encuentre el trabajo de la familia, que en la mayoría de las ocasiones es agrícola. Y ello es lo que viene ocurriendo, campaña tras campaña, en los Colegios Rurales. Inmigración y escuela van unidas de la mano para un fin concreto, que es el de la supervivencia, o al menos el de la mejora económica de muchas familias llegadas de puntos recónditos del mundo.

Sencillamente, no es una escuela más. Es una escuela, la de alumnos nómadas, donde la alternancia de colegios desvía su atención y consecuentemente no se atiende a la diversidad ni comprensividad.

5.2.11. Interculturalidad en el aula rural: un contexto plural para la diversidad cultural

No solo los colegios rurales divergen por su propia idiosincrasia de los urbanos, sino entre las mismas escuelas rurales, y por supuesto, entre las aulas de un mismo centro educativo rural. Y esta circunstancia se da por diferentes factores, que merecen estudios mas detallados.

¿Se avanza hacia una escuela rural intercultural e inclusiva o es simplemente multicultural? Como ya expusieramos anteriormente, asociamos la multiculturalidad como fenómeno social y educativo a las recientes oleadas migratorias que han ido llegando a nuestro país, y esta concepción se está traduciendo en la imagen que perciben profesorado, alumnado y familias de lo que “creen” o suponen que es un aula intercultural. No por estar escolarizado alumnado de diferentes culturas en una escuela, conlleva que sus aulas sean interculturales. Aunque si es verdad que siempre será útil recordar lo que multiculturalismo e interculturalidad tienen en común, tal y como afirma Giménez (2000). A partir de una base multicultural, corresponde a la institución desarrollar un proyecto intercultural, de aceptación a la diversidad y (re)construcción de la comunidad (Fernández Enguita y Terrén, 2008), en este caso rural, y ahondando en el aula rural, para que las perspectivas y expectativas en el centro sean las de abarcar el reconocimiento de la pertenencia y singularidad de cada niño-a, su autorrealización como personas y su derecho a integrarse no solo en la escuela, sino en la sociedad global en la que actualmente estamos “inmersos”.

Es posible encontrar muchas diferencias notorias, que tienden a tergiversarse en el aula rural, respecto a la multiculturalidad y la interculturalidad. Lo que se suele decir que se lleva a cabo es la segunda, pero realmente se produce la primera. Por tanto “el interculturalismo apuesta por una cultura dinámica y cambiante y acepta, valora, y garantiza la pluralidad cultural más amplia en la medida que contribuye al enriquecimiento mutuo entre las culturas en contacto; se trata, pues, de un reconocimiento positivo y activo de la diversidad y del mestizaje” (Carbonell, 1996: 97-99). Con ello podemos afirmar que la interculturalidad se basa más en la diferencia y pluralidad cultural, que en una educación a aquellos que son culturalmente diferentes.

Es preocupante que en varios estudios, una parte del profesorado considera que la presencia de alumnado de diferentes culturas en las aulas entorpece la marcha general de la clase y lo presentan como fuente de conflictos. Como afirma Torres (2008) “la diversidad del alumnado no encaja nada bien en unas instituciones escolares pensadas

para uniformizar y para imponer un canon cultural que pocas personas cuestionan” ya que como venimos recogiendo en este epígrafe el discurso o el debate que se genera se trata con un particular desconcierto. Hay que ser conscientes de que parte del alumnado “no se sienten reconocidos en las aulas”, debido en parte, como indica Torres (2008) porque los “grupos sociales, culturales, lingüísticos y étnicos a los que pertenecen no existen en contenidos culturales que allí se trabajan”.

Se puede comprobar, con solo presenciar varias aulas de escuelas rurales, que la educación intercultural solo forma parte del discurso embellecido, ya que traslada pasos atrás para llegar a lo que es educación multicultural. Rosa María Rodríguez Izquierdo (2001) cit. por Pérez Moreno (2007) hace referencia a que “la educación intercultural no es una modalidad especial de la educación, sino una cualidad deseable y una necesidad de la sociedad multicultural”. Con ello, lo que queremos decir, que aunque podamos escuchar voces agoreras, realmente estamos muy estáticos en el multiculturalismo, con pequeños pasos de concepciones de los principales agentes educativos hacia el interculturalismo.

El aula no debe tener fronteras, debe ser un espacio donde no solo se establezcan relaciones entre un grupo de iguales con la finalidad de aprendizaje, sino que también favorezca una serie de competencias interculturales. Cuando afirmamos que la escuela debe servir a la creación de una sociedad intercultural estamos indicando la gran aportación que puede hacer y estamos también expresando que sin la labor educativa será imposible esa “quimera”.

Y ¿qué suponen los planteamientos multiculturales e interculturales para el profesorado en un aula rural? Además de las observaciones descritas anteriormente, se tiende a redundar en consideraciones generales sobre esta cuestión. Por ello, se expone a continuación cómo debería ser un aula rural intercultural, o mejor dicho, qué debe cumplir para expresar que existe interculturalidad. Esto supone un cambio de planteamientos, por una apuesta para una educación para “todos-as”, donde la distribución del alumnado inmigrante en las aulas rurales no se perciba como problema, y donde el carácter minoritario de estos no le influya en su formación personal y académica.

Tomando las propuestas de Pozuelos (2007), y adaptándolo al aula rural, tendría que cumplir los siguientes “requisitos”⁹ para poder hablar de espacio intercultural:



Figura 5.3: Mapa conceptual de cómo debe ser un aula rural intercultural

5.2.12. Reflexiones del discurso intercultural en la escuela rural

Debemos superar perspectivas interculturales que distan de lo que supone el enriquecimiento y conocimiento mutuo entre culturas en una escuela rural. No podemos nombrar a cualquier acción o esfuerzo humanista por parte de los agentes educativos interculturalidad. El aula como espacio social, participa junto con los diferentes agentes, tal y como hemos comentado, de una educación basada en la pluralidad pero son muchas las ocasiones en las que los conceptos están remedados e incluso cerrados. ¿Por qué? Por la inducción que realizamos de lo intercultural y la necesidad de incidir en diferentes líneas de actuación multiculturales, hacen que se perciba en las escuelas rurales la

⁹ Por mucho que lo intercultural, propongamos envolverlo con muchas otras pesquisas, para enmascarar lo que realmente no se produce.

interculturalidad como una nueva disciplina o contenido añadido tal y como indica Pozuelos (2007). Por ello argumentamos, que se pueden dar buenas situaciones y prácticas multiculturales pero no interculturales.

Otra cuestión que supeditamos a debate es la del discurso intercultural. Para el profesorado y alumnado de éstas, “normalizan” procedimientos que dicen llamar intercultural cuando realmente no lo es. Según Perulles y Banciella (2003) “El diálogo intercultural es el instrumento al servicio del enriquecimiento y conocimiento mutuo entre culturas, paso fundamental para asegurar la posibilidad de un mundo justo, en paz y en armonía, aprovechando algunos de los instrumentos que la globalización ha desarrollado”.

Todo el diálogo influye, así como las acciones, y esto se traduce en que parte del alumnado procedente de diversas culturas no ha logrado integrarse conforme a los parámetros deseados y parte del profesorado no ha podido asumir los retos que ello ha supuesto en la escuela rural.

Pero hay que aprovecharlo “todo” en la escuela rural , ya que el alumnado procedente de diferentes culturas, compensan y enriquecen no solo la baja natalidad y/o despoblación, sino que se utiliza como medio para fomentar la interculturalidad, los procesos de inclusión, el respeto a las diferencias y la tolerancia, tal y como comenta Bustos (2006).

Otra reflexión crítica del discurso es lo que realmente se está produciendo en las escuelas rurales en torno a la integración; ¿integración social o integración educativa? Enguita y Terrén (2008) señalan que la integración educativa es un componente esencial de la integración social con las poblaciones inmigrantes. Del mismo modo pero de lo pedagógico a lo social y no dándose el primero, ocurre en la escuela rural, por paradójico que pueda parecer, es decir, el ambiente en la escuela rural actual representa y establece estrategias de inclusión social más que de inclusión educativa, aunque estén íntimamente ligadas. A partir de los contactos que se producen, y sobre todo la relación profesorado-clase, se potencia el respeto cultural y la cooperación con diferentes estrategias y recursos.

En general en la escuela de pueblo, las misiones del profesorado y del mismo centro, se utilizan para “elaborar un discurso acerca del valor de la institución escolar y de lo que puede –o debe- hacer en el medio rural, y se exige a otros –al profesorado, por lo común, pero también a las propias familias y ya a otras instituciones y profesionales-

la responsabilidad de llevar a cabo ese cometido” (Sauras, 2000). Si es oportuno indicar, que es necesario analizar el cómo ha de llevarse a cabo, la viabilidad del encargo, quiénes están implicados y son responsables de la tarea, y lo que aquí concierne, la coherencia entre el discurso, los medios y el punto de partida.

5.2.13. A modo de conclusión...

Predecir lo que sucederá en la escuela rural es como jugar a la ruleta, un acto arriesgado, ya que la inmigración¹⁰ que llega a las comunidades rurales, es por cuestiones básicamente económicas, para trabajar en las diferentes zonas agrícolas de nuestra geografía. La situación económica¹¹ y laboral actual tanto en las ciudades como en las comunidades rurales, no invitan a ser un destino para implantarse y tener un proyecto de vida por parte de las familias inmigrantes, sino mas bien, a trasladarse temporalmente (en campañas agrícolas) para trabajar en la recogida de los diferentes productos hortofrutícolas. Para esta premisa, también se tendrán que adaptar los centros, con la finalidad de propiciar una interculturalidad e inclusión educativa. Pero como nos dedicamos “al complejo mundo de la educación, estamos llamados, cuanto menos a pensar en el futuro, con el fin de preverlo y de proponer los medios para que los que vienen detrás encuentren una sociedad más justa y equitativa” señala Corchón (2000).

La sociedad rural española está en período de transformaciones, que producirán fenómenos a corto plazo, que repercutirán directamente en la situación que se ha expuesto en los diferentes epígrafes. Por tanto se debe partir de ¿cómo está hoy la escuela rural?, para analizar la situación, proponiendo mejoras desde el punto de vista educativo e intercultural.

¿Favorece la escuela rural la inclusión del alumnado procedente de familias inmigrantes? Se vislumbra un período de reflexión sobre lo que se viene proyectando y desarrollando en los últimos años, y sin posibles confusiones, se entiende que lo que realmente favorece a la escuela rural, es a la diversidad en general y en concreto a la diversidad de culturas, pero encontramos ciertas divergencias en cuanto a que la escuela pueda favorecer “siempre” al alumnado inmigrante. Por tanto, lo que se puede afirmar, es que la escuela rural es un escenario de socialización, un espacio para la diversidad cultural, que proyecta actualmente una imagen multicultural en aquellas zonas rurales

¹⁰ Junto a los hijos de estos que se escolarizarán.

¹¹ La evolución de nuestro sistema educativo podría presentar en la escuela rural, fundamentalmente: menor inmigración dada la recesión económica, diferencia (económica y sociocultural) entre escuelas rurales y contextos.

modernas o en transición, donde se emplea una agricultura industrializada. El deseo es que al menos se pueda plantear la siguiente cuestión: *Interculturalidad en las aulas rurales ¿una nueva realidad?*

A pesar de que los planes de compensación educativa no contemplan muchos factores identitarios de cada centro en concreto, se puede afirmar que la escuela rural es un escenario de socialización, un espacio para la diversidad cultural, que proyecta actualmente una imagen de enriquecimiento académico, cultural y social.

CAPÍTULO 6

Experiencias innovadoras: Referencias a considerar

*“La pedagogía era una herramienta revolucionaria y yo creo que lo sigue siendo”
(Fernández Cortés, 2008)*

Varios son los precedentes en la innovación¹ educativa de la escuela rural. Han sido los motores de un cambio, los artífices de otra pedagogía, los pilares que refuerzan a la educación en el medio rural y en definitiva “experiencias comprometidas con el entorno, de profundo calado didáctico y atentas a la diversidad” (Santos, 2000), defendiendo una escuela rural fuerte y viva. No hay causa que exima dedicar unas líneas a algunas de las prácticas que han regenerado y desarrollado la escuela rural en España, desde la inquietud diaria movida de un docente “que piensa que hay que hacer algo y que cada uno es responsable de lo que no hizo, creyendo, sin haberlo intentado, que era imposible hacer nada” (Fernández, 2002).

En reconocimiento a muchas de las experiencias que se inician en silencio sin que tenga repercusión, se presentan a modo de ejemplo, algunas que ha considerado el investigador considerar. Otras, como “La Isla de los Niños”, aunque no se plasmen, conforman el conglomerado de las innovaciones rurales (González, 2008). Al igual que las que se pueden ver a continuación, otras muchas paralelas a éstas, del mismo modo, son defendibles en su proceso, en su constitución y en sus consecuencias. Algunas han sufrido el mismo transcurso que cualquier experiencia pedagógica de renovación y movimientos ciudadanos; ha terminado su incidencia más directa pero ha quedado su experiencia y denuncia histórica, siendo elementos que habrá que recurrir a ellos para ver su desarrollo, repercusiones y extensión de la escuela en lo rural.

São vários os precedentes em inovação educativa da escola rural. Estes foram os motores de uma mudança, os artífices de outra pedagogia, os pilares que reforçam a educação no meio rural. Em conclusão “experiencias implicadas com o meio, de profunda importância didática e atentas à diversidade” (Santos, 2000), defendendo uma escola rural forte e viva. Não há causa que exima dedicar umas linhas a algumas das práticas que regeneraram e desenvolveram a escola rural em Espanha, desde a movida inquietude diária de um docente “que pensa que há que fazer algo e que cada um é responsável do que não fez, acreditando, sem ter tentado, que era impossível fazer alguma coisa” (Fernández, 2002).

Algumas sofreram o mesmo percurso que qualquer experiência pedagógica de renovação e movimentos de pessoas (manifestações); a sua incidência direta terminou mas ficou a experiência e denuncia histórica, sendo elementos aos quais se vai recorrer para ver o progresso, repercussão e extensão da escola no meio rural.

¹ Basta recordar a Freinet, Lodi y Milani. En España podríamos pensar en Juan Salanova en Mesones de Isuela, Josefina Luengo en Fregenal de la Sierra, escuela El Roure en Barcelona, la de El Palomar en Valencia, entre otros.

6.1. LA ESCUELA RURAL DE AYER: EXPERIENCIAS SINGULARES, ESFUERZOS NOTABLES

Mucho se ha hablado del cambio y de la innovación en educación, también de experiencias transformadoras, pero son pocas las ocasiones en las que se ha hablado de esas prácticas a la sombra, de los esfuerzos singulares, del trabajo notable, del compromiso pedagógico, entre otros, que se han llevado a cabo por docentes en el medio rural.

6.1.1. Escuela viva: una escuela rural al servicio del pueblo. Orellana (Badajoz)

Era imprescindible recurrir a una experiencia con la que el investigador tuvo un contacto muy cercano. En aras de mostrar el impacto que tuvo, se indica en homenaje y agradecimiento a un hombre sencillo que junto a otros docentes en la sombra, llevaron a cabo la experiencia innovadora de “Escuela Viva”. Del mismo modo se explica el proceso seguido biografiado, que se extrae de la entrevista realizada en el año 2008. Se considera la primera experiencia de innovación pedagógica en el medio rural en España (Castro, 1985).

Badajoz era una de las provincias más deprimidas de España cuando en Orellana la Vieja², en la comarca de La Siberia, en un medio donde se mantenían estructuras medievales y perduraba el caciquismo, un maestro, Francisco Fernández Cortés³, inicia en 1970, la transformación de su escuela para ponerla al servicio del pueblo.

² La única salida que queda a sus gentes es la inmigración.

³ Promotor de la experiencia “Escuela Viva”. Tuvimos la oportunidad de escucharle tras la invitación que se le hace al autor a participar, en una conferencia, en el programa de actividades transversales propio de la licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad de Huelva (2007/08), y se completó con una entrevista que realizaron con anterioridad Francisco de Paula Rodríguez y el autor del presente proyecto.



Figura 6.1: Imagen 1: Francisco Fernández Cortés en la experiencia. Imagen 2: Fernández Cortés y García Prieto (investigador de la presente tesis doctoral)

“Escuela Viva fue una escuela popular, entendiendo por popular que está al servicio del pueblo y se creó tras constatar que la escuela burguesa no servía” (Fernández, 2002). La escuela es el motor que crea la conciencia en el medio, a partir del cual todos empiezan a conocer la realidad, el propio entorno y actuar sobre él. La experiencia “Escuela Viva” significó mucho más; la dinamización tanto cultural como ideológica de los hombres y mujeres de “La Siberia Extremeña”, erigiéndose la escuela como motor de transformación social y económica.

La línea que conduce a Francisco Fernández⁴ mantiene un engranaje firme con el verdadero significado de la educación. Él apostó, y apuesta, por el cambio de la enseñanza tradicional enmarcada en un contexto donde la libertad de expresión suponía represión. Ante esto se guió por sus propias motivaciones y fue capaz de poner en práctica ideas prohibidas hasta entonces por el propio régimen.

Escuela viva fue un detonante y a la vez aglutinador de inquietudes que existían en el contexto entre algunos enseñantes. El movimiento se fue consolidando a lo largo del tiempo ya que no solo era un movimiento pedagógico sino también una plataforma política en la que convivían todos los docentes opositores al franquismo. Cuando se promulgó la Ley Villar “abre una grieta en el Sistema por la que algunos aprovechando

⁴ Autor de libros como el de “Escuela Viva” y “La asamblea en la escuela” que tras la experiencia elabora junto a sus alumnos. En 2002 aprovechando el documental que realiza Julián Pavón sobre “Escuela Viva” se reeditaron sus libros.

párrafos que se prestan a diversas interpretaciones, pusieron en práctica un tipo de escuela sobre la que venían teorizando” (Fernández, 2002).

Fue una escuela que le interesó a los maestros y a los discentes. El pasar de una escuela de instrucción a pasar que la escuela fuera un ámbito de desarrollo comunitario con implicación de todo el pueblo, tratando asuntos que entendían y en los que participaban, no era una cuestión para trivializar.

La asamblea⁵, la cooperativa⁶, el apoyo entre iguales, la flexibilidad de los espacios⁷ y tiempos, la creación de materiales⁸, etc., dieron la luz en años de ostracismo y olvido de la escuela rural. Organizó los llamados *grupos de recuperación* donde los alumnos y alumnas⁹ se ayudaban mutuamente, dominaban el lenguaje¹⁰,... la escuela permanecía abierta todo el día, siempre había alguna actividad que realizar: teatro, tuna, el grupo de Escuela Viva, hablar de política¹¹ en la escuela por medio de las asambleas... hasta una discoteca.

La fuerza¹² de Paco “el de Orellana” es la propia de la escuela rural, pensemos en la importancia de algunas de las innovaciones que desde ahí nos han llegado. Pensó que cambiando la escuela iba a cambiar el hombre y la sociedad, haciéndolo el fundamento de su pedagogía. La experiencia “Escuela Viva”¹³, tienen su vigencia hoy

⁵ Se incorpora a la rutina como algo relevante. La asamblea para Francisco Fernández es un “descubrimiento extraordinario” en la escuela. En la asamblea se ponían en común los problemas que había con los profesores, los conocimientos que iban adquiriendo entre los alumnos, en las clases, con la limpieza, con “todo”.

⁶ Se crea una de las primeras cooperativas escolares de España, de las primeras asociaciones de padres de alumnos, y de esta manera con medios legales o para-legales pudieron lograrlo.

⁷ Los alumnos de “Escuela Viva” tenían tiempo y espacios dedicados a trabajo personalizado, donde el alumno estaba en su pupitre reflexionando sobre un problema, sobre una redacción,... pero había otros momentos que trabajaban en equipo adaptando las “banquetas” para este fin, situando unas enfrente de otras para hablar, debatir,... Otras actividades se realizaban en gran grupo. Existían espacios para trabajar en equipo, espacios para gran grupo, para trabajo individual...

⁸ ¿Libros de texto? No, gracias. Fernández Cortés (2008) comenta en una entrevista realizada que los “libros de texto reproducen los intereses del estado... no se sabe que el libro más bonito es el libro de tu vida, porque es tu historia, son tus problemas”. Y eso fue “Escuela Viva”, el libro de cada uno y el libro de todos.

⁹ Coeducación. Consiguieron, quizás por lo de Escuela Viva, que la escuela fuera mixta, con las dificultades que había en el centro. Hablaron con la inspección para hacer grupos mixtos, lo que fueron conformando varias dificultades. Por ejemplo el cura en la iglesia decía que “eso no se podía permitir”, al igual que los padres.

¹⁰ Una de las obsesiones de Francisco Fernández era que sus alumnos supieran leer, escribir y hablar, aunque habla de lenguaje en un sentido más amplio. Hablar de la situación de su casa, de su familia, de su pueblo, de sus problemas, de los problemas de la escuela, de la convivencia, de los problemas con los profesores, de la sociedad de consumo, de cómo había gente que no cumplía con sus responsabilidades, con sus obligaciones de responsabilidad.

¹¹ En la escuela hacía política porque “la escuela es lo más político que hay” según Fernández (1975). “Escuela Viva” era una escuela política en la que se hablaba de libertad.

¹² De la influencia y repercusión que tuvo “Escuela Viva” surge “La Escuela de Verano”.

¹³ La incidencia más directa de escuela viva o su mayor auge termina en el año 76.

en día pues supone un referente claro de la innovación educativa, un antecedente positivo de buenas prácticas, y el reflejo de una tradición innovadora en el magisterio español. Tanto la experiencia como su promotor se alimentan de los principios de la Escuela Nueva, su enseñanza centrada en la comunidad, fue capaz de integrar lo individual y lo colectivo, hacer de la renovación pedagógica su estandarte, democratizar la enseñanza, y revalorizar el papel del docente, todo ello sin olvidar y dar sentido a los intereses del alumnado como motor del aprendizaje y situando a la escuela en el centro de la vida y para la vida.

Su lema “*otra escuela es posible*” sigue estando en el candelero pues, los avatares de políticas educativas de bajas miras, una economía globalizada y desbocada, un profesorado con prácticas rutinarias, y una sociedad conservadora, nos demuestra que la pedagogía puede ser un instrumento revolucionario, de cambio, de mejora, por eso “*no os conforméis con esta escuela, crear otra*” (Fernández, 2008).

Desde su escuela junto a su grupo de alumnos, se pretendía luchar por una enseñanza y situación de justicia e igualdad, sin que el medio rural fuera un obstáculo para conseguir estos valores universales.

La escuela no solo fue una motivación pedagógica, sino también política, social y cultural. De esta manera contribuyó no solo a la mejora de la sociedad sino a la mejora económica, a través de la formación de ciudadanos críticos, responsables y honrados.

El retrato del protagonista¹⁴ y la experiencia.

Francisco Fernández Cortés, fue maestro durante la Transición española, y autor de los libros *Escuela Viva*¹⁵ y *La asamblea en la escuela*¹⁶, a partir de los cuales se empieza a conocer y reconocer la magnífica experiencia pedagógica llevada a cabo en Orellana la Vieja (Badajoz) durante la década de los 70. Muchos de los docentes que cursaron sus carreras en aquellos años lo consideraron un referente de la innovación educativa. Actualmente vuelve a reeditarse tanto sus libros¹⁷ como el largometraje

¹⁴ En memoria y homenaje a Francisco Fernández Cortés.

¹⁵ Escuela Viva: Fernández Cortés, F. (1975). *Escuela Viva*. Madrid: Lee y Discute.

¹⁶ La asamblea en la escuela: Fernández Cortés, F. (1977). *La asamblea en la escuela*. Madrid: ZYX.

¹⁷ Reedición conjunta de sus obras con motivo del rodaje del documental: Fernández Cortés, F. (2002). *Escuela Viva*. Badajoz: Colección pedagogía. Departamento de publicaciones de la diputación provincial de Badajoz.

documental *Escuela Viva*¹⁸ rescatando, de esta forma, su práctica para la escuela del presente.



Figura 6.2: Lema escrito en la pizarra

Paco “el de Orellana” ha ejercido el magisterio durante más de 40 años, ha sido un maestro de a pie, que ha combinado muy bien el compromiso social y educativo, promoviendo la innovación desde su conocimiento particular y el apoyo de textos de relevancia, lejos de teorizaciones separadas de la realidad. Ante un cambio de visión sobre la educación, apostó por una escuela abierta al entorno, rescatando de las cenizas ideas de la Escuela Nueva para aplicarlas en un pueblo de labradores de Extremadura.

La experiencia “Escuela Viva” significó la dinamización tanto cultural como ideológica de los hombres y mujeres de *La Siberia Extremeña*¹⁹, erigiéndose la escuela como motor de transformación social y económica. La asamblea, la cooperativa, el apoyo entre iguales, la flexibilidad de los espacios y tiempos, la creación de materiales, etc., vuelven a ver la luz después de años de olvido.

Eje 1. Del cambio en la escuela. Concepciones. El antes y el ahora de la Educación.

Sigue existiendo una cierta predisposición entre el colectivo docente que consideran que la escuela ha cambiado poco, incluso en ciertas ocasiones, no menospreciadas, las ideas se solapan con la visión de que lo que se encuentra escrito en las leyes no se lleva a cabo en las escuelas. Actualmente, la mejora no puede provenir por prescripción externa, es preciso promover la capacidad interna de las escuelas (Bolívar, 2002). La escuela ha de convertirse por sí misma en la unidad básica del cambio y de la innovación.

Creo que en esencia la escuela no ha cambiado nada, sigue sirviendo al sistema. Veo que hay muchos más recursos que en mis tiempos de docente,

¹⁸ Documental *Escuela Viva* (2002): Dirigido por Julián Pavón. Formato videodisco (DVD), duración 80 min. Badajoz: Tragaluz.

¹⁹ La Siberia Extremeña es una comarca del extremo nororiental de la provincia de Badajoz.

tanto de tipo material como humano, pero se continúa cayendo en los mismos errores. Siento que, la escuela, no consigue alcanzar sus verdaderos objetivos, que para mí no son otros más que el de hacer que las personas sean capaces de autodefinir sus vidas, de interrelacionarse con los demás, y de ayudar a los otros; pero eso, para los que la gestionan, creo que no es lo importante. Para ellos lo primordial es que el sistema funcione. Antiguamente, no hacía falta que la gente estuviera cualificada, ni que supiera leer y escribir porque no había máquinas que manipular. Mientras más analfabetos fueran menos criticaban el sistema y más tiempo se mantenía la dictadura. Y ahora, aunque de manera distinta, también sucede algo parecido. La escuela se mantiene a través del tiempo y siempre de la misma manera, clasificando al alumnado.

Hoy en día, en educación existen pocas experiencias verdaderamente innovadoras. Desde mi punto de vista, creo que eso tiene que ver con la toma de conciencia de lo que cada uno hacemos y/o dejamos de hacer. Nosotros en aquella época teníamos escasez de medios materiales y de otros tipos, pero vosotros disponéis de mucha bibliografía, de investigaciones, de publicaciones... Nada más que teníamos lo poco y mal que habíamos estudiado en la Escuela Normal; únicamente, se podía llegar a Víctor García Hoz; y tener acceso a una pedagogía contestataria del sistema era muy difícil. Hacerse con un libro de Freinet o de Makarenko era una aventura, si te encontraban con él, podías tener bastantes problemas.

Otra Escuela es posible, e ineludible, necesitamos una institución educativa que sirva al medio y a las personas, por eso tenemos que transformarla. Pero para que eso ocurra, los que formamos escuela debemos cambiar, mudar nuestras prácticas, nuestros prejuicios, nuestros miedos, mejorando la sociedad, las personas y la propia escuela. Como digo tenemos el poder de cambiar las cosas pero sobre todo tenemos que querer enseñar para cambiar.

Eje 2. De maestro de palmeta a Escuela Viva. De cómo se gestó. Cuando la utopía se puede tocar con las manos y palpar en el ambiente.

El primer año que llegué a Orellana (curso académico 69-70), yo era un maestro al uso: duro, tradicional, de la palmeta y del castigo. Hacía lo que

había visto hacer, y aunque no me sentía cómodo, continuaba con el sistema.

El fracaso de las grandes reformas curriculares de los años 60 y 70 por cambiar la educación y, con ello, transformar la sociedad, nos legó una serie de lecciones que hemos de tener en cuenta para mejorar los niveles de calidad y equidad de los sistemas educativos, entre ellas, una de las lecciones más importantes es asumir el cambio de forma individual y como colectivo en una escuela (Murillo, 2003, p. 1). En cierto sentido, para que la innovación y el cambio lleguen a buen puerto se necesita de cierto compromiso pedagógico, considerando, a la escuela en su conjunto, el motor de cambio para la mejora de la educación. Para cambiar hay que creérselo a título individual y agotar todas las vías para que ese cambio sea efectivo y asumido por todo el colectivo docente y de todos los que forman parte de la educación.

El germen de Escuela Viva comienza cuando nos juntamos una serie de personas, el cura de Entreríos, y un grupo de gente ilusionada con lo que llamábamos la lucha contra la dictadura, que pretendíamos arreglar el mundo. Era una época muy difícil porque había que hacerlo todo de manera clandestina, en plena dictadura, nos reuníamos para reflexionar sobre cómo debían de ser las cosas esto tiene que ser así porque..., disfrutaba mucho con los diálogos, y debates sobre la educación, pero sentía que podía y tenía que hacer más.

Así pues, me decidí a dar el siguiente paso, que no era otro que el de cambiarme a mí mismo. Modifiqué mi manera de entender la labor de educar, transformé el sistema de trabajo, y por último intenté hacer cambios en la escuela.

Lo que en un primer momento parecía imposible luego resultaba que no era tan difícil de llevarse a cabo.

Yo inicialmente sólo quería que mi alumnado aprendiera todos por igual, pero la diferencia de edad de la que partían, además del nivel económico y cultural, hacía casi imposible la adquisición de un lenguaje medio. Por otro lado, la realidad a la que se enfrentaban a la vuelta del colegio, les pesaba más que la propia escuela. En aquellos momentos, ni al centro

educativo ni a ellos ni a sus padres les interesaba otra forma de educación porque no la veían necesaria. Ante este hecho, una de las primeras acciones que me propuse fue conseguir que asistieran, por todos los medios a mi alcance, a clase. Acabar con el absentismo. Así, a pesar de estar prohibido el derecho de reunión, pensé como podía convencer a los padres, y decidí ir casa por casa preguntando porqué sus hijos e hijas no iban a la escuela, y convenciéndoles de la necesidad del aprendizaje para su futuro próximo.

Cambiar la escuela a nivel organizativo no quiere decir que se lleven a cabo prácticas innovadoras. Pero para implementar iniciativas innovadoras si es necesario el cambio organizativo y curricular.

Cambiamos la escuela de arriba abajo, no de cualquier manera. Empecé por suprimir el castigo, organicé los llamados grupos de recuperación donde los alumnos y alumnas se ayudaban mutuamente. Estos equipos funcionaron muy bien, porque fuimos capaces de que todo el mundo adquiriera el lenguaje suficiente para comprender la materia sin necesidad de esforzarse mucho. El objetivo era conseguir que el alumnado supiera leer, escribir y hablar, para que posteriormente fueran capaces de gestionar su vida y de razonar en todas las situaciones. En este sentido, hablábamos mucho, dialogábamos sobre la situación de sus familias, de su pueblo, de los problemas de la escuela, de los profesores, de la sociedad, de las responsabilidades y obligaciones,... que eran cosas cercanas a su vida y eso les interesaba.

Otro aspecto a destacar, y que hoy también se hace aunque de diferente modo, es el horario de apertura del Centro. Nuestra escuela permanecía abierta todo el día, siempre había alguna actividad que realizar: teatro, tuna, el grupo de Escuela Viva, asambleas,... hasta una discoteca²⁰ llegamos a tener..., era algo maravilloso, vivo.

En clase la organización del trabajo era flexible, podíamos encontrarnos alumnos trabajando tanto de manera personal, reflexionando en su pupitre

²⁰ Esta discoteca escolar sólo se mantuvo abierta algunos domingos a lo largo de varios meses, posteriormente se tuvo que clausurar por las presiones de distintos colectivos.

sobre alguna cuestión o problema, como de forma grupal, dialogando y debatiendo sobre temas precisos.

Eje 3. La Escuela como motor de cambio social. Trascendencia.

También cambió el pueblo, en Orellana que era una población muy individualista, de campesinos pobres, se formaron muchas cooperativas a raíz de la cooperativa escolar que organizamos y que fue una de las primeras de España. Se constituyó una asociación de padres y madres de alumnos/as, y surgieron cooperativas de la construcción, agrícolas, escolares, panificadoras, etc., de esta manera con medios legales o para-legales llegamos a conseguir que estas iniciativas constituyeran el entramado de un nuevo pueblo, siendo la escuela el germen y el vehículo de poder, de cambio, para que estas actuaciones fueran posibles.

Las ideas de Escuela Viva trascendieron no sólo al pueblo de Orellana, sino a personas del resto del país. La escuela en aquella época era un páramo infinito de miseria y de falta de imaginación en todos los aspectos. Cuando se publicó el libro de Escuela Viva no podíamos atisbar la importancia que nuestra experiencia adquiriría. La gente se preguntaba cómo era posible que en una escuela rural en un lugar desconocido de la provincia de Badajoz existiera una experiencia como esa. Este hecho atrajo la atención de otros colectivos y de este modo empezaron a venir personas de infinidad de lugares para conocer la escuela y ser partícipes de lo que en ella se realizaba. Teníamos tantas visitas que tuvimos que limitarlas porque, de lo contrario, no hacíamos otra cosa que atender a la gente que venían a conocernos.

Yo quiero pensar que mis alumnos y alumnas afrontaron la vida de manera diferente, desde luego son distintos y lo que está claro es que no existió fracaso escolar. Todo el mundo siguió para adelante. No se retrasaba ninguno porque había solidaridad. También creo que nuestro alumnado entró antes en democracia, pues participaban libremente, opinaban, debatían y dialogaban sobre posturas encontradas. Fuimos capaces de conseguir que la escuela fuera mixta, coeducativa. El libro de texto, ocupaba un lugar menor en la educación de mi alumnado, casi puntual, porque, desde mi manera de ver la educación, este sólo reproducía los intereses del Estado. Entiendo que algunos docentes, sin un manual,

puedan sentirse desnudos, no sepan qué hacer, y actúen con inseguridad, pero ello no nos demuestra que esa sea la mejor manera de enseñar y aprender, considero que el libro más bonito es el de la propia vida, porque alude a tu historia y tus problemas. Esto fue Escuela viva el libro de cada uno y el libro de todos.

Buscamos soluciones al problema de la emigración, del parcelamiento de pequeñas propiedades, y, en general, contribuimos al desarrollo socioeconómico de Orellana, realizando estudios, proyectos, planteando ideas, presentándonos a concursos... A raíz de la creación de la cooperativa escolar sentimos la necesidad de organizar una Escuela de Verano, lo cual supuso un excelente vehículo de comunicación de experiencias, teniendo una repercusión extraordinaria, y donde la participación del profesorado se hizo notar. Fue una de las primeras que emergieron en nuestro país, y a su alrededor se organizaron los Movimientos de Renovación Pedagógica de la zona, que tuvieron como premisas: la defensa de una Escuela Pública de calidad, la lucha a favor de la democratización de la sociedad y la necesaria mejora de la formación del profesorado.

Como en todo lo que se emprende, siempre existe una serie de obstáculos y barreras que intentan frenar el proceso que se pone en marcha. Escuela Viva no fue diferente, por ejemplo: cuando se organizaban recitales de poesía y canción por los pueblos pequeños, naturalmente había que pedir al Gobierno Civil permiso para celebrarlos, y ellos no tenían problema con concedérselo a Manuel Pacheco, Pablo Guerrero, Enrique Pastor, Álvarez Guiza, y otros poetas de la tierra, pero siempre ponía pegas a los de Escuela Viva. Yo supongo que para ellos tenía que ser una cosa muy importante, que nuestros niños y niñas se educaran y tomaran conciencia, desde pequeños, de los problemas de su tierra y los cantaran.

También, en su día, quisieron venir a por mí, pero tuve suerte. Determinados maestros que no pensaban como yo, que no les parecía bien lo que estábamos llevando a cabo, familiares que no se comprometían con lo que suponía Escuela Viva, y compañeros que renunciaban a incorporarse a la experiencia, llegaron a denunciarme por no impartir

Religión en la escuela. Este era el tipo de cosas, y muchas más, que intentaban hacer para impedir que la experiencia fuese posible.

Por otro lado, también había gente que quería a la escuela, incluso del sistema, que nos apoyaron en las situaciones de mayor complejidad y peligro (cerrar la escuela). Por ello, me curaba en salud cuando tomaba decisiones importantes, como por ejemplo: la creación y organización de la cooperativa, que cómo estaba permitido, suponía una buena opción y, prácticamente, la única, poco nos importaba que estuvieran muy dirigidas por el régimen. Gracias al conocimiento que de nuestra experiencia tenía un inspector, fuimos invitados a participar en un congreso sobre cooperativismo en Badajoz. Allí expusimos todo lo referente a la organización y el funcionamiento de la misma, y al parecer les gustó nuestra iniciativa ya que empezaron a ayudarnos. Además con el inspector de la zona no teníamos problemas y contábamos con su pleno apoyo. De alguna manera ya se percibía un cambio en la sociedad española.

6.1.2. La empresa contra la escuela. Riotinto (Huelva)

“La empresa contra la escuela”. Es con esta afirmación como se podría definir la experiencia de reforma educativa, que se llevó a cabo en la localidad de Riotinto (Huelva). Una experiencia que comienza en 1970 y termina su incidencia en 1974²¹. Nace como respuesta a una situación y necesidades de una escuela vistas desde un equipo de profesores-as de ideología contraria a La Dictadura franquista. Preocupados por la problemática educativa, que se había ido agravando en los últimos años, se unieron el profesorado que ejercía con dedicación plena en esta escuela.

²¹ En vez de terminar, se puede decir que la censuraron o la truncaron.



Figura 6.3: portada del libro publicado por el grupo de profesores que inició la experiencia

La “Empresa” E.R.T., Unión Explosivos Riotinto, dominaba por estos años no solo las minas, también la escuela. “Todo” estaba bajo su control; bares, tiendas, cine,...La Escuela de Formación Profesional que la promovió la Compañía de Minas de Riotinto, sugirió a la Compañía de Jesús que la integrara en la Institución Escuelas profesionales de la Sagrada Familia (SAFA). Corroborando lo que indicara Alberdi y otros (1976) “en este contexto y para esa escuela ¿es posible pensar en una educación al servicio de las necesidades del alumno, libre de los condicionamientos que los intereses de la empresa implican?” A los intereses de la empresa era para lo que servía la escuela, y no al servicio de los alumnos. El dominio de la Empresa sobre la escuela era con un único fin; preparar a sus futuros obreros.

El deseo de cambiar la escuela, de reformarla, valió la pena para alumnos-as, profesores-as, comunidad...y comenzó aprovechando la tesitura en la que se encontraba la sociedad española, en continua evolución.

El equipo de profesores iniciaron la experiencia desde la construcción, donde se valoró las opiniones de éstos para crear los espacios, el ambiente, “respetando la naturaleza que había antes de construir la escuela y sin vallas ni puertas” (Equipo de Profesores, 1976). La escuela era “el sueño” para toda la zona y así paulatinamente fue calando la reforma educativa.

Varios son sus principios que tenía para la escuela este grupo de profesores, entre los que cabe destacar la libertad y democracia. Los planteamientos de los docentes eran opuestos a todo lo que supusiera pedagogía tradicional. Partieron de la confianza en el

alumno, concibiendo que cada uno tiene intereses propios, necesidades, diferentes circunstancias y cualidades, siendo la escuela la que se adapte a esos intereses y necesidades.

Fomentaba la autonomía del alumnado, y visto como un elemento activo. Estímulos internos frente a estímulos externos, introducción de la vida real en la Escuela (conjunción de la cultura popular y académica), evaluación continua, participación del alumnado, relación familia-escuela y familia-alumno-a...

Una de las claves era el plan de estudios y de trabajo, “que tenía como fundamento la realidad de que cada estudiante es diferente, y por tanto, no tiene sentido pretender que todos los alumnos partan del mismo punto, realicen las mismas cosas y consigan las mismas metas” (Alberdi y otros 1976). Desde el primer momento, junto al esquema flexible que tenían en la escuela, posibilitaron la “integración por áreas, es decir, conjuntamente los temas comunes de las distintas materias, evitando que el alumno estudie cada asignatura como un compartimento estanco” (Equipo de profesores, 1976).

Crearon el “taller modelo pedagógico”; trataba de que cada alumno aprendiera un oficio, entre varios talleres fuera al más satisfactorio, sin tantas clases teóricas, avanzando al propio ritmo de cada uno. La participación del profesorado así como su coordinación, planificando en las reuniones semanales que mantenían, favorecía que la experiencia fuera hacia adelante.

Mediante las actividades extraescolares introdujeron la vida real en la Escuela, organizando actividades donde se implicaran todos los agentes educativos. La mirada aperturista del Centro hacia el pueblo, posibilitó que la empresa no fuera la única que organizara y sobre la que dependieran actividades sociales tales como; teatro, cine,...

Otra de las peculiaridades de la experiencia es la revista que realizaban los alumnos-as, una actividad con gran valor formativo y participativo. Les servía a los alumnos para expresar lo que eran, lo que querían, sus sensaciones, apreciaciones, críticas,...El cine-forum surgió ante una necesidad que los alumnos tenían. De esta manera, adquirirían no solo una formación cinematográfica, sino una serie de valores y sentimientos alejado de las proyecciones. También se creó en la escuela un teatro, permitiendo hacer representaciones dentro de la jornada escolar.

El funcionamiento de la escuela y bajo un marco de convivencia, hacía buscar y experimentar. De esta manera fue madurando hasta que el tercer año desde su comienzo se frustraron todos los intentos, hasta el punto de expulsar a los docentes.

La “Empresa” anunció la rescisión del contrato por lo que la escuela “se quedaría en tierra de nadie” (Equipo de profesores, 1976). El Ministerio de Educación y Ciencia aceptó que la “Empresa” cediera al Estado las instalaciones y no permitió seguir en ellas a ninguno de los profesores que se habían enfrentado a la “Empresa” por defender la experiencia educativa de la escuela. Simplemente, no apoyó la continuidad de la experiencia, y decidió censurarla de una manera más cómoda, invitando a los profesores a irse, sí ó sí.

6.1.3. Paideia: una escuela en libertad. Fregenal de la Sierra (Badajoz).

En la actualidad, establecida la experiencia en Mérida, son multitud los visitantes de “Paideia” como si de un laboratorio se tratara. Esta experiencia ha permanecido en el tiempo, con un grupo de docentes que creen en otra escuela. Se presenta la experiencia.

En la búsqueda constante de una escuela más libre, comienza una breve experiencia en Fregenal de la Sierra (Badajoz) una maestra; Josefa Martín Luengo. Era su primer trabajo tras presentarse a unas oposiciones²² y le ofrecen como destino éste pueblo del sur de Extremadura. Como ya veremos fue su primera experiencia, corta, intensa y con amplia difusión a finales de 1970²³.



Figura 6.4: Imagen Josefa Martín Luengo, promotora de la experiencia en Fregenal de la Sierra y de Paideia en Mérida (Badajoz). Edificio y libro publicado.

²² Siempre había rechazado, por principios, presentarse a unas oposiciones de la administración, pero su familia sufre una fuerte crisis económica y ve la necesidad de buscarlo con urgencia.

²³ Publica en 1977 su primera obra describiendo y detallando los dos cursos que estuvo en Fregenal de la Sierra, durante los cuales desarrolló la experiencia. Martín Luengo, J. (1978). *Fregenal de la Sierra. Una experiencia de escuela en libertad*, Madrid: Campo Abierto.

Cuando llega a Fregenal se encuentra con una población esclavista donde “la gente vivía en chozas, no tenía un sueldo ni seguridad social. Las criaturas trabajaban de sol a sol gratis, niños de 8 a 11 años, cuidando los campos pero sin remuneración. No iban a la escuela. Estaba en una escuela-hogar que aglutinaba a niños y niñas, que vivían diseminados por la zona” (Martín, 1978). La situación no era ni mucho menos agorera ya que si los niños²⁴ asistían a la escuela, entre otras cosas, era porque les daban de comer.

Josefa había vivido siempre en una lucha constante por buscar la libertad. Cuando encuentra esta situación descrita, comienza a leer libros -que antes no tenía a su alcance por la fuerte censura existente- que le abren nuevas perspectivas. Tras analizar el sistema y el proceso educacional, llega a la conclusión de que lo que existe es una gran represión, y es ésta, la que “condicionaba todas las posibilidades y la formas” (Martín, 1990) en el entorno, la sociedad y la escuela, en este caso, rural.

La escuela era un lugar donde el frío era constante. Los niños y las niñas estaban desatendidos y los problemas eran numerosos. Para los padres, la escuela era una guardería. Además, todo el pueblo quería sacar provecho de esa escuela y vivir a su costa. “La situación injusta e inhumana de esos niños y esas niñas, de sus viviendas y su forma de vivir. Y, en contraste, la casa cerrada de los señoritos” (Martín, 1978). La fundadora de este movimiento no había escuchado nunca la palabra amo hasta que no llegó a Fregenal. Y los amos²⁵ eran amos de las personas: ellos no hacían nada que el amo no les indicara. Entonces es cuando ve que verdaderamente hay una España terrible, injusta, oscura, y que no se puede seguir así. Su cometido era obvio; luchar por su gente y su escuela.

Pensó que no bastaba con denunciar las condiciones, sino al mismo tiempo, tenía que intentar conseguir un nivel de vida justo, que cubriera las necesidades mínimas necesarias, mereciéndose un trato, una relación de respeto, de consideración y de cultura, para que puedan salir de la miseria, de la ignorancia y de la opresión.

Es en esos pilares en los que se basa esta escuela en libertad, en tratar de eliminar el principio de autoridad. Es decir, si hay un principio de autoridad establecido por medio

²⁴ El alumnado estaba en régimen de pensión completa y los fines de semana algunos salían; otros no volvían a sus casas en todo el año, porque sus padres y madres no querían.

²⁵ La tesis del libro consiste en demostrar que hay unas zonas de España en donde la represión es brutal, donde la injusticia es total, y donde hay una Administración y una serie de caciques que lo dominan todo, que son dueños de personas y de seres, y esto es intolerable.

de la represión y la imposición; al eliminar a las personas que desempeñan esta autoridad, todo lo que ha sido reprimido, todas las pulsiones reprimidas, deberán salir, habrán de liberarse. Y una vez que se hayan liberado, podría ir “construyendo otro tipo de psiquismo más sano, sin represiones, porque si hay represión no hay libertad” (Martín, 1978).

La escuela de Fregenal se enmarcaban en la línea de las escuelas del trabajo (escuelas comunistas, la escuela nueva, la escuela activa, escuela racionalista de Ferrer y Guardia, escuelas libertarias,... junto a técnicas de Freinet, Freire,... para “crear un mundo donde se erradicaran las desigualdades” tal y como comenta en una entrevista la fundadora.

La escuela libre de Fregenal, y concretamente la que fomentaba Josefa, era receptiva, observadora, evolutiva, dubitativa, crítica, abierta, creativa, capaz de hacer de la escuela un elemento de referencia útil para dar a las personas la oportunidad de ser libres y autosuficientes. Era afectiva y no emocional, “en cuanto que la afectividad es proyectiva y se centra en el otro, y la emoción es egocéntrica y se complace en sí misma” (Martín, 1978). Entre sus objetivos, promulgaba la libertad, pero una libertad individual amplia, la felicidad, la maduración mental en su mayor amplitud de desarrollo, la creatividad, la capacidad para enlazar valores en el alumnado como la “no discriminación, la no violencia, el diálogo como forma de solucionar los conflictos, el sentido de la responsabilidad personal, adaptación a situaciones no conocidas...” tal y como indicaba la misma autora (Martín, 1978).

Llevando a la práctica una escuela alternativa basada en la ética de la anarquía, donde apostaba (y apuesta) por una comunidad más libre y autogestionada, concediendo el protagonismo al alumnado, llega crítica y opresivamente el final del principio de otra experiencia que comentaremos sucintamente. En el segundo trimestre del 78, tras dos cursos en el colegio, le llega a la promotora, Josefa Martín, una carta de la Administración en la que le comunicaba su “expulsión por incompatibilidades con el entorno social...” (Martín, 1978). Los resquicios del régimen hicieron mella en su andadura en creer y crear una escuela en libertad en Fregenal de la Sierra.

De la expulsión surge la aventura pedagógica que supone “Paideia”²⁶ que comienza a funcionar en 1978 en Mérida (Badajoz). Innegablemente sus orígenes se

²⁶ Su iniciativa vino de la mano de tres mujeres profesionales de la educación: Concha Castaño Casaseca, M^a Jesús Checa Simó y Josefa Martín Luengo.

encuentran en Fregenal de la Sierra y en su intento de Escuela en Libertad abortado por la Administración franquista.

Es importante indicar que Paco Fernández²⁷ (“Escuela Viva”) apoyó a la escuela de Fregenal públicamente en la prensa, en su defensa y derecho a la educación de una escuela distinta. Josefa ya conocía la experiencia de Orellana, y le parecía positiva, “era un aire abierto a todo lo que se estaba haciendo en ese momento” (Martín, 1978) y sobre todo pensar que no estaba sola en esta idea, que la escuela que había no servía. Siempre han tenido la identidad de empezar a hacer una escuela que termine con la demencia. Hacer una escuela contraescuela.

Como en la escuela estatal no se podía cambiar casi nada, debido al número de alumnado, a la falta de medios, al propio sistema, a la estructura,... pensaron que podían realizar una escuela alternativa, fuera del sistema, lo que denominaban escuelas paralelas o contraescuelas. Era un proyecto que buscaba más autonomía, crear una escuela distinta, en donde la libertad y la felicidad fueran básicas, y nada ni nadie lo frustrara en el intento tal y como ocurrió en Fregenal.

El proyecto “Paideia²⁸” es en la actualidad²⁹ una realidad, donde la asamblea, la autogestión, la cooperativa, la participación,... forman la base y la parte decisiva en una escuela libre, una escuela para todos-as. Estos 30 años han dado la razón a una mujer que comenzó a creer en Fregenal de la Sierra que otra escuela es posible.

“Hay que eliminar el principio de autoridad, basado en la represión y la imposición porque la libertad sólo se logra a partir de la igualdad” (Martín, 1993).

6.1.4. “La escuela que soñaba”. O Pelouro (Galicia)

Un centro distinto, es el que fundan³⁰ Teresa Ubeira y Juan Rodríguez LLauder, en un impulso de reacción que persigue crear la escuela que soñaban, una escuela que propone una acción comunitaria, globalizadora, investigadora y flexible.

²⁷ Promotor de “Escuela Viva” en Orellana la Vieja (Badajoz).

²⁸ es ejemplo y referencia incuestionable de la práctica libertaria y la vigencia de un anarquismo rico, vivo y capaz de transmitir su labor y mensaje transformador y constructivo en la realización de una nueva sociedad basada en la libertad, la igualdad, la solidaridad y el compromiso

²⁹ Para ampliar información, bibliografía, recursos, etapas del proyecto, conocer las ideas, historia, actualidad, etc, en la web: http://www.paideiaescuelalibre.org/Index_bis.htm

³⁰ Ellos son los que hacen que no pueda entenderse esta experiencia de otra manera, son algo más que los fundadores, son el motor que genera la intención última de todo lo que allí acontece, de forma que es difícil concebir toda la magnitud de “O Pelouro” sin su presencia intencional.

En Caldelas de Tuy, un pequeño pueblo de Pontevedra, comenzó su andadura en el curso escolar 1972-73, donde se empieza a desarrollar una experiencia³¹ con el objetivo de prestar atención neuropsicopedagógica, terapéutica y educativa.



Figura 6.5: Teresa Ubeira en la escuela que soñaba, rodeada de niños-as.

Es una escuela³² concertada y gratuita donde la filosofía sobre la que se cimenta, según Ubeira en varias entrevistas concedidas, es la siguiente: concepción global de los niños, alumnos³³ como personajes activos implicados en su propio aprendizaje, aprovechando las cualidades y limitaciones, que conviven y se relacionan con adultos, con iguales y con el entorno. Se pretende que el niño sea autónomo y competente para resolver los problemas que se le plantean y para ello deben investigar y transformar la realidad. Desde la perspectiva más psicológica de Juan, el fin que se persigue es “posibilitar el proceso de maduración del yo, de cada alumno, mediante experiencias y vivencias que persiguen la yoización” (Ubeira y Rodríguez, 1983). Se escolariza³⁴ alumnado con problemas afectivos, autistas, síndrome de down, superdotados,...

Se defienden valores como “la integración, diversidad, la diferencia dentro de la igualdad de oportunidades, defendiendo lo individual, interracial, intersectorial, todo lo que signifique la posibilidad de diversidad” (Molina García, 1997), y todo ello

³¹ Los dos precursores viven por y para los niños, para lograr una educación global, desde su formación pedagógica y psicológica.

³² Se considera un centro de innovación pedagógica e integración, una escuela para la vida, donde se aplica un transformador enfoque sociopedagógico.

³³ Consiguen un alto nivel de adaptación, socialización y autosuficiencia, no conociendo el fracaso escolar. Actualmente son de edades muy diferentes, ya que se imparte desde educación infantil hasta secundaria, también ofrecen formación profesional y un centro de empleo para mayores de edad.

³⁴ En esta escuela, no hay problema por utilizar las etiquetas, porque lo que importa es la percepción que se tiene de ellos y no tanto su denominación.

trabajando en grupo, en un medio rural donde el contexto es diverso, el alumnado tiene excedentes estímulos y oportunidades.

Utilizan una metodología basada en la libertad de movimientos, diversificación de actividades, flexibilidad de los tiempos³⁵ (individual y colectivo) y de los espacios³⁶ (interiores y exteriores), trabajo interdisciplinar, centros de interés de los alumnos, eliminación de horarios, asignaturas, grupos por edad, habilidad o discapacidad y actividades fijas, intensa implicación de la comunidad educativa, actividades dotadas de sentido y de estrategias, para que los propios alumnos puedan realizar aprendizajes, descubrirlos y construirlos por ellos mismo, la calidad y no la cantidad,...

La escuela de "O Pelouro" esgrime claramente su postura "opuesta al modelo de Escuela de contenidos, donde priman la competitividad, la rigidez organizativa, el cognitivismo, la especialización, los horarios alienantes, las limitaciones psicológicas o la excesiva burocracia" (Castro y Herrero, 2005). Todo ello conlleva una homogeneización del proceso de enseñanza debido a las "normas niveladoras y un sometimiento del niño considerado como un recipiente en el que se deposita una *papilla metodológica* por parte del educador, que queda como mero trasmisor académico inmotivado, sin criterio pedagógico, opositor, sumiso y delegado de una enseñanza orientada al tener y no al ser" (Castro y Herrero, 2005).

Su planteamiento de investigación-acción abierta, se considera entre teoría y práctica, como algo inherente al acto educativo y que sirve como marco flexible a las situaciones e interacciones en los individuos.

Este singular proyecto "vital" que lleva más de 35 años, donde las posibilidades son infinitas y donde cada niño elige por sí mismo qué quiere hacer. Con los años ha demostrado que es posible integrar, resultando niños despiertos, activos y vivos en

³⁵ Apuestan por una lectura cualitativa, que supone no solamente considerar esta dimensión como una medida universal, sino ante todo bajo una perspectiva vivencial e interpretativa, sin olvidar la pedagógica o terapéutica, para cada sujeto en las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje. Cada educando experimenta los acontecimientos de forma particular, y la organización se hace eco de ello, flexibilizando al máximo los horarios, ofertando diferentes opciones y proporcionándoles un clima de libertad que respeta los tiempos prefijados para todos (Castro y Herrero, 2005).

³⁶ Dinámicos, polivalentes, con vida, versátiles y motivadores. "Los espacios o entornos educativos son variados, de forma que nos podemos encontrar dentro de las casas, jardín de infancia y "colegio", con un gran espacio común dividido en rincones o talleres en los cuáles se realizan las actividades tanto individuales, en función del interés y momento evolutivo del niño, como grupales. De la misma forma podemos contar con los espacios exteriores e interiores para animales, plantas, polideportivo y un jardín que acoge a todos los edificios, e incluso si es necesario, se traslada el escenario de enseñanza-aprendizaje al río, al pueblo o a alguna ciudad cercana. Ningún espacio es parcelado ni exclusivo de un determinado grupo de niños sino que todos se benefician de ellos en cualquier momento y en diferentes niveles en función de sus necesidades" Ubeira y Rodríguez de Llauder, 1983).

contacto con la naturaleza. En definitiva, “una escuela inteligente donde aprende el niño diverso” según comenta Rodríguez (1984).

El deseo de sus fundadores es que el modelo de “O Pelouro” se extrapole al resto de las escuelas, porque dicen que esta experiencia no es una utopía, funciona y de ella deberían tomar nota muchos maestros-as inherentes al sistema tradicional.

"Nosotros fuimos los primeros en España en crear un contexto interactivo de escuela de aprendizaje ideológico donde lo más importante fuese el niño" Teresa Ubeira y Juan Llauder (1983).

Se han expuesto parceladamente en estas páginas que anteceden, historias de niños-as, la de sus docentes, la de sus escuelas, la de sus pueblos, y la de sus campos que les rodeaban, en las que un día, en el que la férrea censura, el hambre y el estraperlo eran compañeros de desesperanza y miseria, se ocuparon de innovar en la escuela rural, de llevar un espuerta de cultura, creando personas críticas y reflexivas con el medio que les rodea, fuera de las grandes urbes.

6.2. INNOVACIONES EDUCATIVAS ACTUALES EN LA ESCUELA RURAL

Pensar que en la escuela rural solo existen experiencias pasadas es un error, creer que únicamente fueron las citadas anteriormente es una injusticia a todas las demás, preocuparse por las más significativas es despreciar muchos intentos frustrados, no menos importantes que las que fructificaron. Por todo ello y sin el ánimo de encumbrar o desmeritar a ninguna, se decidieron exponer algunas a modo de ejemplo, siendo evidente, que son muchas otras las iniciadas y que hoy en día perduran, pero las limitaciones temporales y espaciales que acucian al trabajo de investigación, nos hace ser cautos. Y para no caer en la pregunta: *¿hoy en día no hay experiencias innovadoras en la escuela rural?* Y divagar en planteamientos mixtificados sobre la posibles existencia de prácticas que están cambiando las escuelas pequeñas, presentamos a continuación, algunos trabajos que en la actualidad, tienen como objetivo el de innovar la escuela rural. Hoy en día son más los docentes y escuelas que deciden emprender una transformación; cambiar la escuela rural mediante la innovación educativa (Vázquez, 2011). Para que quede constancia y sirva de homenaje a tantos docentes que cada día se esfuerzan por un cambio, exponemos sucintamente, algunas prácticas generalizables a otros muchos centros de la geografía española, que deciden *innovar para cambiar, cambiar para transformar*.

6.2.1. Una comunidad de aprendizaje en el medio rural. “Todos enseñan, todos aprenden”

De esta manera se define la escuela rural de Castellcir (Catalunya). Forma parte de la ZER (Zona Escolar Rural) del Moianés, junto con otros tres colegios, compartiendo mismo Proyecto Educativo de Centro y un solo claustro docente.

Cuando se constituyó en ZER en el curso 1996-97, los docentes oyeron hablar de comunidades de aprendizaje, reconociendo que era lo mejor para todos, y lo más importante, para transformar la educación de los cinco pueblos y cinco escuelas rurales que pertenecen a esta agrupación de escuelas.

La Universidad de Barcelona de la mano de un equipo de profesores integrado por Francesc Imbernón, Ramón Flecha e Ignasi Puigdemívol, les ofreció los fundamentos teóricos para transformar el centro educativo en una comunidad de aprendizaje integrada social y culturalmente en su entorno y basada en una educación participativa y permanente, que fomente la igualdad de oportunidades. De esta manera, “el claustro se dejó contagiar por el entusiasmo de los expertos, al mismo tiempo que hacía un esfuerzo por no perder de vista el día a día. Por ello, se pusieron en marcha dos procesos interrelacionados: por una lado, el ambicioso proyecto de diseñar una escuela mejor entre todos, una escuela que despierte la ilusión por aprender y enseñar, con una educación de calidad que se adecue al contexto concreto en el que se lleva a cabo; y, por otro, un programa de talleres impartidos conjuntamente por maestras y por personas externas al cuerpo docente (padres y madres, exalumnos y vecinos del pueblo)” (Martí, 2000). “Todos” son co-aprendices, ya que el profesorado “aprende con sus alumnos y alumnas” (Barba, 2006), la familia aprende con sus hijos-as, los escolares aprenden con su entorno, las asociaciones locales aprenden, etc.

No solo se tienen que implicar los maestros-as y alumnos, sino también los padres, los representantes municipales, en definitiva, toda la gente del pueblo. Aunque en esta escuela “siempre se ha intentado innovar, experimentar y aprender en el aula, en pleno contacto cotidiano con las familias y la gente del pueblo” (Martí, 2000).

La mayor limitación para el desarrollo de la comunidad de aprendizaje, según constata la web³⁷, es por parte de la Administración educativa catalana, que “no ha

³⁷ <http://www.xtec.es/zermoianes/index.htm>

mostrado ningún tipo de interés”. Sin embargo, son apoyados incondicionalmente, por los ayuntamientos.

La continuidad del proyecto es el gran reto de toda la comunidad, donde la implicación de todos los agentes educativos y de la gente del pueblo, facilitan la lucha constante. La ilusión del proyecto global es de todos; fomentando y prestando atención personalizada, educación integradora basada en el respeto a las diferencias, adecuación del currículum al entorno del aula, creando una organización de la clase de manera que el alumnado construya su propio aprendizaje y que le permita adquirir elementos suficientes para continuar aprendiendo. La organización de las clases se basa en propiciar un marco de investigación y reflexión sobre los temas que se tratan.

6.2.2. Escuela rural donde el alumnado decide qué se va a trabajar

Publicada en Cuadernos de Pedagogía³⁸ como experiencia innovadora, es la del Colegio Arrankudiaga LHI (Bizkaia). Tres localidades y tres escuelas para trabajar conjuntamente por proyectos. Se trata de una escuela pequeña, donde se ha desterrado el libro de texto y los programas rígidos se han desechado. “Todo el alumnado trabaja por proyectos, desde Infantil hasta el último curso de Primaria” (Luna, 2008). Por ciclos, el alumnado de diferentes edades en el mismo grupo, propone y decide cada trimestre qué proyecto van a trabajar y cuál será su desarrollo, según sus intereses y sus conocimientos previos.

En este centro se comparten experiencias. Al final de cada proyecto, el grupo de alumnos-as exponen su trabajo a toda la comunidad educativa.

Coincide con todos los proyectos de innovación educativa que actualmente se inician, en tanto que las familias y Ayuntamiento hacen grandes esfuerzos para hacer realidad lo que supone el trabajar por proyectos.

En el inicio se han visto con una limitación que ocurre con frecuencia en la ilusión que es querer transformar la educación, como constata Luna (2008); “todas las personas que trabajan en esta escuela cuentan el vértigo que provoca no saber qué vas a trabajar al comienzo de curso...sobre todo cuando estás acostumbrado al libro de texto”. Pero tal inseguridad, se va desvaneciendo en la medida que no se sienten solos-as y que el apoyo es continuo por parte de la comunidad.

³⁸ Cuadernos de Pedagogía, nº 384. Noviembre 2008.

La directora reconoce que mantener esta forma de trabajar es muy difícil por otra cuestión que sucede igualmente en otros centros rurales que optan por un cambio; el claustro es muy inestable, además de lo que supone convencer a los nuevos profesoras de que no hay libros de texto y que al comienzo del curso no se sabe lo que se va a trabajar. Pero según afirma, nunca han tenido ningún problema.

6.2.3. Todos con la misma ilusión. Colegio Rural Agrupado: ¿transformación del Centro en Comunidad de Aprendizaje?

En el CRA Ariño-Alloza, situado en la provincia turolense, se lleva a cabo actualmente, la transformación del Centro en Comunidad de Aprendizaje³⁹. Son dos localidades las que con sus colegios se constituyeron en C.R.A. En el curso 2001-2002 iniciaron la experiencia, logrando unir pueblo, escuela y contexto. Los valores de solidaridad, cooperación, tolerancia, paz,... impregnan la vida en esta comunidad donde se buscan formas para que estos valores sigan siendo válidos dentro y fuera del espacio físico de la escuela.

Un inconveniente para la comunidad de aprendizaje: siguiendo lo publicado en la web⁴⁰ del Centro es *“la inestabilidad de la plantilla del profesorado. De los 14 profesores/as que hay este curso sólo 4 permanecen en el centro de cursos anteriores. El resto de la plantilla es profesorado interino, que aunque se muestra muy receptivo y dispuesto a participar en el proyecto, no tiene la seguridad de continuidad en el centro. Este es un problema crónico, característico de un centro rural. Tendremos que buscar formas de organización que permitan llevar el proyecto adelante en futuros cursos, sabiendo que estaremos mediatizados por dicha inestabilidad del profesorado”*.

6.2.4. Pueblo y Escuela: unidos para compensarse

Se trata de un estudio de caso publicado por Morcillo y García (2014) en la revista de Investigación en la escuela. El *“CEIP Olas de Onuba”* se localiza en el litoral, eminentemente rural, con un decidido interés por la innovación educativa. De una línea, la ratio es de once alumnos y un claustro estable de docentes con altas expectativas. La actividad pesquera es la principal fuente de financiación de las familias. Pero la

³⁹ Otra experiencia que podemos citar con similitudes y en paralelo a esta, es la que se está llevando a cabo en el Centro Rural Agrupado “La Encina”, en la población de Valdetorres (Badajoz). Para conocer o ampliar conocimientos sobre otras prácticas que están dándose actualmente en la Escuela Rural debemos remitirnos a BOIX TOMÀS, R. (Coord) (2004). La escuela rural: funcionamiento y necesidades. Madrid: CissPraxis.

⁴⁰ <http://www.educa.aragob.es/craarino/weduca>

importancia del presente caso radica en cómo la escuela compensa las carencias culturales –que no económicas- del contexto. Una gestión centrada en la colaboración y el aprendizaje, de los estudiantes, pero también de la comunidad, lleva a focalizar una apreciación sistémica (aula-escuela y sociedad) que implica la transformación en los distintos niveles en pos de la mejora ante la diversidad.

Desde su concepción de colegio rural, el centro abre sus puertas al pueblo (Alcalá, 1994) y durante todo el día, promoviendo el desarrollo de proyectos y experiencias: Plan de Apoyo a las familias para los desajustes culturales, Centro T.I.C. que cubre las necesidades de la multialfabetización digital, Proyecto Escuela Espacio de Paz, entre otros. En palabras del director, constatamos la apertura simbiótica de la escuela, *“que se mueve como centro cultural y de servicios para compensar el déficit que tiene, vienen los vecinos y se llevan los libros en préstamos, hacen lecturas y lo aprovechamos curricular y socialmente repercutiendo en los niños y en la población, uniendo familia, alumnos y comunidad”*.

No solo se atiende al marco familiar, se ha perseguido anular cualquier sistema de clasificación debido al contexto, compensando la descapitalización socio-cultural y generando *“expresiones culturales dialógicas y compartidas”* (UNESCO, 2005); pilar fundamental para construir una ciudadanía crítica atendiendo a la diversidad local.

Ha sido una actuación de éxito de la escuela en el contexto, en el panorama de la inclusión (escolar y social), implicando “todo” lo que rodea, factor que ha intervenido positivamente hacia un mayor bagaje cultural. La significatividad del caso alude a la necesidad de la escuela como lugar cercano a su pueblo, y por ende, al contexto, lo que origina la participación de la comunidad sin perder el sentido de globalidad.

6.2.5. Participación comunitaria y familiar en tres CPR: realidades y retos

“La participación nos hace críticos” es el título de una experiencia presentada en Cuadernos de pedagogía por Gena Borrajo (2014). Se visita tres localidades de las nueve que componen el Colegio Rural Agrupado “Mestra Clara Torres”, se dan diferentes tipos de participación familiar a nivel intralocalidad, y otra participación a nivel comunitaria interlocalidad. “El CRA se constituye hace catorce años, con la agrupación de nueve escuelas unitarias, ubicadas en otras tantas aldeas pertenecientes al Ayuntamiento de Tui, que en total suman doce aulas de Educación Infantil. Algunas de estas escuelas tenían, ya en ese momento, una larga experiencia de trabajo con familias, que fue de gran ayuda a la hora de avanzar hacia una participación más efectiva”.

La relevancia de la experiencia estriba en los diferentes modelos de participación que hay en una escuela rural por la tipología que tiene, la de agrupamiento.

Todo comienza hace más de 30 años, por lo que está siendo una práctica mantenida en el tiempo. A lo largo de los últimos treinta años ha procurado que cale la idea de que para educar se necesita algo más que una escuela. “La semilla la plantaba Clara Torres –la maestra que hoy da nombre al centro– en la década de los ochenta del pasado siglo. Torres se dedicó a abrir caminos de concordia y procuró que los niños y niñas aprendieran a ser verdaderos ciudadanos. En el 2003 se jubilaba y sus compañeras y compañeros recogían el testigo. Desde entonces tratan de mantener vivo este legado e impulsar iniciativas que lo refuercen”.

Esa sostenibilidad ha permitido el mantenimiento en el tiempo de reivindicaciones y adelantarse a los problemas en pos de posibilitar lo mejor para sus hijos.

Algunas acciones concretas son: el papel protagonista de los abuelos en diferentes efemérides, el acompañamiento y charlas de padres con sus hijos en el cuentacuentos, participación en mercadillos solidarios, las docentes se juntan con las familias para ver “qué experiencias llevarán a cabo con ellas cada vez que ponen en marcha un proyecto”, etc. “Los padres están tan organizados, que no necesitan la presencia de ningún docente a la hora de realizar sus tareas. “Compartimos con ellos algunas de las sesiones y les prestamos apoyo cuando lo necesitan, pero la experiencia está tan consolidada que no requiere de una atención constante”.

No solo participa la familia, la comunidad en su figura de vecinos forman parte identitaria de estos centros.

A modo de conclusión, tanto las pasadas como las presentes, son experiencias exitosas que conforman un puzzle de la innovación de escuelas rurales en España.

CAPÍTULO 7

Algunas conclusiones finales

*“Para ver con claridad, a menudo es
suficiente con mirar en otra dirección”
(Antoine de Saint-Exupéry)*

La escuela rural como un campo semántico confuso e indefinido se ha tratado en muchos, estudios, aunque en éste se vuelve a replantear partiendo de las aportaciones de otros autores.

Para la delimitación terminológica de la escuela rural se debe ir al contexto y a las decisiones de la Administración. Como conclusiones en progreso que cimentarán la parte empírica de la tesis se han asignado las siguientes denominaciones referidas a educación rural:

Programas de Infantil en casa: es término propio oficial. Se lleva a cabo en poblaciones pequeñas y aldeas como medio para la igualdad de oportunidades. Suele ser en zonas diseminadas, en ocasiones tras el cierre de la escuela unitaria.

Escuela rural unitaria: El término oficial es el de Escuela Rural. Normalmente está representada en el aula por un maestro (a veces dos) en el que todos los niños de niveles diferentes se encuentran en una misma aula. Es una escuela familiar.

Colegio Público Rural: En otras Comunidades Autónomas se denominan Colegios Rurales Agrupados. Es multigraduada. Es una escuela de carácter comunitario.

Centro de Educación Infantil y Primaria en el medio rural: Término oficial pero se añade la coletilla de en el medio rural (en lo rural). Escuela institucionaliza y funcionarial. Es un claro ejemplo de la hibridación de la escuela en entornos rurales. Las diferencias se observan a nivel de organización y funcionamiento de los centros, ya que la ratio suele ser muy baja al igual que en los otros formatos descritos.

Todas ellas se las podría denominar en su conjunto, escuela de pueblo. Incluso se tiende a la generalización entre los docentes de adentrarlas bajo el paraguas de Escuela Rural.

La escuela rural hoy, lejos de representar un mundo que agoniza, debería representar más un mundo lleno de posibilidades. La hibridación de las escuelas rurales es una realidad conceptual, pero por los resultados de progreso que se han analizado, los actores lo ponen en tela de juicio, los cuales, siguen identificando notables diferencias. Hay una hibridación de los CEIP en el medio rural, e incluso de los CPR. Y una desaparición (extinción) de las unitarias. En el contexto de la crisis, los sectores más vulnerables, como en este caso lo representan las unitarias por su vulnerabilidad pedagógica, van a desaparecer. Algunas políticas actuales apuestan por la rentabilidad económica y no la cultural y de equidad. En Andalucía se están llevando a cabo políticas de compensación e igualdad de oportunidades en el medio rural.

Dirigirse hacia modelos de agrupamientos de escuelas para que sobrevivan las unitarias. Los CPR es un modelo que ahorra económicamente en equipo directivo y ahorrar en optimizar recursos. Lo cual tendría de negativo, la pérdida de la identidad, y de positivo que es el poder compartir con otros. Si a eso se le pone un proyecto compartido y formación, sería positivo pero si se pierde esa oportunidad lo que se va a encontrar es una población rural con un escaso servicio educativo, con una calidad frágil.

Descriptoros vigentes, que han permanecido en la escuela rural son la cercanía entre el profesorado y sus escolares, cómo la escuela impacta en el entorno y viceversa, el aprovechamiento del medio para los aprendizajes, la cultura social compartida:

Si hay algo que todos los países tienen en común eso es la escuela rural. Pero el significado será distinto dependiendo del país que se ha revisado documentalmente.

El conocimiento del medio se ha vinculado normalmente a tres grandes tendencias, una muy centrada en el libro de texto, de un conocimiento homogéneo e igual, y otra tendencia más alternativa como puede ser la espontaneísta, de centrarse en los intereses y en el conocimiento inmediato, que es tan episódico como epidérmico y a otro que es el emergente y el que aquí se plantea, que es el conocimiento basado en la investigación en donde el alumnado y los contenidos de conocimiento del medio y las ciencias sociales y naturales, se plantean a partir de interrogantes que le inquietan y motivan al alumnado.

La diversidad de las aulas rurales y tipologías tiene distintos orígenes. Esta diversidad proporciona una variedad y riqueza de experiencias que permiten adquirir un concepto rico. Partiendo de esta premisa, la inclusión asume que vivir y estudiar juntos es la mejor forma para beneficiarse todos y todas, no sólo los alumnos y las alumnas que

están etiquetados como diferentes. Esta escuela también asume que cualquier niño-a puede aprender si se le proporciona un ambiente apropiado, estimulación y actividades significativas; por tanto, la inclusión se opone a la segregación y a la separación y asume que la escuela inclusiva es la mejor forma de enseñar y que todos los niños y las niñas pueden aprender en clases regulares. Y la escuela rural ofrece estas posibilidades.

Conocimiento del Medio es la asignatura que más puede servir para la inclusión porque es un conocimiento que no es estanco de respuesta correcta, sino la construcción de la cosmovisión, y esa cosmovisión se la puede ir formando cada persona de manera distinta. En las escuelas rurales se está perdiendo la mejor herramienta para la inclusión, entendida ésta como base de una escuela para todos.

La atención a la diversidad en el centro escolar debe entenderse como el conjunto de propuestas curriculares y organizativas que persiguen adecuar las respuestas educativas a la pluralidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas.

En la medida en que las decisiones educativas en los niveles de planificación y organización generales del centro contemplan la variedad de situaciones y características de los jóvenes que están escolarizados, habrá menos necesidad de tomar otras específicas y extraordinarias a diferentes niveles. Además, no puede obviarse, que la atención a la diversidad conlleva siempre una dimensión institucional donde, en la inmensa mayoría de las veces, las propuestas curriculares y organizativas más globales son previas y, al mismo tiempo, condiciones necesarias en la intervención satisfactoria en el aula. Una organización escolar y de profesionales al servicio de todos-as en las que se desarrolle y planifique una respuesta a las exigencias del cambio debe estar preparada.

En lo que respecta a la *organización de centro como garantía de una respuesta adaptada a la diversidad*, los profesores deben cuestionarse las condiciones organizativas y pedagógicas en la que se desarrolla la escolaridad en el centro para evitar que se conviertan en la causa de buena parte de las dificultades de aprendizaje de los alumnos. Y a la inversa, cualquier propuesta educativa innovadora con vocación de permanecer y arraigar en la vida ordinaria del centro, debe implementarse en la organización, estructura y normas de funcionamiento del centro.

Partiendo de un planteamiento flexible y cooperativo en el trabajo del profesorado, los agrupamientos del alumnado deben ser variables de acuerdo con los objetivos, el tipo de tareas, etc. combinándose actividades en gran grupo, en grupo reducido, en parejas e individuales. De esta forma se permite favorecer el mayor

desarrollo del conjunto del alumnado en ambiente de grupo-aula participativo y no competitivo, respetándose así la heterogeneidad y la adaptación a la enseñanza a las necesidades de cada alumno.

El proceso transformador que se está llevando en la escuela rural en la sociedad posmoderna es susceptible de análisis para ver su evolución y los retos de futuro que se plantean. Hay escuelas que se involucran con sus estudiantes y da lo mismo que estén en un entorno rural que urbano, mantienen esas constantes de cercanía, diversidad,...y que las escuelas más burocratizadas da lo mismo que estén en el medio rural o urbano, se caracterizan por la despersonalización, los materiales estandarizados,... Es decir hay unas que están recuperando la escuela como proyecto. En general, y como efecto de la burocratización de la enseñanza estamos viendo que en un mismo colegio puedes encontrarte a un maestro completamente burocratizado y otro completamente involucrado.

Las experiencias “inocuas” (al sistema educativo) que se han presentado han sido y son precedentes de la innovación en la escuela rural, donde no se menciona ni ha existido el fracaso escolar, ya que el medio no es generador de las desigualdades. ¿Pero qué sucede en la mayoría de ocasiones? Si se considera la perspectiva en la cual se anuncia, no solo en la escuela en lo rural, también en las grandes urbes, que el sistema necesita del fracaso escolar no siendo tanto peyorativo por ser una finalidad necesaria para que el sistema funcione, es evidente que se está afectando y reproduciendo desigualdad en mayor medida en el medio rural, ya que el sistema encubre el carácter selectivo y contextual, aunque esto no se dice así por parte de la administración. La formación o la educación nunca pueden someterse a las normas del mercado, en las que el contexto relativiza garantías, pero todo se hace en relación a los resultados. Y todo ello no lo contempla el sistema educativo, o al menos, lo proyecta de manera que no interpretable.

La innovación no solo corresponde a la imagen idílica del pasado de la escuela rural. Actualmente se inician experiencias transformadoras tanto a nivel de aula como de centro en el medio rural.

7.1. CAMPOS POSIBLES, CAMPOS ESTUDIADOS

Se indican nuevamente, los supuestos y propósitos básicos de partida de la investigación y los que han llevado al estudio empírico. Se ha optado por enmarcar este estudio de tesis doctoral bajo unas premisas que se han ido considerando en el proceso de revisión documental.

En la escuela rural se ha estudiado tradicionalmente la tipología y su descripción, que aluden a diferentes formatos, los entornos rurales desde el punto de vista socioeducativo, la organización y el funcionamiento de los centros, el espacio y el tiempo, el profesorado, su formación y la satisfacción docente, el alumnado, la diversidad cultural en estos contextos, incluso el futuro de la escuela rural, de los aspectos positivos y negativos, entre otros.

¿Qué quedaba por construir? ¿En qué dirección? La investigación que se presenta se podría definir en el marco de la *escuela o educación rural y territorio*: quedaba profundizar y definir hacia qué dirección es plausible que se dirija una escuela rural en la Sociedad del S.XXI, globalizada, multicultural y conectada a través de los dispositivos digitales, anclada en su territorio, y sin perder la cercanía humana que promueve una escuela rural ni perder la calidad educativa que se requiere para una sociedad en el tiempo actual, rica en recursos y en apoyos personales y sociales ¿cuál es la respuesta? El CPR. Por tanto, ¿hacia dónde va la escuela? ¿Cómo tendría que ser esa escuela para no ser el pasado ni quedarse en la respuesta burocrática? La escuela rural sigue teniendo sentido en un mundo como el actual ya que se está viendo como la población, lejos de la creencia ingenua de la concentración en grandes capitales, se está produciendo un cierto retorno y una permanencia. La escuela, ni puede quedar en el ensoñamiento de la escuela rural convencional que tradicionalmente se ha tenido, centrada en la localidad, ni tampoco parece, que las concentraciones escolares con función burocratizada y administrativa para aligerar gastos, sea una medida adaptada a los tiempos rurales actuales. La respuesta había que buscarla y construirla, y esa es la tesis doctoral que se presenta y sus logros, sin olvidar el pasado rural ni caer en tentaciones rentabilistas desde el punto de vista económico, siendo los Colegios Públicos Rurales (CPR) la opción con mayores posibilidades. Partiendo de esta premisa faltaba por conocer, interpretar, discutir y proponer la situación descrita, en definitiva, quedaba investigarlo.

Esta primera parte documental de la investigación ha permitido realizar un diseño sistémico en la que todos los elementos están relacionados entre sí y a su vez se influyen¹. Esas influencias generan cambios y generan estabilidades. Si se cambia uno, cambian los demás

¹ Ver gráfico presentado en introducción tesis doctoral para comprender el concepto en los cuatro estudios que comprende la investigación.

SEGUNDA PARTE

Estudio empírico

BLOQUE II

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Decidir, Planificar y redactar. Caracterización del estudio.

Presentación

Las investigaciones dedicadas a escuelas rurales son cada vez más numerosas, máxime en las dos últimas décadas. Andalucía es un claro ejemplo en la producción de tesis doctorales sobre la temática referida. Aun así, son escasas en la concreción de estudios o líneas específicas. Formulación de problemas socioeducativos relevantes que se inician en distintas condiciones y que interesan a la comunidad científica y escolar.

El diseño de la investigación mantiene la necesaria consistencia entre bibliografía e información. Los cuatro estudios que se presentan no son aditivos. Son complementarios de forma que iluminan una misma cara del poliedro, con información sustantiva que deriva de cada uno de ellos siendo más que la suma de las partes de un sistema. Entre sí, interaccionan y ofrecen información más importante en su conjunto que por separado.

Partiendo de supuestos básicos en base al conocimiento y transformación de la escuela rural, esta investigación se propuso dar respuesta, como punto de partida, a una serie de interrogantes definidos como problemas y preguntas de investigación que contenían una serie de propósitos, y a su vez, objetivos.

Las características generales de la presente investigación refuerzan las posibilidades y los resultados obtenidos, en un afán por la rigurosidad. La opción metodológica es una decisión clave que deparará en las conclusiones obtenidas. A continuación, se explica el desarrollo del diseño metodológico integrado que se articula en base a tres estudios empíricos y uno como base documental en el que se estudió la literatura en diferentes bases de datos, revistas y libros, componiendo un marco diverso

de la investigación educativa sobre las escuelas rurales. En base a la combinación de metodologías mixtas, hibridando lo cuantitativo y cualitativo se analiza una realidad concreta que se explica en los distintos capítulos que componen este bloque, describiendo el proceso de investigación, desde lo general hasta lo particular. Atañendo a este estudio, se debe destacar que tradicionalmente se han realizado distintas distinciones entre enfoques cualitativos y cuantitativos, la división de paradigmas en la ciencia social, dicotomización injustificada en los diseños de los investigadores (Goetz y Lecompte, 1988). Se ampliará esta cuestión así como otras que conforman el puzle de la investigación.

Con el objeto de no redundar¹, se exponen y citan los estudios empíricos realizados:

- El primero de los capítulos del bloque, de carácter general, se caracteriza la investigación y se formulan así como se seleccionan los objetivos, problemas, participantes, instrumentos, proceso, principios de procedimiento y tabla de categorías.
- El segundo capítulo se especifica el primer estudio, preliminar, exploratorio y extensivo mediante muestra a nivel andaluz, se indica el proceso seguido en la producción del conocimiento.
- El tercer capítulo define un estudio extensivo de población a nivel de las escuelas rurales de la provincia de Huelva. La alta participación del profesorado y el compromiso han definido este estudio.
- El cuarto capítulo concreta los distintos estudios de caso realizados, que conforman las diferentes tipologías de centros de educación rural del marco geográfico de la provincia de Huelva.

La elección correcta de métodos y teorías, de perspectivas y enfoques, han permitido el desarrollo de las fases preliminar, extensiva e intensiva.

La combinación de diferentes técnicas e instrumentos de diferente naturaleza han permitido una secuencia circular que imprimen mayor inferencia en las informaciones obtenidas. De este modo se explican los distintos subdiseños a continuación, tras las oportunas consideraciones iniciales y generales.

¹En el gráfico presentado en la introducción de esta tesis doctoral, se puede observar la estructura general del diseño.

CAPÍTULO 8

*Plano general de la investigación:
caracterización y proceso del estudio*

*“La investigación es un proceso sistemático
de recolección y análisis lógico de la
información”. McMillan y Schumacher
(2001)*

Con el fin de garantizar claridad expositiva y evitar reiteraciones, se opta por desarrollar cada estudio, primero, con el presente capítulo que integra globalmente los tres. En capítulos sucesivos, se indican aquellas características definitorias de cada uno de los estudios (estudio preliminar Andalucía, estudio extensivo Huelva, estudio intensivo Huelva). El presente capítulo aborda la caracterización general de la investigación: aspectos metodológicos generales, tipo de investigación, objetivos, problemas y finalidades del estudio, secuencia del trabajo, tratamiento de la información, credibilidad, entre otros aspectos.

Com o fim de garantir uma exposição clara e evitar reiterações, opta-se por descrever cada investigação, primeiro, com o presente capítulo que inclui três estudos. Nos capítulos seguintes, indicam-se aquelas características que definem cada um dos estudos (estudo preliminar Andaluzia, estudo extensivo Huelva, estudo intensivo Huelva). Este capítulo também trata a caracterização geral da investigação: aspetos gerais metodológicos, tipo de investigação, objetivos, problemas e finalidades desta, sequência de trabalho, tratamento da informação, credibilidade, entre outros.

8.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN: UN MODELO INTEGRADO

A menudo, las controversias entre lo cualitativo y lo cuantitativo han sido motivo de confusiones en su distinción, la primera entre los términos paradigma o enfoques de investigación y opción metodológica. Aunque no sea el cometido del apartado, la equivalencia o identificación corresponde en distintas situaciones por las preferencias del investigador. La combinación de distintos enfoques, positivista, interpretativo y crítico es motivo de discusiones. Un enfoque multiparadigmático en la investigación, permite su integración.

Reichard y Cook (1979) citados por Goetz y Lecompte (1988, p. 73) destacan, que la división de la ciencia social en los paradigmas cuantitativo y cualitativo es una dicotomización injustificada de los diseños de las investigaciones.

Esta investigación se remite a Popkewitz (1988) indicando que *“los distintos paradigmas pueden permitirnos comprender mejor el todo social y la relación de sus elementos con él, así como reflexionar sobre las posibilidades y limitaciones de la tarea científica. En este sentido estoy dispuesto a adoptar una perspectiva liberal-democrática frente al problema de la ciencia social”*.

Por tanto una opción que responde es conocer el objeto de estudio desde diferentes perspectivas, una opción paradigmática integradora, haciendo uso de las aportaciones de cada una de ellas y neutralizando a su vez, con el uso combinado, sus puntos débiles (Gómez, 2011). Una perspectiva global que emplea instrumentos de naturaleza cuantitativa y cualitativa, aunque no por ello se tiene que asociar a un tipo de paradigma, ya que un estudio interpretativo puede estar basado en instrumentos de naturaleza cuantitativa. La combinación de datos de naturaleza distinta no implica un mestizaje entre los distintos paradigmas de investigación. Un enfoque que desprende una serie de metodologías integradas en este caso, así como métodos estrategias e instrumentos que se combinan para facilitar la obtención de resultados.

En la presente investigación, se utiliza como se verá a continuación un modelo integrado, mediante instrumentos que pertenecen a las tradiciones cualitativas y cuantitativas. La combinación de estas perspectivas permitirá conocer, entender y proponer el tema objeto de la investigación, el cual, su diseño o cuerpo de estudio, se compone de cuatro estudios como se ha podido observar en la presentación de este bloque. En este sentido Arnal, Del Rincón y Latorre (1994) indican algunas características definitorias de la investigación educativa en el que se apoya y se basa este

estudio: los fenómenos educativos son complejos, plantean mayor dificultad epistemológica ya que se hace difícil su generalización, el carácter pluriparadigmático, plurimetodológico y multidisciplinar de la investigación en educación. Es decir, se requiere abordar con múltiples técnicas, paradigmas, métodos y modelos de investigación la realidad educativa, compleja, dinámica e interactiva.

8.2. ASPECTOS METODOLÓGICOS GENERALES

Superando los enfrentamientos del pasado entre métodos cuantitativos y cualitativos, se opta por un diseño integrador, un enfoque metodológico integrador, incorporando las perspectivas e instrumentos metodológicos que resulten en cada momento más adecuados. Desde este planteamiento de complementariedad de las dos perspectivas, se considera que las afirmaciones son más sólidas y con mayor grado de congruencia.

Para los estudios empíricos 1 (muestra) y 2 (población) se basan en lo que Flick (2004) indica, “los métodos cualitativos pueden vivir muy bien sin la utilización posterior de métodos cuantitativos, mientras que los métodos cuantitativos necesitan de los cualitativos para explicar las relación que encuentran”. La administración de un cuestionario de corte cuantitativa en el primer estudio, además de una pregunta abierta por ítem del mismo para puntualizar sobre el contenido del mismo. El segundo estudio se basa en un cuestionario que también tiene un apartado de información cualitativa, además, una entrevista semiestructurada a cada uno de los equipos directivos de los centros.

Eso mismo pero con los estudios de caso de corte cualitativo (estudio 3) no se realiza, aunque algunos autores lo justifican, como Elliot (1993) que pone de relieve el uso del cuestionario en los estudios de casos, pero se ha optado por un instrumento que va a aportar matices como es el inventario de opiniones o declaraciones. Su relevancia más importante en el estudio de casos es que es de naturaleza cualitativa. Es verdad que hay algunos estudios de casos de corte cuantitativo, pero son anecdóticos. El autor (Elliot) cuando plantea el estudio indica que pueden ser aconsejables pero no son exigibles. Mientras que para otros estudios si son exigibles.

Por tanto, la especificidad de los fenómenos educativos explica la necesidad de un tipo de metodología de investigación que contemple diversidad. Dentro

de los parámetros de investigación descriptiva, interpretativa y propositiva, se presenta un enfoque integrado, en cuanto a la recolección y análisis de los datos, pues incluye distintos instrumentos de corte cualitativo y cuantitativo (Simons, 2011).

A continuación se indica la estructura del diseño de investigación:

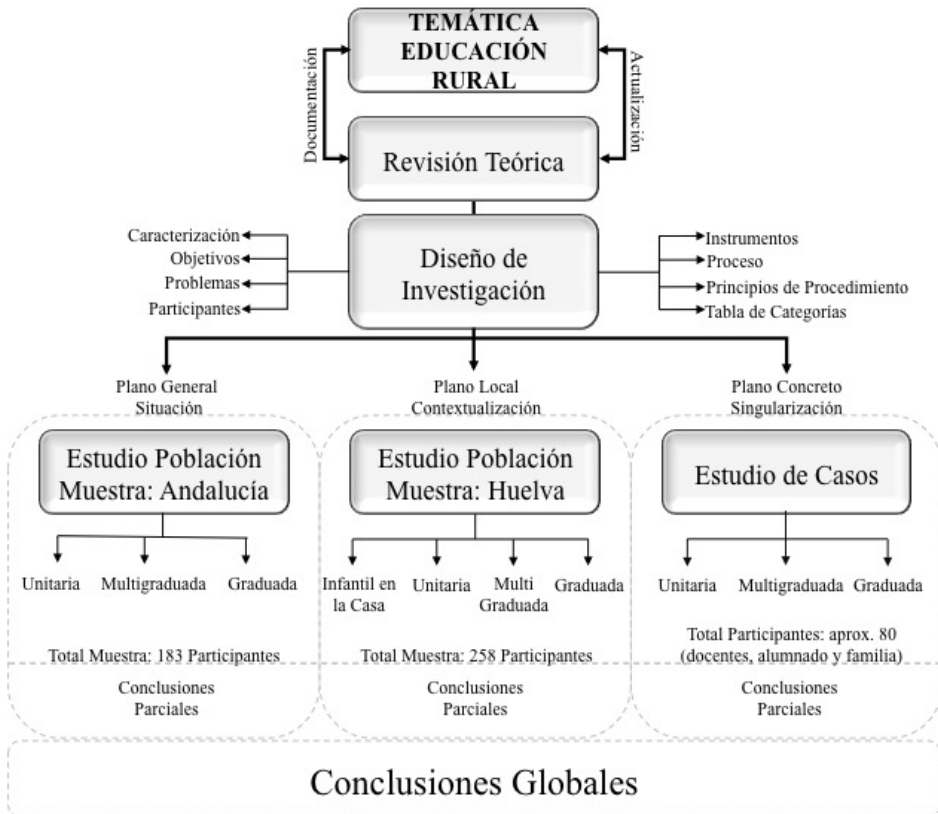


Figura 8.1: Esquema estructura diseño de investigación

Aunque esté en disposición jerárquica el gráfico presentado, no obedece a un orden linealidad de importancia. Es para poderlo relatar de forma escrita. Obedece a una interdependencia orgánica que ha seguido unas fases.

Por último, se presentan las diferentes subdiseños de investigación del estudio¹. El estudio de población de muestra de Andalucía plantea el plano general que sitúa. De este estudio se derivan una serie de casos en la provincia de Huelva que muestran un

¹ Realizando un símil paisajístico, se tendría un paisaje, en el mismo una casa, y las ventanas serían cada estudio de caso.

plano concreto y singularizado. El estudio de población de Huelva se conecta con una perspectiva más contextual y local.

En los estudios de casos, se ofrecen el de una escuela rural unitaria, una escuela multigraduada (CPR) y una escuela graduada (CEIP en el medio rural). En el estudio de población de muestra de Huelva también participan la totalidad de unitarias, multigraduadas y graduadas, además del programa de Infantil en casa.

Los cuatro estudios, incluido el documental que se recoge en el bloque I, se ponen en interacción. Al situar, permite el plano local y el plano concreto. Entre ellos son interdependientes. Las conclusiones se extraen de los tres estudios y la revisión teórica, documenta y actualiza, es decir, qué es lo que hay y qué es lo que falta. Es el camino que ha llevado a plantear ¿qué se va a estudiar?

La homeostasis (la regulación de unos y otros, la adaptación para su mediación) conseguida entre los mismos para una misma compensación en los resultados, ha permitido la inferencia de los mismos con el fin de construir conclusiones contrastadas.

Por la rica diversidad que muestran las escuelas rurales, son el marco ideal para ensayar y llevar a cabo una propuesta educativa y viable (Ribera, 2000) en la sociedad intercultural, globalizada y conectada a través de los medios digitales

8.2.1. Principios de procedimiento

La presente investigación de propuesta plurimetodológica se articula en torno a unos principios de procedimiento y éticos que orientan el proceso. Como se puede observar en el gráfico.

La credibilidad se soluciona mediante la saturación, análisis intersubjetivo y la triangulación y/o interfente (Olsen, 2004). La confidencialidad también es otra parte que favorece la credibilidad, se considera de índole privada la información conseguida hasta que se esté en disposición de anunciarla, si no existe un acuerdo sobre su divulgación “los interesados tienen la última palabra” (Elliott, 1993). La confidencialidad de los centros se ha tenido en cuenta, aunque los participantes indicaron que estimaban conveniente que se reflejara su participación en la investigación.

La negociación, es decir, los acuerdos a los que se llega con los entrevistados.

La triangulación se concibe como “un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetibilidad de una observación y una interpretación, la triangulación sirve también para clarificar el

significado identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno” Stake (1994).

El enfoque progresivo, ya que son estudios que se basan en el análisis de una realidad abierta, dinámica y cambiante, donde la vida fluye, es como diría Walter (1983:45) “el examen de un ejemplo en acción” refiriéndose al estudio de casos. Autores como Pozuelos (2002) señalan la importancia de partir de un primer análisis que nos dibuje una panorámica general en la que apoyar el proyecto inicial para progresivamente, según se vayan logrando distintas aportaciones e interpretaciones, ir retomando el sentido de la investigación.

La privacidad de la información se garantiza a todos los participantes mediante la revisión por los interesados. Todo este procedimiento junto a otros criterios éticos que cualquier investigación debe contemplar.

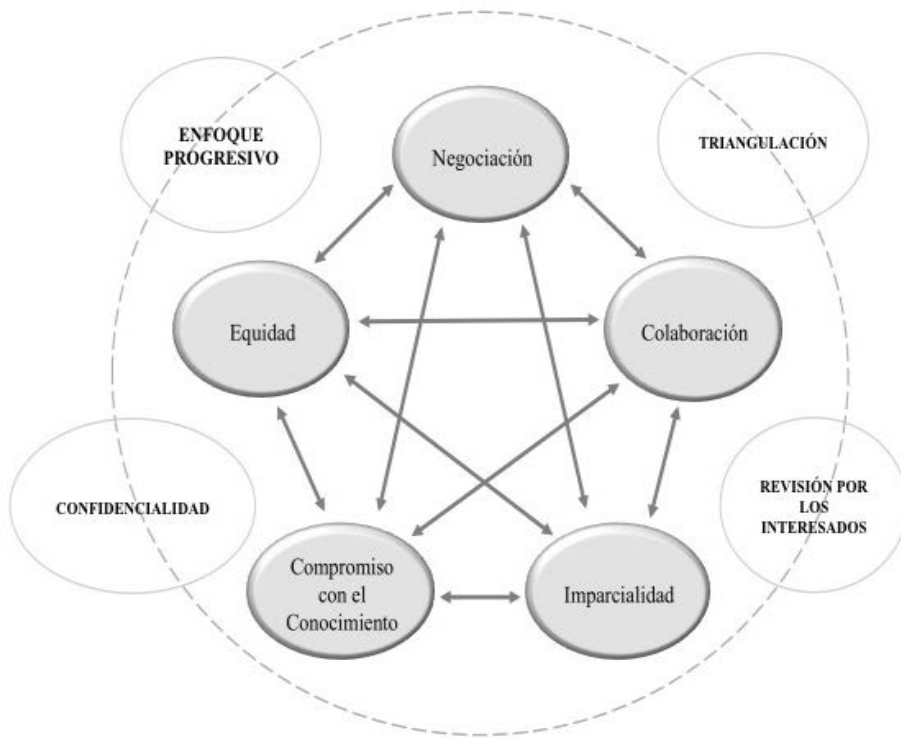


Figura 8.2: Esquema principios de procedimientos metodológico

8.3. OBJETIVOS, PROBLEMAS Y FINALIDADES DEL ESTUDIO

Para dar respuesta a los objetivos y problemas que se propone la investigación, el estudio general se modula en torno a tres estudios o subestudios con un carácter sistémico y orgánico frente a lo fragmentario y miscelánea. Con la pretensión de no ser repetitivo se expone sucintamente algunas cuestiones más relevantes en su globalidad.

El trabajo es fruto de la investigación desarrollada en estos contextos y centros, encaminada a analizar la situación, describirla, explorarla e interpretarla, en busca de información, propuestas y soluciones de mejora. Tanto los propósitos como los problemas y finalidades del estudio se describieron en el preámbulo de este escrito, así como al finalizar el bloque del marco teórico.

En la escuela rural se ha estudiado tradicionalmente la tipología y su descripción, que aluden a diferentes formatos, los entornos rurales desde el punto de vista socioeducativo, la organización y el funcionamiento de los centros, el espacio y el tiempo, el profesorado, su formación y la satisfacción docente, el alumnado, la diversidad cultural en estos contextos, incluso el futuro de la escuela rural, de los aspectos positivos y negativos, entre otros. ¿Qué quedaba por construir? ¿En qué dirección?

La investigación que se presenta se podría definir en el marco de la escuela rural y territorio: quedaba profundizar y definir hacia qué dirección es plausible que se dirija una escuela rural en la Sociedad del S.XXI, globalizada, multicultural y conectada a través de los dispositivos digitales, anclada en su territorio ¿hacia dónde va la escuela? ¿Cómo tendría que ser esa escuela para no ser el pasado ni quedarse en la respuesta burocrática? La escuela rural sigue teniendo sentido en un mundo como el actual ya que se está viendo como la población, lejos de la creencia ingenua de la concentración en grandes capitales, se produce un cierto retorno y una permanencia.

La escuela, ni puede quedar en el ensoñamiento de la escuela rural convencional que tradicionalmente se ha tenido centrada en la localidad, ni tampoco parece, que las concentraciones escolares con función burocratizada y administrativa para aligerar gastos, sea una medida adaptada a los tiempos rurales actuales. La respuesta había que buscarla y construirla, y ese es el marco del diseño de investigación y sus logros, sin olvidar el pasado ni caer en tentaciones rentabilistas desde el punto de vista económico, siendo los Colegios Públicos Rurales (CPR) la opción con mayores posibilidades. Partiendo de esta premisa faltaba por conocer, interpretar, discutir y proponer la situación descrita, en definitiva, quedaba investigarlo.

La fundamentación expuesta en el marco teórico permite justificar y delimitar los objetivos de la investigación. La investigación establece un objetivo general: Analizar, describir e interpretar la educación en las escuelas rurales de Andalucía.

Un objetivo general, que por su dimensión se hace necesaria una descripción del mismo en objetivos específicos y precisos para dar respuesta de este modo a todas las preguntas que se plantean en la tabla de categorías de análisis, que son las que conforman el objeto de estudio.

- Identificar el marco sociocultural del entorno rural actual.
- Describir las peculiaridades físicas de los Centros.
- Estudiar los recursos existentes en las escuelas rurales actuales.
- Analizar las peculiaridades personales y profesionales de los docentes que participan en la enseñanza rural.
- Analizar las características que definen al alumnado de la escuela rural.
- Analizar las características que definen a la familia y otros agentes de la comunidad escolar.
- Identificar los materiales curriculares que se utilizan
- Sistematizar las estructuras organizativas que se emplean para el desarrollo de la actividad educativa.
- Describir el marco curricular de estas escuelas.
- Detectar los obstáculos más relevantes.
- Relacionar los problemas más frecuentes.
- Conocer algunas limitaciones que afectan a estas escuelas.
- Presentar los elementos que intervienen positivamente en la enseñanza rural.
- Estudiar la repercusión de la escuela en su medio

8.4. TABLA DE CATEGORÍAS (Categoría-Pregunta-Contenido-Objetivos)

Se ha diseñado un sistema de categorías respetando las reglas de Ruíz (1996) y Pérez (1994), como precisión en el universo objeto de estudio, selección de unidades de registro, homogeneidad, utilidad, exclusión mutua, claridad y concreción en la tabla de categorías, interpretación de los datos y elaboración de conclusiones.

Categoría (Codificación)	Pregunta	Contenido	Objetivos
Entorno e interacción de la escuela en el medio (cód. entorno)	<p>¿Cómo es el entorno socio-cultural en el que está ubicada la escuela?</p> <p>¿Qué descriptores teóricos se realizan?</p> <p>¿Cómo interactúa con el entorno la escuela?</p> <p>¿Qué tipologías de educación rural existen? ¿Cómo influye la escuela en el entorno y viceversa?</p> <p>¿Qué permanece y qué cambia?</p>	<p>Tratamos de conocer cuáles son las características y tipologías de la escuela rural y su territorio, así como los diferentes espacios rurales en el marco de la escuela rural en el Siglo XXI. Se reconocen aquellas particularidades de las escuelas y del entorno social.</p>	<p><i>-Analizar el marco teórico de los centros en el entorno rural.</i></p> <p><i>-Estudiar la repercusión de la escuela en su medio.</i></p> <p><i>-Identificar el marco sociocultural del entorno rural actual.</i></p>
El Centro: Características físicas y dotacionales (cód. centro)	<p>¿Cómo es el Centro y con qué recursos cuenta?</p>	<p>Se centra en analizar las características de los centros y los recursos de los que disponen.</p>	<p><i>-Describir las peculiaridades físicas de los Centros.</i></p> <p><i>-Estudiar los recursos existentes en las escuelas rurales actuales.</i></p> <p><i>-Conocer los rasgos más significativos de la cultura del centro.</i></p>
El profesorado (cód. docente)	<p>¿Qué rasgos define al profesorado de la escuela rural? ¿Cuáles son los factores que dificultan y cuáles son los que ayudan en el</p>	<p>En la presente categoría se presta atención al perfil del docente rural, tanto a nivel personal como</p>	<p><i>-Analizar las características personales y profesionales de los docentes que</i></p>

	desarrollo de su labor docente? ¿Qué grado de satisfacción y qué expectativas tiene?	académico, ya que en su conjunto conforman una serie de rasgos a considerar. Del mismo modo, se depara en la satisfacción, las relaciones y las limitaciones.	<i>participan en la enseñanza rural.</i> <i>-Señalar las principales satisfacciones y limitaciones que condicionan al profesorado rural.</i>
El alumnado (cód. escolares)	¿Cuáles son sus elementos diferenciales: ante la escuela; sus expectativas formativas y profesionales; rendimiento, etc.? ¿Qué resultados obtiene? ¿Qué se espera? ¿Qué motivaciones e inquietudes tiene?	En este apartado se depara en caracterizar el alumnado de la escuela rural, tanto a nivel personal como socioeducativo. grupo clase, elementos diferenciadores, expectativas, conocimientos previos	<i>-Analizar las características que definen al alumnado de la escuela rural.</i>
Las familias y otros agentes externos (cód. familia)	¿Qué rasgos define a la familia y otros agentes? ¿Cómo es la participación?	Interesa conocer la participación de estos agentes. A otros se refiere a los ayuntamientos, asociaciones, sindicatos, Consejo escolar, etc.	<i>-Analizar las características que definen a la familia y otros agentes de la comunidad escolar.</i> <i>-Definir el modelo de participación.</i>
Las variables organizativas. (cód. variables)	¿Cuál es la estructura organizativa? ¿Cómo se organiza el centro y el aula?	Esta categoría se centra en conocer cómo se organizan las aulas, el alumnado, el tiempo escolar, ya que va a intervenir	<i>-Sistematizar las estructuras organizativas que se emplean para el desarrollo de la actividad educativa.</i>

		decididamente en la forma de enseñanza.	
Atención a la diversidad (cód. diversidad)	¿Cómo se atiende a la diversidad?	La inclusión escolar y social del alumnado es el camino de unas escuelas que en su origen, contemplan la diversidad. Comentar las actuaciones y medidas favorecedoras y limitadoras tanto en acciones de aula como de centro.	-Estudiar la repercusión tiene la diversidad. -Describir las acciones que se desarrollan
Práctica docente (cód. practica)	¿Cómo se enseña? ¿Qué metodologías se implementan en el aula? ¿Qué se está haciendo en cono del medio? ¿Qué grado de utilidad tiene para tu práctica la planificación?	Las diferentes metodologías empleadas en la secuencia de clase describen un proceso que se verá influido por una serie de situaciones. Se centra esta categoría en analizar y describir la secuencia, así como comprobar cómo se hace.	-Describir el procedimiento metodológico. -Identificar los instrumentos y técnicas que se emplean. -Analizar las características de los elementos que intervienen.
Currículum (cód. currículum)	¿Qué se enseña?	La enseñanza del área de conocimiento natural y del medio se toma como eje para analizar la enseñanza que se está llevando a cabo en la escuela rural.	-Describir el marco curricular de estas escuelas.

Material didáctico-curricular (cód. material)	¿Con qué materiales trabajas en el aula? ¿Qué satisfacción tienes? ¿Qué materiales curriculares se consideran más importantes? ¿Qué material echas en falta en tu aula?	El proceso educativo está mediado por los materiales curriculares, en un dial que abarca desde el libro de texto hasta los materiales curriculares deliberativos. Esta categoría depara en el desarrollo curricular de los mismos que como eje vehiculizador se analizarán partiendo de la asignatura de Conocimiento del Medio. enseñanza del medio	<i>-Identificar los materiales curriculares que se utilizan.</i> <i>-Conocer las razones y motivos de su uso.</i>
---	--	--	--

Figura 8.3: Tabla de categorías

La tabla de categorías ha permitido seguir todo el proceso en 3 pasos: 1- detección de información y codificación, se ha localizado y extraído información. 2- se ha aglutinado la información y analizado, permitiendo reunir por categorías, y 3- ha permitido contrastar con el marco teórico toda la información reunida.

Además de las categorías señaladas en la tabla, transversal a las mismas se incluyen las ventajas, logros, facilitadores, inconvenientes y limitaciones, es decir, cuáles son los factores que ayudan para un óptimo desarrollo educativo y qué factores dificultan la labor de la escuela rural. Para todos estos condicionantes se formulan objetivos: *Detectar los obstáculos más relevantes. Relacionar los problemas más frecuentes. Conocer algunas limitaciones que afectan a estas escuelas. Presentar los elementos que intervienen positivamente en la enseñanza rural.*

Del mismo modo, las categorías se modulan en torno al área de Conocimiento del Medio, ya que conecta con el entorno.

8.5. FASES DEL PROCESO. SECUENCIA DE TRABAJO

Los tres estudios se han articulado en distintas fases o momentos que, si bien no guardan una secuencia lineal estricta, sí que presentan una clara complementariedad entre ellas. Lo que confiere una lógica sostenida a lo largo de todo el proceso. Pero, se insiste que algunos periodos resultan recurrentes y no se agotan en un pasaje aislado y separado de los demás. Aquí se exponen de modo secuencial para su mejor comprensión. Arnald y otros (1992) sostienen que “las acciones o actividades del investigador se configuran en torno a tres grandes etapas. La primera consiste en la elaboración del proyecto de investigación, etapa que se corresponde con la fase de planificación del proceso general de investigación; la segunda, la constituyen la recogida y análisis de los datos, correspondiente a la fase de la realización de la investigación y por último, la tercera se refiere a la comunicación de los resultados a través del informe”.

Se describen las fases generales de los tres estudios en su globalidad, ya que cada uno de ellos ha tenido una serie de fases circulares y en interacción, que se exponen en cada uno de los capítulos siguientes.

8.5.1. Análisis previo: biblioteca y deliberaciones. Inmersión documental

Esta fase ha estado caracterizada por la consulta bibliográfica en la biblioteca e internet. Además, el Trabajo Fin de Máster de Educación Multicultural presentado en 2008 constituía una base en la que articular nuevos conocimientos. Las deliberaciones mantenidas con el director de la tesis para su correcta interpretación han permitido revisar el objeto de estudio.

Con los documentos seleccionados y las notas obtenidas en las discusiones colectivas se ha constituido la base bibliográfica de la investigación.

8.5.2. Diseño de la investigación: el plano del proceso

Tras lograr un cierto y fundamentado conocimiento de la realidad educativa (administrativa y práctica) del entorno en el que se desarrollaría la actividad, se comienza a modular la idea de la investigación que serviría de marco metodológico a la experiencia investigadora.

En ese momento, y según los criterios definidos, se seleccionaron la población y las muestras, así como los casos, y se procedió a un primer contacto para confirmar la participación. En el primer estudio el contacto fue mediante las distintas Delegaciones de Educación de Andalucía, las cuales colaboraron para mediar el acceso a los centros. En el segundo estudio se procedió por contactos cercanos e informadores clave. Comenzaba el proceso mediante llamadas telefónicas y visitas a los centros, cuestión que se redactará en los próximos capítulos con el fin de no ser reiterativos. El tercer estudio, se conocía de algunas prácticas de las que se podía aprender en los centros seleccionados, aunque el criterio por el que se decantó fue el de mostrar diferentes tipologías de educación y centros rurales. Los tres estudios, debían tener isomorfismo metodológico que permitiría el cruce para obtener conclusiones más representativas.

Igualmente se confeccionaron los instrumentos y protocolos para recoger la información en los escenarios prácticos: cuestionarios, guion de entrevistas; orientaciones para la observación directa; planos de filmación, selección de documentos a consultar, etc. En definitiva, medios y recursos para obtener una información plural que asegurase la credibilidad de las aportaciones y conclusiones.

Anexo a esto también se señalaron los principios de procedimiento metodológico y ético que constituirían la investigación (triangulación, revisión por los interesados, confidencialidad y progresividad).

En general, es un periodo marcado por la planificación y preparación de los distintos recursos y orientaciones que más tarde permitirían la labor desde una perspectiva sólida, funcional y “relativamente” previsible.

Implementación: la investigación en los escenarios naturales. Recoger datos, complementar significados.

Con la investigación diseñada, las muestras seleccionadas a nivel de Andalucía, la población escogida para la provincia de Huelva, los casos seleccionados y los instrumentos elaborados se accede a los Centros educativos participantes.

Durante esta fase, la más intensa de todas, se asiste a la práctica para la recogida de la información.

Tras las negociaciones iniciales y la presentación de la investigación a los representantes de cada escuela se procede a reunir aportaciones de fuentes directas.

Con objeto de facilitar el tránsito se elabora un calendario de acciones de modo que la presencia del investigador resultase lo menos disruptiva posible. Ha sido siempre

la intención preservar la naturalidad de la actividad docente y convivencial de la comunidad participante.

Todos los datos han sido sistemáticamente recolectados y asentados en un archivo personal (cuadernos de campo y diario del investigador) para que, posteriormente, se permitiese su adecuado tratamiento y análisis.

De la misma manera, cuando alguna aportación resultaba confusa se ha recurrido a la interpretación colegiada con los participantes (negociación de hechos y significados).

8.5.3. Tratamiento de la información: interpretar para saber

Como es lógico pensar, una investigación de esta naturaleza proporciona una cantidad ingente de datos. Tal es el punto que, en ocasiones, resulta complicado su adecuada explotación.

Con objeto de facilitar este proceso hemos elaborado una tabla de categorías que nos ha permitido sistematizar la información de modo operativo y razonable. Se trata, como podemos ver en la tabla adjunta, de un recurso para reunir evidencias y ordenar las conclusiones.

Como es fácil considerar el proceso de sistematización no ha sido una labor aislada ni, temporalmente, separada de las anteriores etapas. Para proceder a la organización y catalogación de las aportaciones y datos se han ido guardando momentos concretos a lo largo de todo el proceso. Constituye, pues, un elemento clave y transversal al estudio.

8.5.4. Conclusiones: tejer datos, presentar resultados. Comprender para mejorar

Una vez recogidos los datos y discutidos sus significados se está en disposición de presentar resultados suficientemente avalados por las evidencias y otros trabajos consultados. Comienza la fase de redacción hasta su presentación formal y definitiva con la exposición de los resultados.

Con la intención de asegurar a la credibilidad o principios de veracidad, se recurre a varios criterios como es el de triangulación (de perspectivas, instrumentos y referencia); el análisis compartido entre distintas subjetividades para negociar o interpretar significados; la revisión por los interesados y la inclusión de material de contraste. Junto a esto se incluye la exhaustividad en la explicación del proceso, así como de datos, lo cual permite la réplica o revisión por parte de otro agente interesado.

El cronograma de los diferentes momentos de la investigación: se expone a continuación, el calendario seguido en función de cada una de las fases, ya que ilustra la idea comentada.

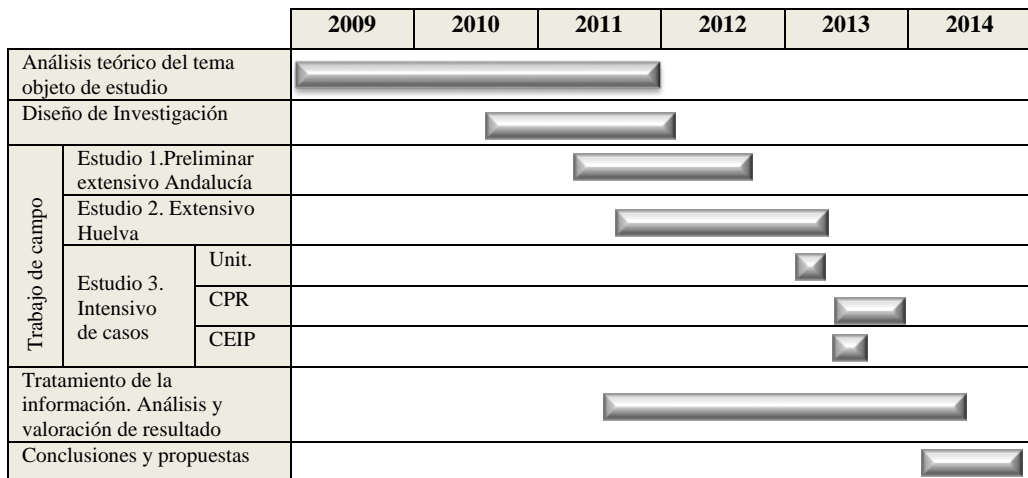


Figura 8.4: Cronograma de la investigación

8.6. RECOGIDA DE DATOS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Se indican los instrumentos utilizados², describiéndose en cada uno de los capítulos dedicados a los estudios que utilizan el instrumento concreto. De esta manera, para la investigación se han utilizado cuestionarios, entrevistas, análisis de documentos de centros, observación, diarios e inventario de opiniones, registros de imágenes y videos.

8.7. TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y CREDIBILIDAD

Para el tratamiento de datos cualitativos se ha tenido en cuenta: 1. Transparencia, 2. Comunicabilidad y 3. Coherencia. De esto depende la calidad de la investigación cualitativa.

²El isomorfismo en los tres estudios, ha permitido, facilitar la triangulación, y consecuentemente la descripción e interpretación.

Se ha tenido en cuenta el criterio de saturación o saturabilidad, aunque en ocasiones no pudo ser controlada.

Por tanto, resumiendo, el presente estudio integra diferentes técnicas de naturaleza cuantitativa y cualitativa que secuencian un proceso circular (Blaxter, Hughes y Tight, 2000) en un itinerario compuesto por distintas fases. La combinación de las mismas ha permitido una mayor inferencia en la triangulación de los resultados facilitando la interpretación en la variedad de datos de los que se disponían. Se ha realizado un subdiseño por cada estudio y se ha contrastado mediante el cruce. Se ha perseguido la homogeneidad porque de no ser así, no sería medible.

Para comprender la tesis se contextualizaron todos los centros participantes en una primera toma de contacto cuando se seleccionó la muestra, conociendo así, la dimensión académica del centro y la dimensión social del pueblo. Se elaboró una guía con todos los datos identificativos a modo descriptivo, no valorativos.

Para la codificación se ha realizado un análisis basado en unidades de significado para evitar los análisis globales e inventivos. Ha permitido usar el argumento con literalidad del contenido a partir de codificaciones en los datos de naturaleza cualitativa. La codificación de los asertos ha ayudado para elaborar el argumentario en función de las categorías. Saldaña (2009) presenta 29 estrategias de codificación.

Se ha realizado un análisis final interpersonal entre director de investigación e investigador, confrontando ideas y contrastando los distintos estudios.

El análisis de la información se realiza con dos software informáticos, por una parte, los datos de carácter cualitativo con el Atlas.ti versión 6.2, clasificando la información disponible³, analizando las citas textuales y términos, que se distribuyen en las dimensiones y categorías del estudio que a su vez se recoge en familias y códigos sustantivos. Se diseñaron los networks o mapas conceptuales. Los datos de carácter cuantitativo de los dos cuestionario (estudio preliminar y estudio extensivo) se trataron con el programa SPSS v.19.

Los principios que han aportado mayor credibilidad y validez a la investigación (Lincoln y Guba, 1986; Patton, 1990; Heikkinen, Huttunen y Syrjälä, 2005) siguiendo los principios de fiabilidad y validez expuestos por Campo et al. (2005), que alude a la triangulación de la información (Ruíz Olabuénaga 2003; Marcelo García; 1990 y

³ Se han identificado y definido fragmentos significativos por categorías tanto en codificación abierta como selectiva.

Hammersley y Atkinson; 2003) y la revisión por los interesados. La triangulación se basa en la utilización de dos o más métodos de recogida de datos, evitando de dicha manera la mirada exclusiva que se genera al emplear un único instrumento. Cohen y Manion (1990), exponen los principales tipos de triangulación usados en investigación. Según Aldeia (2005), en educación se suele utilizar varios tipos de triangulación, siendo la metodológica la más empleada, y este estudio ha tenido en cuenta los datos procedentes de dos métodos: cuantitativo y cualitativo; y de diversas técnicas: la encuesta (el cuestionario), la entrevista, registro de observaciones, diario de campo, etc. Este contraste es el que permite mayor grado de confianza de los resultados.

Por último, para comprender la redacción de los estudios hay que diferenciar algunos aspectos que se consideran importantes para su comprensión. En los diferentes informes que se incluyen en el Bloque III, IV y V, aparecen en cursiva y entre comillas los textos referido a textual empírico, es decir, aquellos que corresponden a los testimonios en primera persona procedentes de entrevistas, aclaraciones o conversaciones informales. Lo textual bibliográfico aparece entre comillas pero no en cursiva.

CAPÍTULO 9

Estudio I: extensivo preliminar Andalucía

“El investigador debe de estimar los datos como una información potencialmente verificable extraída del entorno y por tanto su actuación consiste en definir los datos relevantes y desarrollar las estrategias para obtenerlos” (Goetz y Lecompte, 1988).

En este capítulo se exponen los planteamientos metodológicos específicos del diseño del estudio preliminar. Pretende establecer el proceso que ha permitido el estudio empírico, especificando los aspectos a investigar, los participantes y los escenarios: determinación y criterios de selección de la muestra, diseño, validación y administración del instrumento, tratamiento de los datos y codificación, entre otros. Se basa en un cuestionario administrado a nivel de Andalucía en colegios rurales y colegios en el medio rural.

Neste capítulo expõem-se as conceções metodológicas específicas da programação do estudo preliminar. Pretende-se estabelecer o processo que permitiu o estudo empírico, especificando os aspetos a investigar, os participantes e os cenários: determinação e critérios de seleção da amostra, programação, validação e administração do instrumento, tratamento dos dados e codificação, etc. A investigação apoia-se num questionário aplicado a nível de Andaluzia em escolas rurais e em escolas no meio rural.

El diseño del estudio preliminar de carácter general, se articula en torno a las concepciones y práctica de los docentes que imparten área de Conocimiento del Entorno y del Medio con el fin de obtener un plano general de la situación de las escuelas rurales en la Comunidad Autónoma de Andalucía, excepto la provincia de Huelva¹.

Además, el propósito del presente estudio, y por tanto, del informe redactado en el Bloque III, ha sido guiar como telón de fondo las demás investigaciones que componen la tesis doctoral, en una simbiosis perfecta. Una perspectiva panorámica a nivel andaluz, que acomoda el proceso, partiendo de premisas generales.

Con carácter preliminar o incipiente, exploratorio o descriptivo², panorámico y propositivo, constituye una aproximación de las características docentes en un problema de interés y relevancia social poco estudiado en el marco rural.

Armónico con el proceso de revisión de la literatura, se seleccionaron los casos, es decir, los centros rurales o en lo rural. Del mismo modo se delimitó el tipo de participantes mediante el criterio a cumplir: tutor que imparte o impartió en cursos pasados o presente la asignatura de Conocimiento del Medio. Las características de la muestra de docentes que ha participado en el estudio del cuestionario administrado en el curso escolar 2011-2012 son en su mayoría tutores, que cumplían ese criterio, la opción de su realización es voluntaria (accidental) una vez que llega el instrumento a los centros educativos elegidos por conveniencia³. Por tanto se seleccionan los colegios pero no los sujetos, ya que se envían doce cuestionarios pero se deja a decisión propia y personal la cumplimentación del mismo.

¹ Justificación de su ausencia: Huelva no ha sido incluida, ya que forma parte de otro de los estudios de esta investigación –extensivo o general mediante cuestionario- del que forma parte toda la población de los centros considerados rurales por los criterios de selección del investigador y aquellos que la Administración indica. Tiene una representación significativa. Fue tomada la decisión ante el desgaste que produciría la administración de dos cuestionarios en algunos centros que coincidirían, solapando información. También a nivel del investigador hubiera generado la pérdida de tiempo y esfuerzo así como de gastos elevados.

² Se emplea un método descriptivo, pues es el que mejor se ajusta a las intenciones del estudio.

³ Se ha recurrido a estos centros mediante el censo facilitado por el Proyecto de Excelencia del cual el doctorando es miembro investigador.

9.1. DETERMINACIÓN Y CRITERIOS DE SELECCIÓN PARA EL ESTUDIO

La selección de la muestra a partir de una población se conoce con el nombre de muestreo. Según Fox (1981: 367-369), en el proceso de muestreo se debe de distinguir las siguientes cinco etapas:

-Definición o selección del universo o especificación de los posibles sujetos o elementos de un determinado tipo.

-Determinación de la población o parte de ella a la que el investigador tiene acceso.

-Selección de la muestra invitada o conjunto de elementos de la población a lo que se les pide que participen en la investigación.

-Muestra aceptante o parte de la muestra invitada que acepta a participar.

-Muestra productora de datos: la parte que aceptó y que realmente produce datos.

Se ha determinado un subdiseño en base a un estudio más amplio que corresponde con el proyecto citado *up supra*⁴. En el mismo, se consideró la “variable rural” para obtener los datos e informaciones administrativas de los centros⁵, que se asignaron previamente mediante un muestreo de conglomerados por áreas geográficas, según las referencias obtenidas por el Grupo de Investigación y el apoyo ofrecido de las distintas Delegaciones de Educación. En su origen, proporcional así como representativo en tamaño, se dispuso a definir el diseño así como la selección de métodos.

⁴ Proyecto de Excelencia: ¿Cómo se realiza la enseñanza sobre la realidad social y natural en las aulas de Educación Infantil y Primaria de Andalucía? Estudio de las estrategias didácticas y propuestas de mejora. SEJ-5219. Las potencialidades del estudio: procede de otro estudio que lo ampara de investigadores consolidados. Para la selección de la muestra del cuestionario al que se refiere el proyecto se ha utilizado un muestreo por conglomerados geográficos en las ocho provincias andaluzas, en el que se ha tenido en cuenta el número de profesores y centros de las distintas comarcas. Una vez elegidos los centros se enviaron 14 cuestionarios a cada uno para que los directores-as los repartieran entre profesores-as de Conocimiento del Medio. Este procedimiento ha permitido obtener información de un total de 94 centros de Educación Infantil y Primaria de toda Andalucía.

⁵ Se refiere al cómputo global de los centros participantes (96 colegios y 863 participantes) para uno de los tres estudios en los que se articuló el Proyecto de Excelencia. De los mismos, se extraería la información de aquellos centros considerados rurales para posteriormente aplicar el cuestionario dada la mayor accesibilidad a los participantes, que conocían minuciosamente el proceso.

El tipo de diseño en la selección de los centros corresponde a un muestreo estadístico no probabilístico⁶ accidental⁷, ya que no ha seguido ningún criterio en la selección de la muestra, aunque en la población si se han estimado criterios de conveniencia, intencional⁸ o de juicio. Se busca la variación conjunta asociativo-correlacional. Se realiza un análisis inferencial en la población a partir de la muestra.

La estrategia metodológica usada es de encuesta de tipo transversal y la técnica es el cuestionario. Las ventajas que tiene es que ha sido más económico, ha proporcionado mayor información⁹ y ha sido más cómodo para el investigador. Entre los inconvenientes se encuentran los sesgos del instrumento, cuestión que se soluciona mediante el proceso de validación constituido para estos casos (estudios piloto, revisión y juicio de expertos) que a continuación se depara.

Fiabilidad y validez del instrumento: Además de lo expuesto en el capítulo general del diseño, la fiabilidad se ha conseguido repitiendo las preguntas, los resultados de los cuestionarios nunca tienen una fiabilidad estadística exacta. En los estudios se busca la fiabilidad para situarse en la estabilidad de la medida. No se busca fiabilidad absoluta¹⁰ y se es consciente que no puede depararse en la misma, se busca en la posibilidad que lo permite el estudio. Tampoco podría afirmarse que es una fiabilidad relativa al haber estabilidad con la repetición, ya que no se cumple el criterio. Todo estudio lo que busca es la idoneidad de la muestra, es decir, que sea representativa de la población, y esto se da cuando no hay mucha mortandad (5 %).

La validez puede ser de contenido o de constructo y se consigue teniendo en cuenta los sesgos para así evitarlos. Para deparar en los mismos se ha seguido el siguiente proceso: la disponibilidad del docente participante, ya que no administra físicamente el cuestionario, los sesgos subjetivos del investigador en la redacción de los ítems, deseabilidad social (no es lo mismo individualmente que realizarlo con más

⁶ También denominado opinático o no aleatorio. Estudiar la variable en su profundidad. La selección de los centros ha sido intencional, ya que se debían cumplir unos criterios establecidos, no pudiendo realizar todos los docentes el cuestionario los de las personas también porque tenían que cumplir unos requisitos

⁷ En la muestra no se ha seguido ningún criterio en las personas que decidían realizar el cuestionario ya que eran voluntarias.

⁸ Los dos criterios de selección (ser escuela rural y docentes que imparten Conocimiento del Medio) de la población reunían estas características. En este caso los centros situados en poblaciones menores de 5000 habitantes consideradas rurales era un criterio sociodemográficos para determinar escuelas en el medio rural o escuelas rurales.

⁹ En el lateral de cada ítem, posterior a señalar el indicador por el que se opta, se proporcionaba un espacio en blanco con respuesta abierta sin limitación para la redacción, con el fin de matizar o aportar información sobre la pregunta realizada.

¹⁰ Los errores de medida, y por tanto la precisión, no se busca en estudios sobre concepciones como el presente.

compañeros), voluntariedad, intereses¹¹, respuestas externas –la parte cualitativa del cuestionario–, constancia en la respuesta (para evitarlo se plantean ítems formulados en negativo), la tendencia del centro –si todos los participantes del centro aceptan la administración del cuestionario–, y aquiescencia.

Para la selección de los centros¹², debían cumplir una serie de requisitos: titularidad pública, escuelas rurales (unitarias y CPR) o escuelas en los rural (CEIP), estas últimas debían situarse en poblaciones menores de 5000 habitantes como criterio subjetivo de ruralidad pero si es un indicador aproximado; único centro en la localidad; y, docentes que han impartido el área de Conocimiento del Medio en Centros de Educación Infantil y Primaria¹³.

9.2. MUESTRA: SELECCIÓN DE PARTICIPANTES

El número de cuestionarios recibidos fue de 183 que corresponden a 21 centros: una escuela rural unitaria, dos Colegios Públicos Rurales y dieciocho Centros de Educación Infantil y Primaria en el medio rural. Si se tiene en cuenta la variable de nivel educativo en el que imparten los docentes clases, se reparte en: Educación Infantil (15,8 %), Educación Primaria (67,8 %) y del primer ciclo de Educación Secundaria (16,4 %) siendo docentes que también imparten en el tercer ciclo de Educación Primaria.

La distribución de la muestra corresponde a las siete provincias andaluzas a las que se dirigió el instrumento del estudio y la frecuencia¹⁴. La composición fue la siguiente¹⁵: Sevilla (21), Cádiz (7), Córdoba (23), Granada (30), Málaga (14), Almería (49) y Jaén (39).

Para determinar el tamaño de la muestra hubiera sido conveniente fijar un muestreo probabilístico de tipo aleatorio proporcional, que según Casal y Mateu (2003), este método se aplica para evitar que por azar algún grupo de sujetos esté menos

¹¹ Se proporciona a los participantes un certificado del Proyecto de Excelencia con su colaboración.

¹² La población teórica, es decir, la escuela rural andaluza: han sido elementos a los que se quiere extrapolar los resultados. La población estudiada, los accesibles para el estudio, son aquellos docentes (183) y centros que han participado (21).

¹³ Además de docentes de centros considerados SEMIDE en los que ofertan el primer ciclo de Educación Secundaria.

¹⁴ Ver mapa incluido para la elaboración del informe en el bloque III.

¹⁵ Aunque no era el fin del estudio, guarda una relativa proporcionalidad respecto a centros rurales excepto en la provincia de Sevilla.

representado que otros. Los grupos hacen referencia a las provincias y comarcas. Otra opción accesible hubiera sido establecer un muestreo estratificado con afijación proporcional, pero las características del estudio y atendiendo a otras condiciones de representatividad se decidió optar por el mencionado anteriormente.

9.3. INSTRUMENTO

El cuestionario diseñado, en su origen, procede de uno de los estudios realizados por el Grupo de Investigación GAIA de las Universidades de Huelva y Sevilla, por lo que diferentes fases se han solapado con este estudio concreto de la tesis doctoral. En el proceso inicial de elaboración de borradores hasta llegar a una versión definitiva han estado implicados miembros investigadores del Grupo. Así, el proceso de evaluación del cuestionario fue en paralelo con las intenciones que se marcaba el investigador para este estudio preliminar. Del mismo modo, el proceso de validación y modificación o adaptación para el contexto de la versión original, revisión por expertos, pilotaje y protocolo de administración estuvo supervisado por el mismo grupo.

Se ha seguido un protocolo en la validación del contenido y del constructo hasta llegar a su versión definitiva.

El tipo Likert que se presenta, no trata de una escala objetiva que define las variaciones numéricas entre los indicadores, comprendiéndose que los valores tienen diferentes niveles conceptuales progresivos.

Ficha técnica cuestionario:

-Nombre: Cuestionario para caracterizar los materiales curriculares de Conocimiento del Entorno y del Medio, así como su Práctica docente en las escuelas rurales de Andalucía.

-Duración: Aprox. 30 minutos.

-Naturaleza: Cuantitativa¹⁶.

¹⁶ Es importante matizar que en cada ítem existe la posibilidad de manera voluntaria de añadir apreciaciones y aclaraciones de carácter cualitativo.

-Finalidad: Conocer las ideas, actitudes y concepciones personales y de práctica docente del profesorado de los niveles de Infantil y Primaria de Andalucía.

-Nº ítems: Se compone de 51 Ítems, de los cuales, cuatro, se fragmentan en diferentes sub-ítems.

-Tipo: Escala tipo Likert.

-Protocolo en la validación del contenido: Beta 1 47 ítems. Grupo de trabajo investigadores.

Beta 2 48 ítems. Grupo de trabajo investigadores.

Beta 3 50 ítems Grupo de trabajo investigadores. Además de añadir ítems a las versiones en borrador también se sustituyeron ó modificaron.

-Juicio de expertos

-Estudio muestra piloto compuesta por 112 sujetos.

-Validación de contenido definitiva: Se desestimaron cuatro ítems después de las revisiones de grupos de trabajo del equipo investigador en una última sesión. Se tiene en cuenta validez semántica de los ítems y del conjunto.

-Descripción: El sujeto de la muestra al cual se administra el instrumento, debe valorar el grado de acuerdo o desacuerdo (ítems 1-19) y la frecuencia de la acción nunca o casi nunca y siempre o casi siempre (ítems 20-51). Son los cuatro tipos de indicadores o valores, obviando la tendencia central.

- Coeficiente Alpha de Cronbach: 0,846

- Índices de homogeneidad y consistencia interna.

-Periodo de administración: Curso académico 2011-2012.

-Muestra y tamaño: La población/participantes objeto de estudio fueron 183 docentes de que imparten docencia en los niveles educativos de Infantil y Primaria.

-Provincias o áreas geográficas de administración de cuestionarios: Sevilla, Cádiz, Córdoba, Granada, Málaga, Almería y Jaén.

-Centros: 21 Centros educativos.

-Mortandad: 5 %.

9.4. PROCESO DE DISEÑO, VALIDACIÓN Y ADMINISTRACIÓN DEL CUESTIONARIO

Ha seguido un proceso paralelo y simultáneo con los demás estudios de la presente tesis doctoral.

- *Fase de diseño*: confección del instrumento (guía de análisis y cuestionario) siguiendo los objetivos del proyecto de investigación que eran coincidentes con los del estudio de tesis.
- *Fase de validación*: utilización de la técnica de juicio de expertos. Posteriormente se formaliza una prueba piloto. Se administró a 102 docentes en activo, aplicando la fórmula o criterio del doble de ítems que componen el instrumento. Los resultados obtenidos evidenciaron la necesidad de someter los diversos instrumentos a cambios de diversa naturaleza; en concreto, respecto al cuestionario, hubo que adecuar las preguntas abiertas relativas a las ventajas de los libros y materiales docentes, al formato de escala tipo likert, como el resto de los ítems. Se consideró la pertinencia de modificar o eliminar ítems formulados en negativo, no siendo concisos ni claros, e incluso en algunos casos, indicando dos ideas antagonistas en la misma afirmación que llevaban a la indecisión para responder en la escala de actitudes. El alfa de Cronbach del cuestionario es de 0,846, reflejando el alto índice de fiabilidad del instrumento.
- *Fase de administración (cuestionario)*: es destacable que el cuestionario se realiza con la colaboración de las Delegaciones Provinciales de Educación de Andalucía, lo que ha incrementado positivamente la participación del profesorado.

9.5. ANÁLISIS, TRATAMIENTO DE LOS DATOS Y CODIFICACIÓN (ESTUDIO 1 Y ESTUDIO 2)

De acuerdo con la naturaleza de los datos del cuestionario, para el *procesamiento* y *análisis* de la información se utiliza el programa informático SPSS¹⁷ versión 19 (Gondar, 2002; Gil, 2003; Pardo y Ruíz, 2002 y Vilá, 2006).

¹⁷ Originalmente fue creado como el acrónimo de *Statistical Package for the Social Sciences* aunque también se ha denominado "Statistical Product and Service Solutions". La parte SPSS del nombre completo del software (IBM SPSS) no es acrónimo de nada al ser adquirido por la empresa IBM (Expansión.com, 2012).

Ha permitido establecer análisis y tratamiento de estadística descriptiva como: distribución de frecuencias, tablas de contingencias entre variables, correlaciones, medias aritméticas, desviaciones típicas y selección de casos de datos de variables. Un proceso de análisis desarrollado secuencialmente que ha partido de premisas generales para analizar algunas particularidades que pudieran interpretarse. El pulido de la información ha evitado reducir a la mera exposición y descripción de los datos, extrayendo información más relevante. Las correlaciones y contingencias realizadas entre elementos ha permitido comprobar la reciprocidad o correspondencia entre los ítems del mismo contenido o categoría, pudiendo establecer tendencias, convergencias y divergencias a través de análisis bivariados no paramétricos. Los valores de las medias han contribuido a ver la evolución y trazo de las distintas variables.

Las tablas y gráficos se han confeccionado en el programa Excel del paquete office por decisión del investigador cumpliendo criterios estéticos y de aspectos formales de presentación.

Por otro lado, el cuestionario ha arrojado también datos cualitativos a partir de preguntas abiertas¹⁸ (Álvarez-Gayou, 2005) para cada uno de los ítems, tratados de manera manual en una plantilla coincidente en categorías del diseño general del estudio y precodificada, que si bien la información no constituye tendencias homogéneas aportan matices clarificadores y mejora los hallazgos.

¹⁸ Espacio en blanco destinado a complementar información sobre la pregunta realizada (ítem) en base a la técnica de entrevista voluntariamente escrita.

CAPÍTULO 10

Estudio II: Extensivo de población provincia de Huelva

*El campo es el contexto físico y social en el
que tienen lugar los fenómenos objeto de la
investigación”*

(Rodríguez y otros, 1996).

El capítulo que se presenta determina el diseño de investigación que define el estudio extensivo de población a nivel de la provincia de Huelva. En este caso, se muestran los participantes, la selección de los mismos y los instrumentos utilizados, indicando los procesos de protocolo, construcción y validación.

Este capítulo demarca a programação da investigação que define o estudo extensivo da população da província (distrito) de Huelva. Neste caso, mostra-se os participantes, a seleção destes e os instrumentos utilizados, indicando os processos de protocolo, construção e validação.

10.1. POBLACIÓN

De los cuestionarios enviados a los centros, es decir, a la totalidad de la población de escuelas rurales unitarias, Colegios Públicos Rurales y CEIP en el medio rural (según criterios), se ha recibido para su tratamiento un total de 258, lo que representa el 89% de la población total. Ha sido muy representativa la muestra de docentes que han decidido participar. Por tipología de escuelas se representan los siguientes datos de participación:

- Programa Infantil en Casa: 100 % (2 docentes).
- Escuelas Unitarias Rurales: 100 % (9 docentes)
- Colegios Públicos Rurales: 98 % (91 docentes)
- Centros de Educación Infantil y Primaria¹ (en el medio rural): Variable en función de criterios de selección rurales (156)

No se ha administrado a los centros participantes en los estudios de caso, por lo que los datos en porcentajes anteriores no se tienen en cuenta para el cómputo total. La mortandad es nimia, ya que el nivel de participación es óptimo.

Se trata de un estudio total, se ha utilizado la población total. Es excelente pero implica mayor gasto económico (desplazamientos) y tiempo. Se ha trabajado con toda la población, por lo que no ha sido necesario realizar ningún tipo de muestreo. Es representativo por la baja mortandad del mismo. El tipo de estudio es no probabilístico, también denominado intencional, de juicio o no aleatorio porque se ha elegido en función de que sea representativo según los criterios del investigador. Los sesgos que puede haber son sistemáticos por no usar el azar, porque se usa una muestra por voluntarios (se le facilita el cuestionario sin ser seleccionados), y los participantes voluntarios no siguen ningún criterios, es decir, lo puede realizar cualquier docente del centro (tanto los maestros de religión como los que impartan conocimiento del medio). Los sesgos de la muestra pueden ser las características del voluntario: razones o intereses por las que se ofrece a realizar el cuestionario (a cambio de certificado del proyecto), voluntariedad,

¹ Se han tenido en cuenta criterios sociológicos, de la administración y pedagógicos sobre lo que se entiende por escuelas en el medio rural y los propios del investigador: Alejados en más de 20 kilómetros de centros de influencia demográfica o capitales comarcales, que no esté conectado con una red de comunicación a menos de 20 km, localidades menores de 2000 habitantes teniendo en cuenta criterios sociológicos, que sea el único colegio en la localidad y que no tenga Instituto de Educación Secundaria.

tendencia del centro, deseabilidad social (contagio al realizarlo los demás compañeros o estar en presencia de otros).

Los sesgos del investigador: el tipo de cuestionario y la redacción o formulación de los ítems, subjetividad del investigador y el desgaste que produce ir a la población total.

Criterios de selección: Las cuotas asignadas para este estudio son tanto oficiales como personales. La decisión de estas últimas se hicieron teniendo en cuenta criterios de ruralidad y de escuela en lo rural.

10.2. INSTRUMENTOS

La encuesta queda definida por Hernández Sampieri et al (2007:196) como un “conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir o evaluar”, y su utilización en nuestra investigación nos debe aportar una mayor capacidad para poder realizar generalizaciones o inferencias de una población determinada. También supone una interesante alternativa a la imposibilidad de recoger datos observables en la provincia de Huelva, básicamente por problemas de tiempo, económicos y contextuales. Y por último, ya que es una metodología muy apropiada para recoger ideas, opiniones, convicciones, etc., nos permite obtener declaraciones subjetivas de un número grande de sujetos en un relativo espacio temporal y sin presencia del investigador. Ahora bien, también es verdad, que los encuestados, a la hora de cumplimentar la encuesta/cuestionario, pueden no decir la verdad o lo que opinan, debido a factores contextuales o personales (Gómez, 1990); pero bueno, al menos como dice Buendía (1998) “manifiestan lo que desean que el investigador sepa de ellos”.

La construcción de los instrumentos que se utilizaron para obtener información es uno de los fundamentos sobre los que se basa el número y tipo de informaciones que se obtienen cuando se analiza la realidad (Bustos, 2006). De ahí que aseguramos la idoneidad del trabajo con respecto al punto de partida, otorgando coherencia a los instrumentos en función del contexto en el que lo vamos a utilizar y los planteamientos del estudio.

El cuestionario se compone de 75 ítems escala tipo Likert, además de una pregunta abierta final² y datos para la caracterización de los participantes. El protocolo que se siguió fue administrar una prueba piloto a un grupo de 10 alumnos-as de la titulación de Magisterio para comprobar el constructo. Igualmente, se administró a 15 docentes en activo que ejercen en escuelas rurales con el fin de pulir el instrumento y dar validez a la formulación de las preguntas y al contenido, es decir, validez semántica, mostrando una aceptabilidad alta en la mayoría de los ítems. Posteriormente fue revisado en juicio de expertos por cinco docentes del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva.

Rodríguez, Gil y García (1999) apuntan que el cuestionario es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad y como técnica de recogida de datos puede prestar un importante servicio.

Otro instrumento que ha tenido un valor de complementariedad ha sido de carácter cualitativo, una entrevista estructurada cerrada con preguntas básicas de cada una de las categorías dirigida al Equipo directivo de los centros. De esta manera se caracterizaban todas las categorías de análisis.

La necesidad de complementar unos instrumentos con otros, era con el fin de matizar y aclarar ciertas informaciones.

10.2.1. Construcción y Validación del cuestionario

La administración del cuestionario se llevó a cabo con el alumnado siguiendo una serie de pasos en la elaboración del mismo (Martínez, 2002). Cuando se han formulado los ítems del cuestionario se ha tenido en cuenta la claridad, la formulación sencilla, la ambigüedad, evitar las medias en el tipo Likert y la divagación, que no sea extenso. La construcción del instrumento se estructura en tantos apartados como categorías de análisis hay.

La validez y la fiabilidad no son tan exigibles en la medición de aptitudes, concepciones o creencias. De todos modos, en esta tesis doctoral, se indica como se ha solucionado en el capítulo de diseño general. El Alfa de Cronback es de 0,858, la cual indica un alto grado de fiabilidad estadística en los ítems en su conjunto.

² De acuerdo con Escudero y Moreno (1992), este ítem abierto puede informarnos de la posible tensión entre ser y deber ser. Así desde la perspectiva de los mismos sujetos implicados en el asesoramiento ofrece una visión mucho más rica y dinámica de la realidad de los diferentes servicios que la que podría venir de la mera constatación de lo que está pasando.

En la validación del primer borrador de cuestionario que se realizó se mejoraron algunas cuestiones como la amplitud del ítem. Hasta llegar a su versión definitiva. Aun así, el modelo de cuestionario creado, reveló una serie de ítems que deberían haberse eliminados, tal y como indican los participantes:

“Hay algunos ítems que intentan diferenciar más de lo normal la escuela rural de la urbana. (cuest.95_preg.cuali.)

“No tengo elementos de comparación para decir que las familias se preocupan más por sus hijos en lo rural que en lo urbano.” (cuest.243_preg.cuali.)

“Mi escuela no es rural, solo pertenece a un pueblo pequeño. Las dos preguntas dobles³ que realizas son ambiguas y según de la perspectiva que se miren, tienen respuestas contrarias.” (cuest.247_preg.cuali.)

Algunos de los cuestionarios fueron devueltos sin contestar, a través de vía postal o presencialmente el investigador, pero han sido escasos. Por tanto, la mortandad ha sido mínima, y es lo que destaca este estudio, el alto grado de participación y aceptabilidad de la población estudiada.

Las fases o momentos fueron los mismos que se realizaron en el estudio 1, aunque en tiempos diferentes. De esta manera, se concretó en; una fase inicial de construcción del cuestionario y diferentes revisiones; una fase de administración mediante un protocolo de llamada telefónica con la aceptación del envío vía postal o presencial de los cuestionarios a los centros, así como una entrevista estructurada a los directores de los centros educativos; y, por último, una fase de recogida y tratamiento de la información.

³ “Las editoriales no tienen en cuenta la realidad próxima (rural) y las vivencias del alumnado”

CAPÍTULO 11

Estudio III: intensivo de casos

“El hecho de que existan muchas definiciones del caso significa que existe, en efecto, sólo una: el estudio de caso es una lucha por alcanzar la madurez metodológica y personal”

(C.A.R.E. 1994 cit. por LACE, 1999).

Se presenta el diseño de tres estudios específicos mediante el desarrollo de metodología cualitativa de estudios de casos, que concretan y singularizan los estudios anteriores. Se indica la justificación en la elección de los casos, así como los criterios de selección. Del mismo modo, se ha organizado en distintas fases en las que se desarrollan los distintos instrumentos que se exponen a continuación.

Apresentação do projeto de três estudos específicos por meio da exposição da metodologia qualitativa de análises de casos, que especificam e singularizam os estudos anteriores. Justifica-se a eleição dos casos, assim como os critérios de seleção. Deste modo, organizou-se em distintas fases a descrição dos distintos instrumentos que se expõem em seguida.

11.1. INMERSIÓN EN EL ESTUDIO DE CASOS

Se presentan tres estudios específicos mediante el desarrollo de metodología cualitativa de estudios de casos. Pretende mostrar evidencias y realidades de ejemplos singulares en un momento determinado y un lugar particular. “Comprender los fenómenos educativos y sociales, la transformación de las prácticas y escenarios socioeducativos...” (Sandín, 2003), para interpretar mejor la realidad. Esa realidad en la que se puede actuar para mejorarla o transformarla.

Resultaría complicado averiguar a través de los estudios generales estadísticos (preliminar y extensivo) aspectos tales como ciertas formas de entender la práctica diaria del docente en la escuela rural en todas sus tipologías, *“los procesos de actuación real de diferentes docentes ante determinadas situaciones en el aula, modos de interpretar la realidad escolar del alumnado y del profesorado”* (Bustos, 2006), razón suficientemente justificada para optar por un planteamiento metodológico procedente de la investigación cualitativa que ofrezca datos concretos que complementen la información general y así, triangular las conclusiones parciales de cada estudio.

Por todo lo expuesto, se ha trabajado con tres casos (diferentes formatos de educación rural) que muestran todas las posibilidades de tipologías de escuela rural sin una finalidad comparativa, más bien *“para entrar en la vida de otras personas con el sincero interés por aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas y qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que viven y se desenvuelven...en un tipo de análisis que permita el conocimiento de lo idiosincrásico, lo particular y lo único, frente a lo común, lo general, lo uniforme”* (Vázquez y Ángulo, 2003).

La inferencia de todos los datos cruzados es lo que enriquece la presente investigación.

El estudio de caso proviene de distintas tradiciones cualitativas de investigación. Como metodología de investigación se vincula generalmente a la tradición humanista e interpretativa. Sin embargo, es preciso señalar que el centrarse en una realidad única y concreta también se puede hacer desde una perspectiva positivista y racionalista (Pozuelos, 2002). Supone un acercamiento a una experiencia singular de limitado aprovechamiento en contextos diferentes. Generalmente, se entiende como un análisis exhaustivo de un determinado ejemplo, con el fin de conocerlo en profundidad, de comprenderlo, describirlo y explicarlo. Consiste en una descripción detallada y un análisis pormenorizado de unidades sociales o entidades educativas únicas (Yin, 1989).

La metodología de estudio de caso permite llevar a cabo la observación sobre el terreno profundizando en situaciones y campos particulares, y consiguiendo así la posibilidad de obtener un conocimiento exhaustivo y cualitativo de fenómenos, hechos y problemas sobre los cuales la tradición positivista ofrece un tipo de información menos significativa y relevante (Johnson y Christensen, 2004).

11.2. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS CASOS

La metodología de estudio de casos es la elegida para el estudio. El análisis de casos múltiples tiene como finalidad conocer la realidad de las escuelas rurales de la provincia de Huelva, con el fin de deducir tendencias y aportaciones. Según Yin (1994) el caso se caracteriza por su sentido descriptivo y su interés comprensivo. La tradición de este tipo de investigación (Yin, 1989; Stake, 1995; Stake, 2006; LACE, 1999; Simons, 2011) de carácter descriptivo, se basa en la selección de ejemplos que cumplen algún tipo de afinidad (o características previamente señaladas) y a los que se les somete a un proceso semejante; el cruce (conclusiones parciales de progreso) de las distintas evidencias dimensionan, desde una perspectiva más amplia, el fenómeno en estudio presentando todos los formatos de educación rural. Se pierde parte de la profundidad de los casos intrínsecos para ganar a la amplitud y consistencia gracias a la diversidad de ejemplos considerados y relacionados (Pozuelos, 2007).

El estudio de casos múltiples o colectivo (Stake, 1998) se detiene en una selección de ejemplos singulares en los que se da una determinada afinidad previamente señalada y a los que se le somete a un proceso semejante. En definitiva, son razones que aseguran solidez metodológica, además del respaldo teórico y práctico que tiene tradicionalmente (Coller, 2000; Seale, Combo, Gubrium y Silverman, 2004).

El criterio de selección de los estudios de caso: son experiencias que por su acción responsable pueden ayudar a entender y de ello se deriva acciones de las que se puede aprender para orientar a personas que quieran ir en esa dirección, no como ejemplo a copiar. Son prácticas responsables que ayudan a las personas que quieran ir en esa trayectoria a tener referentes. El desarrollo de esta investigación y concretamente en el proceso metodológico, se han elegido tres casos según criterios básicos como: accesibilidad, voluntariedad, posibilidades de aprendizaje que ofrece. Se ha realizado la descripción, análisis y planteamiento de cada caso (estudio de caso): de carácter

narrativo. Seguidamente hemos contrastado los casos en base a las categorías de la tabla de categorías, junto con las conclusiones. En cualquier estudio de caso, como el que se presenta, y como señala Stake (1995), se dispone de menos tiempo del que se desearía.

Aunque se conocían por informantes clave los centros, las experiencias pasadas o presentes de los centros seleccionados, en ningún momento se consideró que tuvieran que ser centros de buenas prácticas, más bien, mostrar una realidad en un lugar y momento determinados teniendo en cuenta que representaran a todas las tipologías de escuelas rurales o en lo rural de la provincia de Huelva. Los casos no han sido seleccionados por buenas prácticas: El de la unitaria era de los centros que mayor acceso se tenía y un informante clave proporcionó información relevante para considerarse; el CPR procedía de otro estudio en trabajo fin de máster del investigador, por lo que el acceso y contacto era evidente; y el CEIP, por informador clave así como contacto cercano con el jefe de estudios. Podría haber sido cualquier otro colegio o centro, es más, se tuvo la posibilidad de seleccionarlos entre varios centros que se ofrecieron.

-Tres casos en centros de titularidad pública de la provincia de Huelva.

-Considerados por la Administración Escuela Rural (unitaria), Colegio Público Rural (CPR) y Centro de Educación Infantil y Primaria (en el medio rural).

-Para el CEIP se atendió criterios sociológicos y poblacionales por parte del investigador: que la población de la localidad estuviera en torno a los 1000 habitantes y el centro estuviera ubicado en un contexto socio-cultural y económico rural, que ya se describió en la revisión documental

Se debe precisar:

-De todos los criterios expuestos para la adecuada selección de los casos, se opta en definitiva por “el potencial de aprendizaje que se deriva de su estudio y el nivel de compromiso de los participantes” (Pozuelos, 2007).

-Para las redacciones de los informes se ha trabajado con un esquema basado en la tabla de categorías, preguntas y objetivos de investigación.

-No existe un modelo estándar para la confección de los relatos, por ello, se seguirán criterios en función de las posibilidades y recursos, ajustándolo a lo acordado con el director de la investigación.

-El resultado es una serie coherente de testimonios con una amplia diversidad de exposición. Revisión por los participantes.

-En definitiva, se presentan tres ejemplos ilustrativos, conociendo en profundidad la problemática y ofreciendo las mejores y mayores oportunidades de aprendizaje.

En ningún momento, se valoró para juzgar ni la vida, ni las ideas o acciones de las personas de los centros escolares, sino que se trató de conocerlas y comprenderlas. Del mismo modo, bajo ningún concepto, el estudio de caso ha sido utilizado para tratar injustamente a los sujetos en particular y a los centros en general, de ahí que las condiciones del compromiso ético no fueran impuestas por el investigador.

Se trata de estudios representativos de la escuela rural actual, no tienen la intención de ser casos en profundidad, pero muestran tres realidades distintas.

11.3. FASES DEL ESTUDIO DE CASO

Se sigue un proceso organizado en fases:

Fase inicial. Diseño y elaboración de instrumentos Este momento se caracterizó por el proceso, protocolos, tabla de categorías y construcción de instrumentos, así como su codificación. Contextualización de los informes de caso en estado embrionario.

Fase segunda. Negociación y acceso a los centros. Trabajo de Campo.

Tercera fase. Implementación empírica, tejiendo datos: recogida, organización de la información y tratamiento de datos. Sistematización de los informes y triangulación que da lugar a diferentes tendencias.

Fase final. Conclusiones y reflexión: Elaboración de informe final, revisión por los interesados y conclusiones.

11.4. LOS PARTICIPANTES

Los participantes lo componen tres centros rurales con tipologías diferentes de la provincia de Huelva (unitaria, multigrado y graduada en el medio rural).

Se administraron entrevistas a:

-Equipo directivo.

-Coordinadores de cada uno de los ciclos.

-Pedagoga terapéutica.

-Maestro singular del centro.

-Familias: dos entrevistas colectivas, una con familias no pertenecientes al consejo y otra que fueran del consejo.

-Entrevista alumnado: Entrevista a grupos de cuatro alumnos, tres entrevistas por centro con la finalidad de dar voz a todos los implicados (Rudduck y Flutter, 2007).

De campos del conocimiento distintos, aporta diversidad, desarrollo profesional variado ya que la homogeneidad fragmenta la intencionalidad investigadora. Además debían prestarse a colaborar activamente y de modo informado. Solo de esta forma se puede esperar la necesaria sinceridad que un trabajo de esta naturaleza necesita (Pozuelos y otros 2010).

Obsérvese los participantes en la unitaria, ya que dadas las características no podía cumplir con los requisitos que los otros dos centros:

ESTUDIO INTENSIVO UNITARIA					
ENTREVISTAS					
Personales		Colectivas			
Docentes		Familia		Alumnos	
Maestra	Maestra apoyo	Consejo	No consejo	Infantil	Primaria
1	1	2 madres	2	Todo el alumnado	
Con todas las informaciones extraídas se elaboran una serie de grandes asertos que constituyen un corolario para ver el grado de acuerdo de la maestra					

Figura 11.1: Tabla participantes Estudio Intensivo Unitaria

11.5. INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

Las evidencias se han extraído mediante instrumentos eminentemente de naturaleza cualitativa. Se parte del principio de la *multivariedad y triangulación* instrumental (Tejada, 2006), que lleva a integrar y, por tanto, conjugar coherentemente diferentes modos de recoger datos e información, con distintos instrumentos y estrategias (Rincón y otros, 1995; Buendía y otros; 1999; Bisquerra, 2000).

Entrevistas: Las entrevistas a docentes se orientaron en base a un guion semi-estructurado previamente establecido y en directa relación con las categorías/dimensiones señaladas. Este esquema de preguntas se revisó previamente hasta que se obtuvo la versión definitiva. Además de formato papel, las entrevistas se registraron en grabadora digital. *Ver anexo* las entrevistas.

Diario de Investigación: ha sido una herramienta que ha permitido conectar los diferentes instrumentos aportando indicadores a las distintas categorías de análisis, favoreciendo el proceso de triangulación favoreciendo principios de veracidad. El diario de campo ha permitido recoger, siguiendo a Spradley (1980, cit. por LACE, 1999) “un registro de experiencias, ideas, miedos, errores, confusiones, soluciones, que surjan durante el trabajo de campo. El diario constituye la cara personal de ese trabajo, incluye las reacciones hacia los informantes, así como los temas que orienten la información que se registra en el diario”.

Observaciones (directa, diarios de campo): se realizaron observaciones de sesiones de clase, de las visitas realizadas en el centro, del profesorado en general, alumnado, de reuniones mantenidas por el profesorado del centro. Stake (2005) sostiene que “las observaciones conducen al investigador hacia una mejor comprensión del caso”. Se fueron realizando las anotaciones para extraer los patrones de dinámica de aula.

Documentos y web de los centros: Tanto a nivel de centro –Proyecto Educativo de Centro- como individual de cada docente-planificación-. Entendido como una revisión del contenido relacionado con el objeto de estudio (Bardin, 2002; Krippendorff, 2004), permitió obtener evidencias que se han utilizado para la comprensión de los casos.

Conversaciones Informales: la mayor parte de las conversaciones que se efectuaron en lugares informales: pasillos, despachos... Con el director, Jefe de estudios, profesorado, familias, personal de administración y conserje, y otros.

Observaciones con medio (Fotografías, videos,...): las fotografías se utilizaron como registro de imagen hecha posteriormente texto. Fueron tomadas con cámara digital en cada uno de los escenarios de la vida del centro.

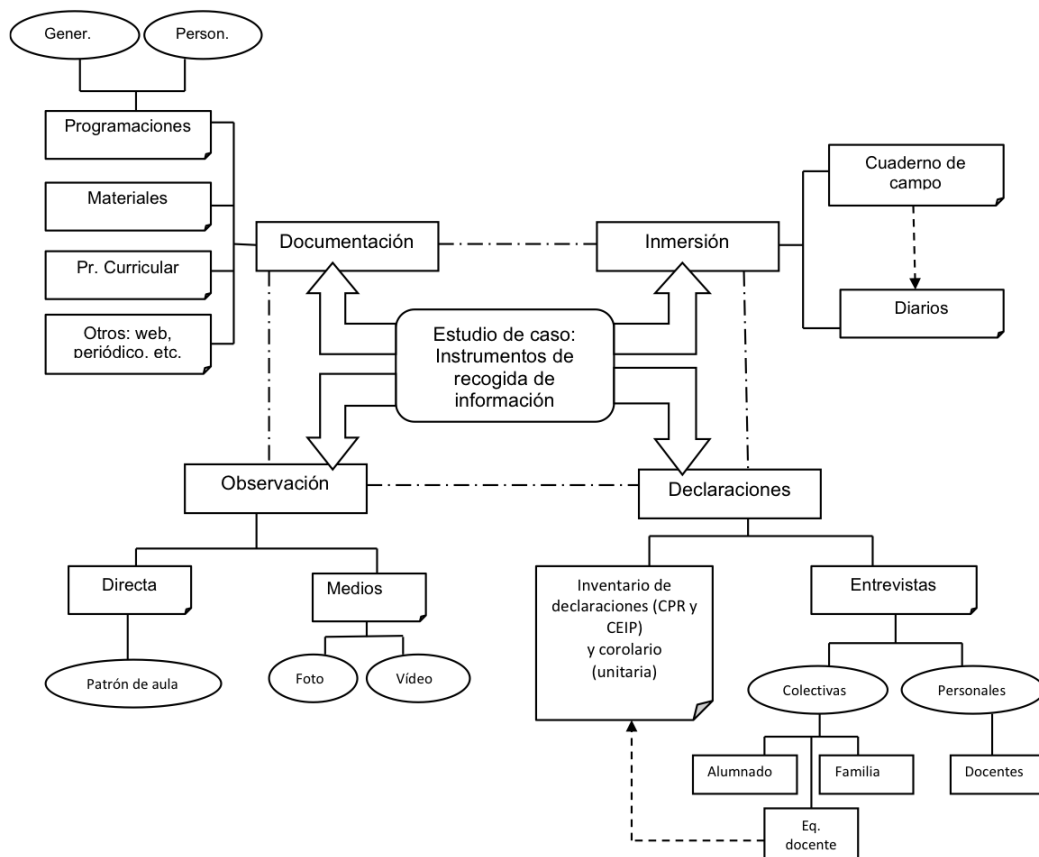


Figura 11.2: Esquema instrumentos de recogida de información

La función complementaria del inventario de opiniones / declaraciones en el CPR y CEIP: El inventario de opiniones ha jugado en el diseño un papel de complementariedad metodológica del análisis narrativo, pues pretende generalizar hallazgos a la población de profesorado que integra cada uno de los centros. El inventario se construyó tras la selección y reformulación –para evitar solapamientos– de aquellas opiniones que los investigadores, constituidos en grupo de expertos, consideraron mejor

relacionadas con los objetivos de investigación. Se respetaron las mismas dimensiones utilizadas en el análisis narrativo, de tal modo que en el informe final resultara más fácil discutir las perspectivas individuales desde la opinión colectiva. Evidentemente, el uso de esta estrategia metodológica complementaria permite completar el informe narrativo con el contraste de un análisis objetivo de naturaleza estadística (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Fernández, Bolívar, De Vicente, Domingo, Gallego, León, et al., 2002).

El inventario va a dar la propensión interna del centro, las convergencias y divergencias. Este instrumento que se ha detraído para los estudios de caso, supone generalizar las declaraciones que han ido indicando los participantes. Es decir, hay un núcleo duro que son las coincidencias en el presente marco compartido, sin embargo hay un grupo proclive, lo que quiere decir, que dentro de la homogeneidad hay diversidad. Con ello se ha averiguado la cultura de centro, con el inventario. Es un instrumento distinto, imaginativo, que no es costoso, haberse inmiscuido en la cultura del centro. No se puede realizar un inventario de declaraciones si no tienes contacto con el colegio, ya que pones tus opiniones, no la de los participantes, simplificándolo a un tipo de cuestionario. Una vez que has convivido si lo puedes elaborar. Es un instrumento de creación final, en la última fase del estudio de campo. No puede ser utilizado en el inicio, ya que el investigador debe haberse empapado de la cultura de centro para extraer de ahí las grandes declaraciones en las que hay que ver en qué medida constituyen el armazón de la cultura de centro. Va a permitir ver el núcleo común de la cultura de centro, y dentro de ese marco compartido, las diferencias que marcan grupos. Y viene a decir, que este centro no tiene una cultura, sino una base cultural que es después interpretado de forma singular. Pero la singularidad no entendida como sujeto individual, sino que puede haber subculturas, es decir, los de infantil, lo vehiculamos de esta forma, los de último ciclo de otra diferente según los resultados

Reconociendo que hay una cultura compartida, en la medida de lo posible, integrarla y respetarla, en la singularidad de cada grupo (docentes de infantil, equipo directivo, docentes especialistas,...). No hay algo que todos tengan que cumplir, sería dogmático. Una cultura de centro tiene que ser higiénica en la cual hay un marco compartido.

El inventario es un instrumento que tiene que ser de llegada, no de partida. Si se hace un inventario de partida se puede encontrar que no se conozca bien la cultura del centro, realizando una declaración sesgada de los maestros o un cuestionario en cubierto.




¿Cuándo es declaración? Cuando realmente está contrastado, después de entrevistas, observaciones, conversaciones informales, revisión de documentos de centro, etc. y que pueden generar la tendencia, el marco general.

En el caso de la escuela rural unitaria se ha utilizado un corolario final con grandes asertos definidos a lo largo del proceso de campo. La docente ha mostrado su conformidad, por lo que se ha contrastado y triangulado la información proveniente de distintos participantes.

BLOQUE III

ESTUDIO EXTENSIVO PRELIMINAR

¿Qué está sucediendo en la Escuela Rural andaluza? Telón de fondo del escenario general autonómico con cuestionario mediante muestra

* Este subestudio está directamente conectado con el Proyecto de Excelencia: ¿Cómo se realiza la enseñanza sobre la realidad social y natural en las aulas de Educación Infantil y Primaria de Andalucía? Estudio de las estrategias didácticas y propuestas de mejora (SEJ-5219).   y con el Proyecto I+D ¿Cómo mejorar la enseñanza elemental sobre el medio?: análisis del currículo, los materiales y la práctica docente (EDU2009-12760EDUC) .

Presentación

Estructuralmente el bloque se vertebra en tres capítulos, el primero organiza los datos administrativos para conocer el escenario, la escuela rural, y los protagonistas, los docentes rurales. El segundo capítulo corresponde con los resultados de las declaraciones de los docentes mediante el instrumento administrado. Por último, se presenta un capítulo final que sistematiza conclusiones parciales de los aspectos más relevantes tratados. Al ser un estudio descriptivo, exploratorio e incipiente abarca todas las categorías del diseño de investigación, particularizando en algunas dimensiones sin fragmentar la investigación, analizando otras someramente.

El informe que se describe caracteriza las concepciones del profesorado rural andaluz en torno a materiales curriculares y práctica docente. En los contextos rurales, el problema de la inestabilidad docente sigue acuciando la continuidad de experiencias innovadoras. Para muchos maestros, el rural es su primer destino¹.

En educación, alguien ha podido “soñar” en algún momento que giraba en torno a materiales curriculares sí o materiales curriculares no. Pero ya esa cuestión es impensable. La educación siempre estará mediada por algún tipo de material es una afirmación ineludible. La práctica escolar va a estar siempre mediada por algún tipo de material, lo que si se plantea es si va a ser con libro de texto o con otros materiales, incluso situarse en el amplio espectro que va desde materiales curriculares alternativos a los manuales escolares, es decir, en qué lugar del dial se encuentran los maestros rurales

¹ Son noveles sin plazas definitivas, interinos que en muchos casos es la primera toma de contacto con la práctica real.

andaluces. Esto hace que se centre el foco en este estudio preliminar en los materiales curriculares, porque cuando se analizan los materiales curriculares se está analizando cómo llega el currículum a la práctica. Y así se fundamenta la inevitable presencia de los materiales en las aulas.

A continuación, se indica un mapa conceptual que estructura y sistematiza la información que se analizará de los resultados obtenidos de los 183 participantes, maestros de escuelas rurales en Andalucía.

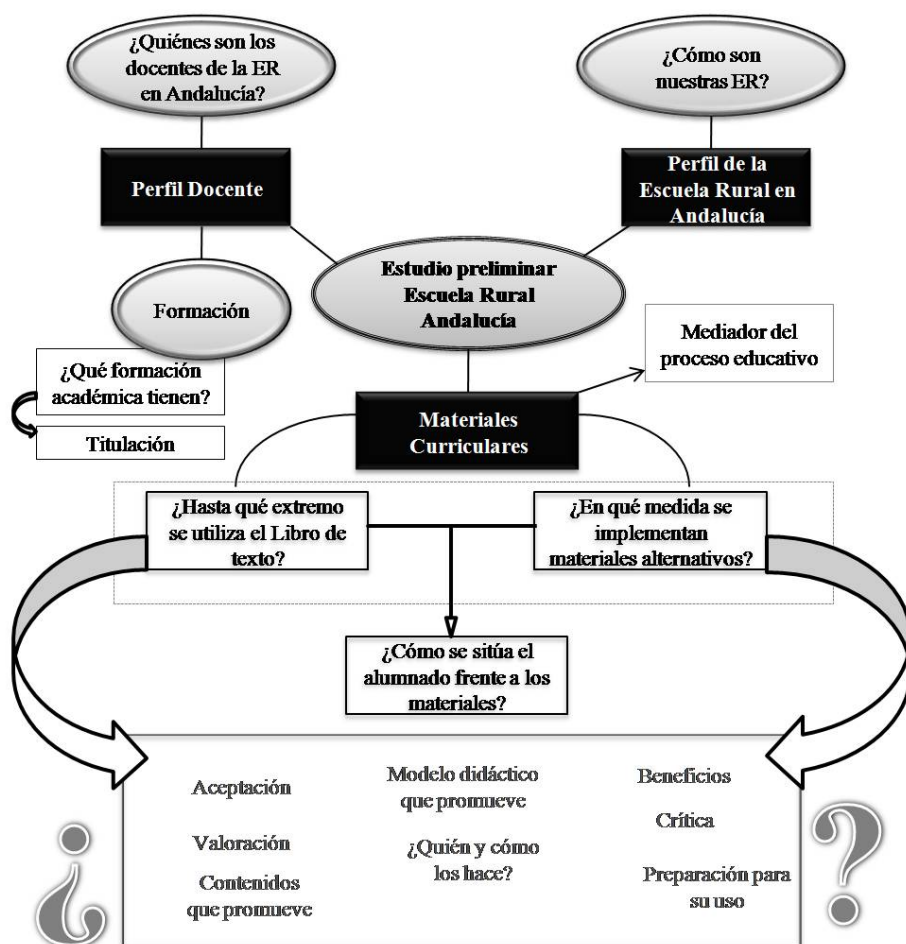


Figura presentación Bloque III: Mapa conceptual estructura Bloque III

A propósito de la práctica educativa y de la inevitable presencia de los materiales hablan multitud de investigaciones, incluso algunas de ellas centradas en el marco

geográfico andaluz sobre la escuela rural, como las de los profesores Corchón, Bustos, Vázquez Recio o Quílez, entre otros. Nadie puede decir que los materiales no van a estar en el aula, evidentemente, se puede discutir si libro de texto sí o no, pero que los materiales van a tener que estar (presencia de los mismos) es inevitable.

Sin más preámbulos, el objetivo de este estudio que a continuación se presenta se realiza con la intención de plasmar una radiografía general de un marco más extenso.

CAPÍTULO 12

La contextualización de la ruralidad y educación en Andalucía hoy: ¿Quiénes y dónde?

“La definición de lo rural no puede ser de carácter estático, sino capaz de adecuarse a lo rural en el tiempo histórico y en el espacio geográfico y cultural concretos. Lo rural no es sólo un hecho, es un suceso” (Díez Prieto, 1989)

El presente capítulo emprende el desarrollo del bloque del estudio extensivo de cuestionario mediante muestra realizado en las escuelas de la Comunidad Autónoma de Andalucía. La población rural, el desarrollo de la ruralidad, la concepción presente de la ruralidad, entre otras cuestiones, nos dirigen a la contextualización y caracterización de lo que actualmente se entiende por municipios y localidades ubicadas geográficamente en lo rural, y por ende, por población rural. Son esos pueblos y sus escuelas las que a continuación se desnudan para proyectar una panorámica que permita conocer el entorno y los centros educativos, que al igual que se menciona en el título persigue conocer ¿Quiénes y dónde?

O presente capítulo dedica-se a explicar o estudo extensivo do questionário através da amostra realizada nas escolas da Comunidade Autónoma de Andaluzia. O povo rural, o desenvolvimento da ruralidade, a conceção da ruralidade, entre outras questões, encaminham-nos à contextualização e caracterização do que atualmente entende-se por municípios e localidades situadas geograficamente no rural, e por consequente, por vila rural. São essas vilas e respetivas escolas as que seguidamente se analisam detalhadamente para projetar uma panorâmica que permite conhecer o entorno e os centros educativos, que tal como se indica no titulo pretende conhecer Quem e onde?

12.1. ¿DÓNDE? PERFIL DE LA ESCUELA RURAL EN ANDALUCÍA

Para presentar y situar el contexto en el que nos ubicamos hay que retrotraerse en el tiempo para conocer la contextualización sociológica, demográfica, histórica, geográfica, e incluso geológica, de la diversidad andaluza. Incluso cuestiones que aparentemente se estiman banales como la evolución fisonómica que tuvo lugar durante los diferentes ciclos (Cadoniense, Varisco y Alpino) y que moldearon a lo largo de los siglos el terreno, definen en la actualidad, el asentamiento de las ciudades y los pueblos, de lo urbano y lo rural, de los sectores de producción ligados a uno u otro espacio. Factores físicos y humanos en los que es más proclive encontrar la ruralidad en su esencia.

Andalucía se encuentra ubicada en la zona más meridional de la Península Ibérica, abrazándose al Océano Atlántico por el Sudoeste (Huelva y Cádiz) y bañada por el Mar Mediterráneo al sur.

Factores económicos, políticos y tecnológicos como la agricultura modernizada o los nuevos modelos de organización industrial, definen las actividades en los espacios rurales en el escenario globalizado actual, transformando el mundo rural (Ceña, 1992). Y Andalucía, tiene más de 700 municipios considerados rurales¹. Con desequilibrios territoriales (no es lo mismo una aldea incomunicada que una por la que transcurre una vía de comunicación importante), la población rural debe asumir el protagonismo en el cambio social y educativo. Una nueva ruralidad que mira hacia el futuro dibujada con parte de la idiosincrasia del pasado.

En la actualidad, el medio rural supera de manera clara el marco productivo del que se la ha caracterizado y le ha servido de referencia en tiempos pasados. Hay cambios constantes que remodelan los modos de vida rurales, como el incremento del turismo rural o el ocio rural así como las segundas residencias, pero también permanecen culturas y tradiciones.

La indefinición de lo rural no permite aferrarse solo a criterios demográficos. El Instituto Nacional de Estadística considera el límite entre rural y urbano en diez mil habitantes. Otros criterios del entorno son más reveladores, como el aislamiento geográfico, el envejecimiento de la población, la despoblación, etc.

¹ Datos extraídos de la web de la Conserjería de Agricultura, pesca y desarrollo rural de la Junta de Andalucía. En cuanto a la demografía, en Andalucía, el 54,92 % de la población vive en municipios rurales, caracterizada por un "envejecimiento creciente". Los grupos de edad con mayor población son los situados en el tramo de 30-34 años (Instituto de Estadística de Andalucía).

Lo mismo sucede en la escuela rural, íntimamente ligada a su contexto pero con analogías semánticas en las que hay que deparar. Para ser analizada se debe considerar “el barrio o distrito, el municipio, la zona educativa, y la comarca son instancias necesarias para favorecer el desarrollo de la autonomía en la educación escolar” (Antúñez, 2001).

En el diseño de investigación se exponen los criterios de elección de los centros escolares y los participantes, a los que se les asignó una serie de características que debían cumplir. Los criterios de selección representan todos los formatos rurales (unitaria, CPR y CEIP). El término de escuela rural es ambiguo como ya se viera en capítulos de revisión documental, pero se indicaron las características que lo definen, distinguiendo entre escuela rural y escuela en lo rural (o en el medio rural).

12.1.1. ¿Qué distribución geográfica tienen los centros participantes?

Hay que apuntar que los centros más pequeños son los más inestables en cuanto a plantilla docente. Son centros ubicados en poblaciones que no superan en ningún caso el criterio demográfico de 5000 habitantes. A continuación se presenta el mapa de Andalucía con la distribución geográfica de los centros escolares.

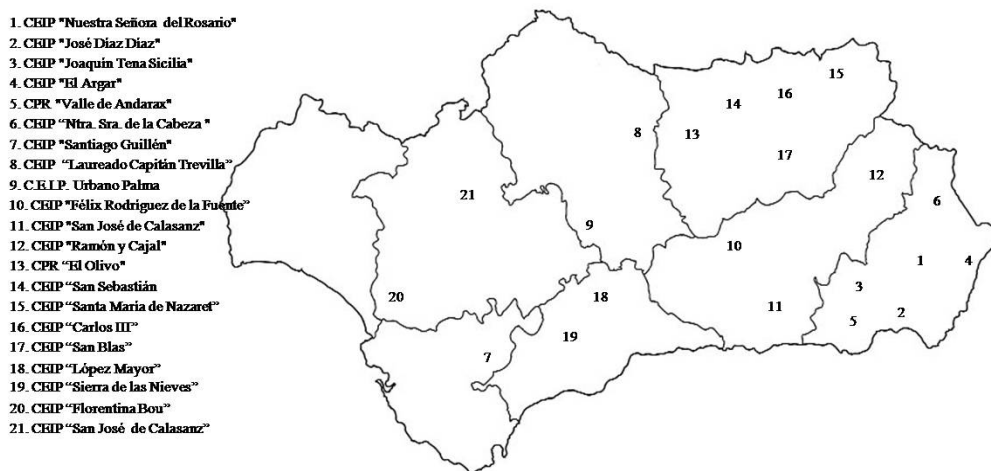


Figura 12.1: Distribución geográfica de centros escolares rurales en Andalucía

De las escuelas rurales o escuelas en el medio rural que componen la muestra, una de ellas es unitaria, dos son Colegios Públicos Rurales (CPR) y dieciocho son Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) en el medio rural. Representan las diferentes tipologías de educación rural. La información obtenida de 183 participantes

que imparten el área de Conocimiento del Medio preferentemente, corresponde por comarcas geográficas con los porcentajes y frecuencias que figuran a continuación:

Provincia andaluza		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sevilla	21	11,5
	Cádiz	7	3,8
	Córdoba	23	12,6
	Granada	30	16,4
	Málaga	14	7,7
	Almería	49	26,8
	Jaén	39	21,3
	Total	183	100,0

Figura 12.2: Tabla de frecuencias y porcentajes de participación de las provincias

De este estudio, algunas comarcas y en ellas, algunos pueblos, son rurales pero muy diversas entre sí, en ocasiones por las alteraciones del entorno. Tanto es así, que el origen puede condicionar en lo educativo. Algunas zonas, han trabajado tradicionalmente en condiciones muy carenciales aunque concienciados en la búsqueda de cultura para el desarrollo personal y social de sus hijos. Por ejemplo, el modo de trabajo en el campo –agricultura- es individual y basado en la rutina. En cambio, algunas zonas que se dedican a la minería han estado compuestas por grandes masas de personas con intereses compartidos y en trabajos bragados e industriales donde no hay rutinas, se cumplen órdenes. Además, algunos de los territorios, también han incorporado la industria de productos agroganaderos.

Todo ello, hace crear conciencias distintas en los habitantes de los pueblos, relacionado con el magma cultural, no es lo mismo proceder de una cultura local de sometimiento que de reivindicación.

Localidad		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Isla Mayor	11	6,0
	Santaella	11	6,0
	Adamuz	12	6,6
	Alcalá del Valle	7	3,8
	Órgiva	10	5,5
	Puebla de Don Fadrique	8	4,4
	Montillana	12	6,6

Yunquera	11	6,0
Antas	13	7,1
Villanueva del Trabuco	3	1,6
Abla	9	4,9
Instinción	9	4,9
La Puebla de los Infantes	10	5,5
Macael	7	3,8
María	8	4,4
Higuera de Calatrava	4	2,2
Chiclana de Segura	11	6,0
La Puerta de Segura	11	6,0
Guarroman	9	4,9
Pechina	3	1,6
Alcalá la Real	4	2,2
Total	183	100,0

Figura 12.3: Tabla de frecuencias y porcentajes de participación de las localidades

12.2. ¿QUIÉNES? PERFIL DOCENTE EN LA ESCUELA RURAL ANDALUZA

Con el fin de contextualizar a los participantes, los datos de perfil de la muestra nos dan una panorámica de las características e información a destacar para tener una idea general. La muestra está compuesta por 183 docentes de 21 centros. Es lo que nos dirige a un análisis real, detallado e integrado de los ítems seleccionados que componen las categorías del cuestionario.

En este estudio, a diferencia del que se presenta a nivel de la provincia de Huelva, en el bloque posterior (IV), se indica la representación del docente por grupos de edad y no en años concretos.

EDAD		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	21-25	6	3,3
	26-30	23	12,6
	31-35	40	21,9
	36-40	32	17,5

	41-45	21	11,5
	46-50	25	13,7
	51-55	23	12,6
	56-60	13	7,1
	Total	183	100,0

Figura 12.4: Tabla de frecuencias y porcentajes de edades de los docentes

Ni son demasiado jóvenes ni mayores ¿qué ocurre? Es la edad en la que tienen los primeros hijos y están escolarizados en la primaria o 1º ciclo de secundaria la más representativa. Cuando se alude a la inestabilidad de la plantilla docente, hay que analizar los datos con cierta escrupulosidad, ya que no corresponde con la premisa inicial. Una casuística que se da es que los docentes de estos pueblos, a partir de la franja 41-45, sus hijos son escolarizados en 2º ciclo de secundaria, y en un período de 4 años después se van a la universidad. Consecuencia, los padres se van detrás, muchas de ellas que viven en el pueblo.

Otro dato significativo es que la mayoría de docentes se encuentran en el grupo de población de 31-40 años, siendo para muchos su primer destino definitivo

Es la misma situación que las familias de los escolares, si cierran la escuela en un pueblo, los padres se van detrás de los hijos. Esto es una muestra fehaciente de que los niños cuando se van a la universidad baja el porcentaje de padres con mayor edad. Inician un proyecto de vida cuando son jóvenes en los pueblos pero cuando sus hijos tienen que trasladarse a otras poblaciones por motivos académicos algunas familias toman la decisión comentada. Recuperar el capital cultural de los niños que un día se fueron a estudiar titulaciones académicas en la universidad, es requisito indispensable para que estas poblaciones no se encuentren ante la realidad de la descapitalización cultural que ha acuciado durante décadas al medio rural. Es un desafío socioeducativo que se debe plantear para no mantener situaciones de desventaja del campo a la ciudad.

La distribución del sexo muestra predominantemente la feminización del trabajo docente², representado el 73,8 % del total de docentes, mientras que el sexo masculino supone el 26,2 %.

² El sociólogo español Mariano Fernández Enguita ha dedicado varias publicaciones en torno a las razones.

SEXO		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Hombre	48	26,2
	Mujer	135	73,8
	Total	183	100,0

Figura 12.5: Tabla de distribución del sexo de los docentes

Respecto a lo años de experiencia docente se puede afirmar que ni son profesores noveles ni profesores experimentados, son docentes en etapas de desarrollo. Están culturizados en la España democrática, no tienen por qué ser militantes.

Años de experiencia docente		Porcentaje
Válidos	0-5	24,6
	6-10	20,8
	11-20	27,3
	21-30	16,9
	Más de 31	10,4
	Total	100,0

Figura 12.6: Tabla de porcentajes de los años de experiencia docente

La idea que se tiene que la escuela rural es solo Educación Infantil y 1º nivel de primaria no es verdad, normalmente se oferta toda la Educación Primaria, incluso hay una propensión en Andalucía a conservar en los pueblos el primer ciclo de secundaria, no dejando que los niños se vayan hasta los 14 años fuera de la población, lo que se hace es prolongar la primaria y hacer un anexo a la secundaria del instituto cercano, es decir, Andalucía ha realizado un esfuerzo por evitar en la medida de lo posible el desplazamiento, frente a otras comunidades (Extremadura y Castilla la mancha) que apostaron por la concentración y desplazamiento a localidades mayores (centros comarcales) en los que los estudiantes tenían que hacer un recorrido entre 5 y 40 km. Así se evita que con 12 ó 13 años tengan que salir a otras poblaciones. Los programas de preescolar en casa o educación en la aldea son ejemplos que se conservan actualmente para el mantenimiento de la educación en los lugares pequeños.

Los niveles educativos concretos en los que imparte docencia, representan Educación Infantil el 15,8 %, Educación Primaria un 67,8 % de los participantes y el 1º ciclo de la ESO el 16,4 %.

Por porcentajes de la muestra, se indica aquellos niveles educativos más representativos donde imparten docencia los maestros rurales andaluces, teniendo en cuenta, que los maestros en estos contextos suelen impartir en varios niveles. Es una característica que sigue permaneciendo en la escuela rural. Mayoritariamente se imparten los niveles de:

- Educación Infantil: 15,8 %
- Educación Primaria 1º Ciclo: 15,8 %
- Educación Primaria 2º Ciclo: 16,4 %
- Educación Primaria 3º Ciclo: 16,4 %
- 1º Ciclo de Secundaria: 3,3 %

Los siguientes datos corresponden a los docentes de los centros de localidades con menor población, aquellos CEIP ubicados en pueblos menores de 2000 habitantes, tendentes a maestros multinivelares:

- Educación Infantil y Primaria: 8,2 %
- Educación Primaria completa: 9,3 %
- Educación Primaria ciclo 2º y 3º: 4,8 %
- Educación Primaria completa y 1º ciclo ESO: 2,2 %
- Educación Infantil, Educación Primaria y 1º ciclo ESO: 3,3 %

A medida que los pueblos tienen mayor población tienen los colegios menor número de interinos. ¿Qué sucede? Que en aquello entorno estables hay espacios con servicios suficientes, institutos, centros de salud, comunicaciones de calidad, comercios (supermercados). En las poblaciones menores de 1000 habitantes se da que la mayoría son interinos, pero sin embargo, a medida que los pueblos van siendo mayores, las plantillas tienen mayor estabilidad.

¿Qué ratio de aula hay? De los datos se extrae una media de alumnado de 8,72 por aula, siendo superior en los CEIP en el medio rural e inferior en la unitaria y los CPR.

12.2.1. Formación

Algunas cuestiones para perfilar a los maestros rurales andaluces son las que se plantean a continuación ¿Quién tiene magisterio? ¿Qué tipo de formación permanente? ¿Quién tiene licenciatura? ¿Quién tiene magisterio y además licenciatura? ¿Qué titulaciones tienen? ¿Se distinguen los docentes en cuanto a su desarrollo profesional? ¿Quién imparte Conocimiento del medio?

Aunque no se tienen datos de los cursos de formación que realizan, lo cual, es una limitación para situarlo, son docentes que no tienen titulaciones académicas universitarias, excepto la de acceso al cuerpo de maestros, pero si son personas muy preocupadas por la formación permanente. Un grupo importante de los que tienen dos especialidades de Magisterio, en definitiva es diplomatura, por lo que no supone especializaciones más complejas.

El profesor de la escuela rural está muy ubicado y no todo el mundo tiene acceso a las licenciaturas o posgrados porque están alejados de los focos universitarios. Muchos de ellos estudiaron Magisterio antes de saber el destino y por diferentes razones³. Tanto es así que en la lejanía una de las cosas que limita es la posibilidad de acceso a la continuidad de los estudios, precisamente no hay nadie de doctorado.

El área de Conocimiento del medio no se considera un “área de especialistas”. Cualquier especialista puede llegar a impartirla aunque quien no la ha impartido nunca, si corresponde con este perfil docente. Prácticamente todos los docentes exceptuando 19, algunos de ellos de Educación Infantil ya que se confunde el área con la asignatura. Hay dos grupos de docentes a considerar con estos datos, por una parte aquellos experimentados en el área con más de veinte años (13,7 %), y por otra, la realidad de profesorado novel en impartir esta área (42,6 %).

<i>Años que ha impartido el área de Conocimiento del Medio</i>		Porcentaje
Válidos	0	10,4
	1-5	42,6
	6-10	21,9
	11-15	6,6
	16-20	4,9

³ En los años ochenta, los sociólogos Julia Varela, Félix Ortega o Carlos Lerena estudiaron la procedencia y la situación de los estudiantes de magisterio, como medio de ascenso socioeconómico de las clases populares.

	Más de 20	13,7
	Total	100,0

Figura 12.7: Tabla, años en los que el docente ha impartido el área de C. del Medio

El profesorado obedece a modelos transmisivos de enseñanza basado en el material curricular editorial del libro de texto. Solamente un 6 % de docentes, la mayoría imparten en Educación Infantil, no utilizan libro. Las editoriales que son utilizadas por los docentes y que copan el mercado son las siguientes:

- Santillana: 27,6 %
- Anaya: 16,9 %
- SM: 15,3 %
- Edelvives: 7,7 %
- Everest: 3,3 %

-Otras editoriales con datos menos significativos que son utilizadas por docentes de escuelas rurales son: Edebé, La Galera, Vicens Vives, Bruño, y las concretas de la especialidad de maestro de lenguas extranjeras por inglés como son Oxford y Mc Millan.

Del análisis de los porcentajes de la variable estadística *otros materiales que utilizan los docentes rurales de Andalucía* se extraen la siguiente información:

- No utilizan ningún material curricular además del libro: 16,4 %
- Unidades didácticas propias: 10,4 %
- Fichas: 25,7 %
- Unidades didácticas propias junto con fichas: 26,2 %
- Internet como medio para búsquedas y selección de información: 5,7 %
- Unidades didácticas de ONGs: 2,7 %
- Unidades didácticas de la Consejería de Educación: 1,6 %

Las demás opciones de respuesta de materiales alternativos ofrecen datos residuales.

¿Todas las posibilidades que se presentan son de materiales curriculares alternativos? Sí porque no son comerciales y tiene el plus añadido que aunque el libro de texto sea un referente y siga ejerciendo su hegemonía en tanto que es el modelo a emular, tiene el valor añadido que cuando el profesorado hace el esfuerzo de utilizar otros materiales, contextualizan y realizan una revisión de forma muy intuitiva pero en definitiva, hace una revisión de contenidos, lo cual es positivo.

Lo descrito es un perfil de la escuela rural andaluza que la distingue y la idiosincrasia respecto a otras.

12.2.2. Desarrollo profesional de la práctica docente respecto al material curricular

El desarrollo profesional depende en buena medida de las experiencias, satisfacción y expectativas que el docente va acumulando. La controversia por la elección de unos materiales de corte más técnico o de corte deliberativo se debe a distintos factores, “*considero que colaborar en la elaboración de materiales propios es una excelente forma de conseguir el desarrollo profesional del docente*” (cuest.nº 299). En el ítem 28, una quinta parte de los docentes piensan que el uso del libro no fomenta la formación docente, y un 51,4 % piensa que algunas veces. Es decir, la opinión es mayoritaria. Si no permite un desarrollo profesional ¿por qué se utiliza? En palabras de los docentes se usa porque es “*un trabajo más cómodo*” (cuest.669), “*me facilita la labor*” (cuest.716) o por aspectos organizativos “*me ayuda a organizarme mejor*” (cuest.326). Estas afirmaciones podrían formar parte de algunos aspectos positivos que tiene el libro: economiza tiempo, dinero, esfuerzo e imprime mayor seguridad en el docente, entre otras.

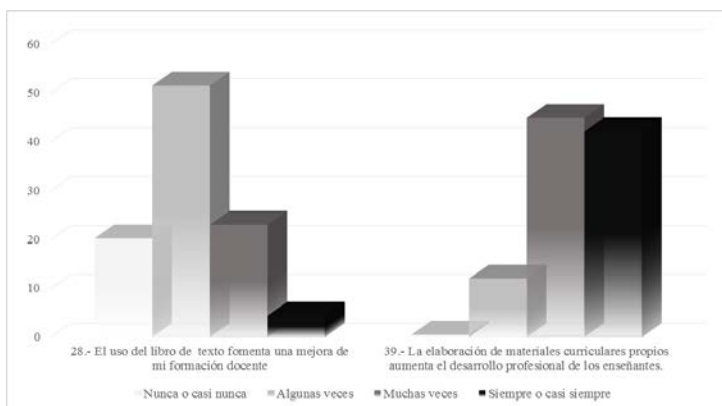


Figura 12.8: Gráfico uso y elaboración de material curricular

Sin embargo, el gráfico 39 muestra la diferencia en cuanto a los datos. Corroboramos que no se usan aquellos materiales que los maestros tienen mejor valoración para su desarrollo, en detrimento de los que imprimen menor desarrollo. Por lo que se deduce que no son tanto objeto de detracciones los materiales deliberativos. Los docentes están de acuerdo que el uso de materiales curriculares alternativos favorece el desarrollo profesional y “permite la actualización y la búsqueda constante pero en la práctica esto no siempre es viable por falta de tiempo” (cuest.754). Es una realidad constatable en los datos ofrecidos, existe un deseo y atracción para el desarrollo introspectivo del docente mediante un tipo de materiales, pero también hay una realidad, es el seguidismo en el manejo del artefacto libresco.

El desarrollo profesional docente exige una “continua remodelación para que pueda cubrir con garantías los procesos de enseñanza-aprendizaje; esta actividad profesional a lo largo de los años conduce al profesorado a implicarse en actividades para la actualización docente. Esto se debe a la importancia que se le atribuye y a la función que desempeña en relación con la calidad de la enseñanza y con la mejora de la educación. Principalmente, la inquietud y la necesidad por la formación permanente están relacionadas con la labor que realiza el profesorado dentro del aula y la curiosidad por buscar nuevas vías de experimentación educativa que puedan dar resultados más positivos de su trabajo” (Tello, 2014).

CAPÍTULO 13

A propósito de la práctica educativa: la inevitable presencia de los materiales curriculares

"La mayoría de profesores programan las actividades escolares y preparan sus tareas basándose casi exclusivamente en los libros de texto que han seleccionado entre las distintas editoriales."

(Rotger, 1982)

"Nuestro anatema no se refiere a los libros, cuyas virtudes nunca ensalzaremos suficientemente, sino a los libros como los Manuales Escolares para el estudio y el trabajo escolar, "digestos" sin horizonte, especialmente escritos teniendo en cuenta programas y exámenes." (Freinet, 1980)

Se expone el resultado de las ideas que manifiestan los docentes andaluces de la muestra que ejercen en escuelas rurales o escuelas en el medio rural, relativo a los recursos materiales curriculares que implementa en el aula. El uso que se realiza de los mismos en el dial transmisivo-tradicional hasta aquellos alternativos, aportan distintas valoraciones que sirven de propuestas para el cambio. Para esta mejora de la enseñanza escolar, se hace necesaria por tanto, conocer las concepciones y prácticas docentes en el marco curricular vigente, para determinar y establecer la coherencia, en relación con el Conocimiento del Medio Social y Natural, área que mayor proyección tiene para conectar los contenidos con este contexto.

Aqui apresenta-se o resultado das ideias que manifestam os professores andaluces da amostra que laboram nas escolas rurais ou nas escolas do meio rural, relativas aos recursos curriculares materiais que implementam nas aulas. O amplo uso transmissivo – tradicional realizado destes até aqueles alternativos, contribuem diferentes avaliações que servem de propostas para a mudança. Para esta melhora do ensino escolar, é necessário conhecer as concepções e práticas docentes a nível da normativa vigente, para determinar e estabelecer uma coerência, em relação ao Estudo do Meio, disciplina que maior projeção tem para unir os conteúdos com o contexto.

13.1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo forma parte del grueso del presente bloque. Ilustra los pensamientos que tienen los maestros andaluces que ejercen en el medio rural. Aunque la práctica educativa ya no se ciñe estrictamente al dictado del manual escolar¹, es relevante mostrar si el contexto interviene en la elección, prácticas e ideas del docente sobre el material curricular.

Se ha comentado que todo proceso educativo está mediado, necesariamente, por la presencia de materiales curriculares. El término, de procedencia anglosajona, alude a una amplia gama de recursos para la enseñanza. Si analizamos la práctica, tenemos que analizar necesariamente los materiales curriculares, ya que necesariamente, si o si, van a estar en el aula. En España son utilizados por los docentes desde 1845 (Plan Pidal). El material curricular y en concreto el uso o utilización (Martínez, Valls y Pineda, 2009) del libro de texto, constituye hoy en día, uno de los elementos/recursos curriculares más estudiados (Valera, 2010; Solaz, 2010).

Este capítulo del informe, se divide en tres grandes apartados con cuestiones que invitan a la reflexión e interpretación, por lo que no se reduce a una básica descripción de datos cuantitativos. Entre otras, las siguientes son algunas preguntas que se formulan:

a) ¿Hasta qué punto/extremo se usa el libro de texto? con los resultados obtenidos ¿qué modelo didáctico dicen los profesores que proponen? ¿Qué aceptación tiene éste material curricular? ¿Cómo se hacen y quién elabora los libros de texto? ¿Qué valoración le hacen? ¿Qué contenidos se promueven? ¿Qué beneficios y qué críticas se le hacen?

b) Igualmente ¿hasta qué punto/extremo se utilizan materiales alternativos? ¿En qué medida se implementan materiales alternativos? ¿Qué modelo didáctico dice que hacen esos materiales alternativos? ¿Qué preparación tienen los docentes para su uso y manejo? ¿Qué valoración y aceptación tienen los maestros? ¿Qué beneficios y qué críticas?

c) Por último, ¿Cómo se sitúa al alumnado frente a los materiales curriculares alternativos? ¿Conecta con su entorno rural? ¿Le interesan? Y respecto al libro de texto

¹ La tradición hegemónica vinculaba casi exclusivamente el término material curricular con el libro de texto o manual escolar.

¿se aburren? ¿Lo ven rutinario? ¿No les gusta? ¿Tiene que estar el profesor constantemente encima de ellos?

Los materiales curriculares (convencionales o alternativos) ofrecen diferentes posibilidades con distintas intenciones. En la actualidad, es frecuente complementar unos con otros en el aula, usándolo de muy diversas formas; debido a “modas” o “contagios docentes”, o simplemente, debido a la improvisación y activismo no dirigido.

El trabajo que se expone, trata de comprobar el grado de correspondencia que existe entre ciertas concepciones del profesorado en relación a los libros de texto de Conocimiento del medio y la realidad que estos manuales presentan (lo deseable). Descubrir la finalidad de la enseñanza sobre el medio es el camino necesario para incidir en aspectos como es la elección y utilización de un material curricular concreto. Es fundamental conocerlo para los que buscan la integración y construcción del conocimiento, impidiendo la fragmentación del mismo.

Las concepciones que los docentes andaluces manifiestan a continuación, permite proyectar la radiografía de lo que está sucediendo en las aulas: sobre el libro de texto y otros materiales curriculares, así como de la práctica curricular que implementan en entornos rurales.

13.2. EL USO DEL LIBRO DE TEXTO: CONTROVERSIAS DE UN DIAL

13.2.1. ¿Quién y cómo los hacen?

Los recursos y materiales deben ser útiles en pos de aprendizajes que tengan significatividad y funcionalidad. Es imprescindible por tanto, contemplar el proceso ya que es el origen para decantarse por un tipo u otro. Un material que no está expuesto a una revisión profunda y crítica por parte del docente, carece de fundamentación para un aula en concreto y sus escolares, diversos y cada uno con unas características singulares.

La elaboración y diseño de material curricular, ha venido acompañada de ingenuidades y mitos, de detractores y desconocimiento. La siguiente afirmación que declara un docente sobre quién diseña los libros de texto, es muy recurrente y generalizada, “*no tengo conocimiento*” (Cuest. 747). “Un cambio renovador de la práctica docente empieza por un nuevo modo en el diseño, elaboración y uso de los

materiales curriculares” (Martínez Bonafé, 1991). Los datos expuestos en el gráfico no muestran una acentuada discordancia. Aunque los grados de acuerdo son mayoritarios.

La interpretación lógica, es que está muy extendida la idea del experto y la fragmentación entre el experto y el usuario (maestro). Es decir, los expertos piensan y diseñan, las editoriales presentan y editan y los docentes emplean y ejecutan. Es la cadena o secuencia que se percibe y que abarca el expertismo disciplinar.

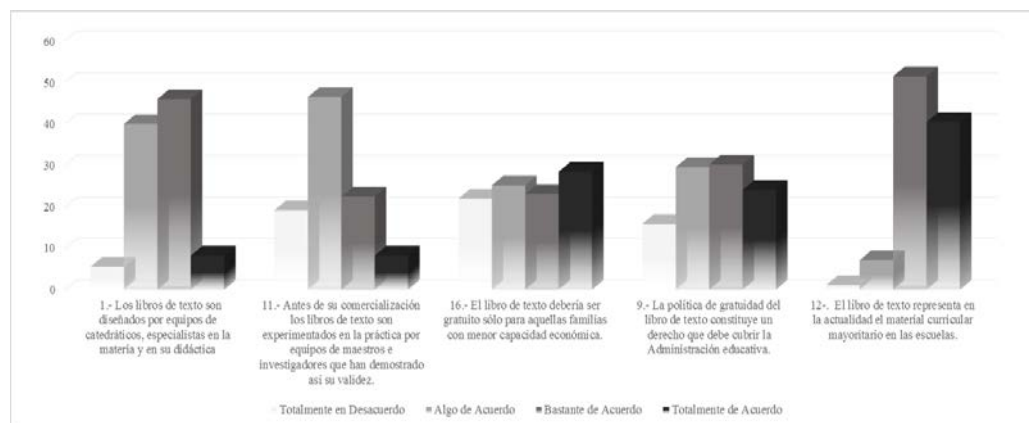


Figura 13.1: ítems de concepciones de los docentes rurales sobre el proceso de elaboración y evaluación del libro de texto

Los libros de texto son diseñados por expertos con formación específica y que lo han experimentado, es decir, la creencia de que son de eficacia probada. Porque cuando se les pregunta si los libros han sido experimentado los datos revelan que entre el algo de acuerdo y bastante de acuerdo, es decir que es mayoritario. Los que están en desacuerdo son minoritarios. Una vez más se tiene la concepción que los libros de texto son diseñados por expertos con formación específica y que lo han experimentado. Es decir, lo han realizado expertos y con formación específica, por tanto, son de eficacia probada, y por ende, un material al que no se puede renunciar (según la percepción del profesorado). Y esto le da a los docentes mayor credibilidad con el material que utilizan, en definitiva, una justificación de su uso.

Son equipos de las propias editoriales (Cuest.485)
Aunque depende mucho de la editorial (Cuest.503)
No se adaptan las actividades a los intereses de niños/as (Cuest.528)
No se adaptan las actividades a los intereses de niños y niñas (Cuest.529)
Están alejados del alumnado y no familiarizados con sus características (Cuest.726)

Figura 13.2: Cuadro Declaraciones de los docentes sobre los libros de texto

El gráfico que se refiere al ítem 11 es lo suficientemente sincrético y revelador. El valor de la práctica aparece nuevamente. Los docentes valoran al experto pero les critican que no están contextualizados. El valor de la práctica se pone de manifiesto pero sin embargo, la duda recae sobre cómo se realiza la evaluación, o incluso, si se hace. Obsérvese algunas declaraciones de los docentes participantes:

“Creo que es así pero no tengo información de ello” (Cuest.256)
“Cada editorial se ajusta a los intereses de algunos grupos” (Cuest.328)
“Deberían de ser experimentados antes de su comercialización” (Cuest.462)
“No creo, porque mi experiencia me dice que cuando trabajamos con una editorial vamos descartando volver a trabajar con ellos. Así que no creo que estos libros se pongan en práctica” (Cuest.479)

Figura 13.3: Cuadro Declaraciones de los docentes a la hora de poner en práctica el libro de texto

Por otra parte, la valoración de la Administración respecto a las políticas de gratuidad del libro y la producción de materiales ha conllevado distintas perspectivas disonantes en el panorama educativo. En opinión de los docentes, los cuales en datos porcentuales reflejan una simetría entre el acuerdo y el desacuerdo, en las políticas de gratuidad del libro de texto debería prevalecer el criterio económico medido en los niveles de renta *“habrá que ver más el nivel de renta. Debería de ser gratis solamente para el que lo necesite, hay muchas familias que pueden pagarlos”* (Cuest.404). En esa línea se posicionan otros docentes *“considero que tendría que hacerse según ingresos y situación familiar”* (Cuest.612), *“para las familias con pocos recursos”* (Cuest.744). Algunas alternativas planteadas es destinar ese dinero en otras necesidades, por ejemplo, en cursos de formación en los que el profesorado se forje para diseñar su propio material, ya que con este tipo de políticas, parece no contemplarse alternativas al libro de texto.

13.2.2. Libros de texto y tratamiento del entorno: ¿se apoyan en el estudio del medio rural del alumnado?

División de opiniones muy equilibrada en el ítem, se deja entrever una cierta pedagogía de la superficialidad. Es decir, se alude a aspectos generales y no se profundiza en nada. Por eso muchos docentes dicen que plantean actividades que fomentan el estudio de aspectos específicos del entorno, cuando hablan de los bosques hablan de los bosques en general y cuando hablan de los ríos hablan de los ríos en

general. Seguramente que no se hace mención en el libro de texto al río que transcurre por el pueblo. El río próximo al pueblo lo tiene que dar a conocer el docente, por ejemplo con la ficha, que a su vez es obtenida de otro libro de texto que en vez de poner el río de un lugar cualquiera alejado de los intereses del alumnado, indica el cercano a su localidad. Y eso se queda en pedagogía de la superficialidad y en el “buenismo”. Normalmente sucede en la escuela rural unitaria, que se presenta el informe en el bloque IV.

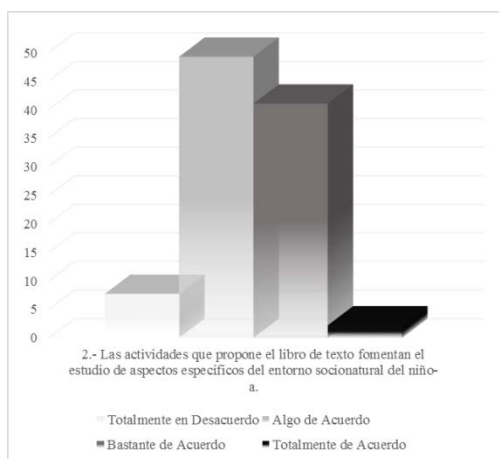


Figura 13.4: Ítem sobre las actividades que propone el libro de texto

Aunque es evidente, se concluye que este material curricular no tiene en cuenta la realidad próxima del niño, por lo que no conecta con sus intereses locales pero con una perspectiva global e integrada. “Los libros fomentan aspectos relacionados con su entorno en cuanto a la comunidad autónoma, pero no para su entorno más próximo como el rural. Con la de posibilidades que tendrían de conectarlo y contextualizar con experiencias en el enclave que está situada la escuela” (Cuest.861). Si el docente no abandona los libros seguirá transmitiendo un tipo de conocimientos ya elaborados en los que no se tendrán en cuenta los intereses del alumnado y la relevancia social de su contexto

13.2.2.1. Aprendizaje que generan

Los libros de texto generan la construcción de un conocimiento mayoritario, homogéneo y memorístico. El proceso didáctico se basa en una transmisión de disciplinas aisladas, informaciones de carácter conceptual y síntesis del saber disciplinar.

La relación que establece el conocimiento científico, el cotidiano o popular y el escolar o académico se desecha. Partir de lo cotidiano para conectarlo con los demás conocimientos no siempre es fácil, pero es como se debe construir un conocimiento escolar para el desarrollo de un pensamiento crítico en los escolares. Un grueso importante de docentes, más del 90 % coinciden que al menos algo de acuerdo si están en la afirmación. Si se opta por las dos posturas más extremas, más de un 40 %. Lo que quiere decir que el profesorado está convencido que la estructura de los libros de Conocimiento del medio facilita aprendizajes significativos en el alumnado. Es difícil oponerse frontalmente a estas concepciones o a las que se presentan a continuación recogidas de las declaraciones individuales:

“Los libros de texto ayudan a consolidar aprendizajes memorísticos, pero lo que realmente provoca aprendizajes significativos es lo vivencial” (Cuest.459)
 “En infantil trabajamos de forma globalizada” (Cuest.528)
 “El aprendizaje es significativo cuando es cercano y no siempre es así. Hay que completar el libro con otros recursos” (Cuest.529)
 “Si se ajustan a su entorno más próximo, sí serán unos aprendizajes significativos pero si no pues no” (Cuest.860)

Figura 13.5: Cuadro Declaraciones sobre las concepciones de los docentes acerca de las facilidades de los libros de texto en el aprendizaje significativo del alumnado

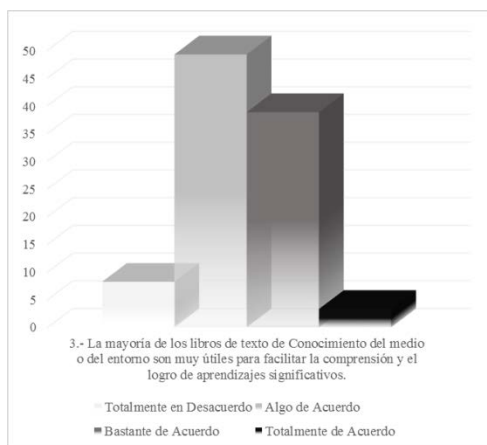


Figura 13.6: Ítem sobre utilidad de los libros de texto en los aprendizajes significativos

Se genera una significatividad academicista. Se refiere a que logran aprendizajes significativos pero no socialmente ubicados, es decir, conocimiento escolar (hablar de

los tres tipos de conocimiento). Por eso dicen que para su comprensión la mayoría de los libros de texto son útiles porque se conocerá cuestiones superfluas como por ejemplo en conocimiento del medio referido a uno de sus temas: ganadería intensiva y extensiva, sectores de trabajo dividido en primario, secundario y terciario, latifundios y minifundios, etc. Sin duda, es una significatividad academicista que no es relevancia significativa para los escolares.

La dificultad es que la producción de los libros está en manos de empresas comerciales que se rigen por criterios empresariales y no educativos. Para esto hay que potenciar las bibliotecas de aula, apoyar la elaboración de materiales por parte de los equipos docentes, y la utilización de otros materiales.

13.2.3. Elementos curriculares del libro de texto

Se muestra en el gráfico siguiente algunas de las ideas claves que manifiestan los docentes acerca de la finalidad de la enseñanza sobre el medio, así como la interacción, selección, alternativas y obstáculos (Misirlis y Caso, 2003; Monereo, 2010) que se establece con el material curricular mayoritario –manual escolar–.

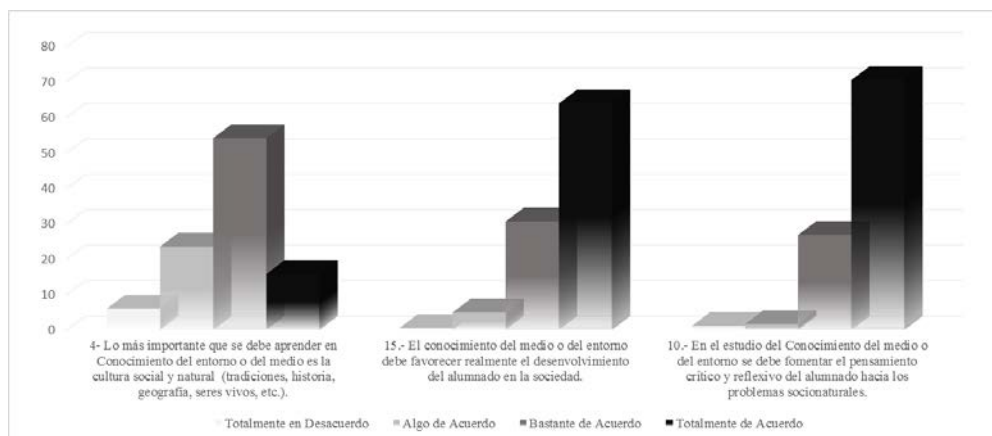


Figura 13.7: Ítem sobre las ideas claves que manifiestan los docentes

Se tiende a preparar al alumnado en una materia como la de Conocimiento del Medio, sobre la base del compromiso, la implicación, la cercanía, etc. El problema de apoyar los contenidos sobre lo afectivo y actitudinal se viene discutiendo en varios estudios, que indican que es muy endeble basarlo todo en las actitudes y lo afectivo ya que es muy fácil de manipular. Basar la enseñanza de Conocimiento del Medio sobre artificios emocionales es muy débil. La importancia que se extrae de este argumento es

que en la escuela rural, que conecta muy bien con contenidos de educación ambiental, social y natural, la enseñanza de Conocimiento del Medio debe estar basada en el conocimiento científico, porque lo emocional puede llegar a controversias menesterosas en la enseñanza de esta área. En definitiva, si los pilares son racionales y argumentativos desde el punto de vista científico se creará una conciencia y conocimiento integrado conectado con el mundo global, pero sin dejar de perder la perspectiva local rural (perspectiva glocal).

13.2.3.1. *¿Qué finalidad guarda la enseñanza sobre el medio en los libros de texto?*

En el gráfico, los ítems referentes a la finalidad crítica y práctica siguen una misma tendencia, reflejando el elevado nivel de importancia que los docentes otorgan a estas dos finalidades. La finalidad cultural recibe una valoración destacable pero en un segundo nivel de importancia respecto a las anteriores. Es decir, el profesorado es consciente de que la enseñanza sobre el medio debe priorizar aspectos relacionados con la resolución de problemas relevantes socioambientales y el desenvolvimiento del alumnado en la realidad. Comprobamos que no hay ruptura entre las finalidades propuestas pero sería necesario averiguar qué grado de paralelismo existe entre estos planteamientos y la propuesta curricular presentada en los libros de texto.

Finalidad cultural y propedéutica (ítem 4). La enseñanza sobre la realidad social y natural es fundamental de cara a una formación integral de los escolares, añadido al tan en boga, hoy en día, alfabetización científica. Según los docentes, lo más importante que se debería aprender en conocimiento del entorno o del medio es la cultura social y natural, es decir, tradiciones, historia, geografías, seres vivos, etc. (Vázquez, Acevedo y Navassero, 2005). Referente a este planteamiento inicial, los datos del cuestionario muestran que el 76,4% están de acuerdo con esta afirmación hasta el punto de encontrarnos con declaraciones del tipo: “*Geografía, historia, ...tenemos una generación de analfabetos en estos temas*” (Cuest.nº76). No obstante, observamos otra serie de puntualizaciones que vienen a matizar este posicionamiento de “analfabetismo social”, resaltando otros aspectos de vital importancia como podemos ver en sus declaraciones cualitativas, “*es más importante aprender a respetar y cuidar el entorno*” (Cuest.nº589).

Por otro lado, se ha comprobado que los libros de texto se centran en el estudio de la cultura social y natural presentando dichos contenidos como informaciones ya elaboradas para que sean aprendidas de forma más o menos literal. Los contenidos se conciben como informaciones cerradas e incuestionables presentadas en forma de

textos, imágenes o mapas de aspectos culturales aislados como es el caso del sector terciario en España².

Normalmente, son abundantes los casos que no remiten al entorno para ampliar, completar o contrastar y obtener una visión más real del contenido y menos enciclopédica. Por tanto, comprobamos dos postulados que se dan en la enseñanza en el medio rural; el primero relacionado con la enseñanza transmisiva y culturalista, por momentos cientifista, con el fin de reproducir (que no educar científicamente) que si bien es aceptado por los materiales que utilizan los docentes y la comunidad educativa (familia,...), son pilar básico de crítica de los mismos.

Finalidad crítica (ítem 10). La práctica educativa transmisiva e interiorizada no facilita la adquisición de un juicio crítico por parte de los estudiantes (Villar, 2011 y Quintanilla, 2012) y la implantación de determinados recursos en el aula no ayudan tampoco en este sentido. Uno de los fines de la educación es el desarrollo de personas íntegras capaces de desenvolverse con éxito en el mundo que nos rodea, es decir, *“el aprendizaje debe encaminarse a formar personas, no lápices de memoria”* (Cuest. 853). Cuando se formulan cuestiones a los docentes relativas al fomento del pensamiento crítico y reflexivo del alumnado a cerca de los problemas socionaturales indican que *“lo dejamos un poco al margen”* (Cuest. 692), o que *“depende del nivel educativo y del entorno de cada cual. Hay familias que no fomentan este tipo de aprendizaje”* (Cuest. 130) o *“En infantil no se fomenta mucho”* (Cuest. 319). Estas evasivas contrastan con los resultados del Ítem 10 (poner gráfico) cuyos datos indican que la mayoría (95,6%) de los docentes piensan que es fundamental desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo entre el alumnado. Pero, ¿realmente se fomenta desde el aula? Y ¿ayuda el material curricular que utilizan en ese sentido?

Si atendiéramos al análisis de los manuales de uso mayoritario comprobaríamos que, en gran medida, los temas destacan por una finalidad cultural y propedéutica con párrafos y párrafos de corte academicista y enciclopédico. Se entiende, por tanto, la postura de algunos docentes: *“sí, pero con un conocimiento de lo que se fomenta, cualquiera no vale y en la mayoría de casos es lo que tenemos, teóricos”* (Cuest.76). Por lo que proponen que *“no se trata sólo de memorizar conceptos sino que debe tener una repercusión”* (Cuest. 219) y que *“la educación no trata de reproducir, sino de avanzar,*

² Según estudios realizados a través del Proyecto de Excelencia citado, se ha obtenido esta información en el análisis de los libros de texto (Gómez, Valbuena y Brotons, 2009, Anaya, 6°)

mejorar y perfeccionarse”, además de producir conocimiento. Por todo ello, la enseñanza “debe estar basada en su propio entorno para hacer a los niños competentes”

Acercar al niño-a a la realidad de su entorno facilitará la resolución de problemas concretos, en este caso socionaturales, integrando experiencias cercanas que le permitan adquirir un pensamiento crítico y reflexivo tanto dentro como fuera del aula. Ahora bien, el problema radica en que, pese a que el profesorado coincide con este planteamiento, se deja llevar en la práctica por un material incapaz de dar respuesta a estas premisas. Así es manifestado.

La utilización en la escuela de aquellos elementos que componen la realidad natural, social y cultural puede verse simplificada si no atiende a la identificación y comprensión de la realidad inmediata, es decir, la realidad que vivimos, la del entorno cercano de los escolares. Si la concepción docente entiende que el Medio articula complejamente los elementos citados, tendremos como referente lo cercano. Se da por supuesto, aunque con objeciones que plantean que debería incluirse algo más en esos elementos, los docentes señalan “que aspectos emocionales como tolerancia, pensamientos reflexivos... no están incluidos y son indispensables” (Cuest.107) y que “también debe incluir valores, pensamiento crítico, problemas actuales, etc.” (Cuest.255) además de “emociones, sentimientos, capacidades, habilidades”(Cuest.585).

La evidencia es que los docentes, excepto un 3,8%, indican con diferente grado de acuerdo que el medio se refiere exclusivamente a esos elementos. Evidentemente, también se deben conocer otras realidades menos cercanas (Cuest.255) aunque “esa es la realidad de los libros de texto” (cuest. 853).

Teniendo en cuenta todos los datos se presume que las concepciones siguen unas tendencias opuestas a la práctica.

Finalidad práctica (ítem 15). ¿Cómo el Conocimiento del Medio o del Entorno favorece realmente el desenvolvimiento del alumnado en la sociedad? La finalidad del área es la relevancia social. En la sociedad actual, movida por los continuos procesos de cambios y vaivenes, comprender los fenómenos que se suceden y tener un juicio crítico respecto a lo que ocurre en nuestro alrededor, es fundamental. Por lo que construir un conocimiento que le dé significado ayudará a integrar, cambiar y relacionar los aspectos cercanos para encontrar sentido al mundo en el que vivimos. En “su vida como ciudadano debe aplicar” (Cuest.289) ese conocimiento, de lo contrario se debería plantear ¿Qué escuela para qué sociedad? ¿El condicionante transmisivo del libro de

texto lo favorece? En la práctica, este material no lo fomenta. Incluso el alumnado podría autorregular las actividades del libro de forma autónoma una vez comprendida la secuencia de lectura, copia, pega, corregir.

Respecto a la opinión de los docentes, seguramente que coincidiría con la deseabilidad social, el 64,0 % están totalmente de acuerdo y el 31,7% bastante de acuerdo en que el conocimiento del medio o del entorno debe favorecer realmente el desenvolvimiento del alumnado en la sociedad. Hasta aquí todos de acuerdo apoyando la afirmación pero si nos preguntamos que el dato en el que una mayoría abrumadora están en grados afirmativos en la concepción presentada sería oportuno indicar un ejemplo ilustrativo sobre el material que utilizan y el que no; un caso muy claro es si se utiliza el entorno como recurso didáctico. No son pocas las ocasiones que los profesores expresan un deseo siendo otra la realidad. Es la coherencia del hacer y decir.

En definitiva, la idea general que se extrae del análisis se inclina hacia la reproducción de las finalidades que guarda la enseñanza sobre el medio en los libros de texto, con correspondencia en la práctica educativa pesar de percibir un carácter no deseable en las concepciones docentes.

Tanto que se trata de un área curricular, la finalidad práctica está directamente relacionada/sometida a la presión de los resultados académicos. No quiere decir que a partir del análisis del libro de texto, los alumnos-as tengan que aprender lo que se deduce de los resultados, pero si es obvio que puede influenciar, incluso si se va más allá en la “finalidad de cultura política que se plasman en los mismos manuales escolares” tal y como indica González (2012).

13.2.4. Modelos didácticos

Lo libros de texto favorecen un tipo de modelo convencional pero pueden hacerse adaptaciones o incluir elementos que lo corrijan. Un material como el libro, de enseñanza transmisiva, dogmático y propedéutico, aporta al alumnado conocimientos necesarios para superar los cursos escolares referente a Conocimiento del medio, “*los niños/as participan de forma pasiva, obedeciendo órdenes*” (Cuest.528). Los escolares obedecen, escuchan las explicaciones del docente y las reproducen en las distintas pruebas de contenido o exámenes que el profesor realiza.

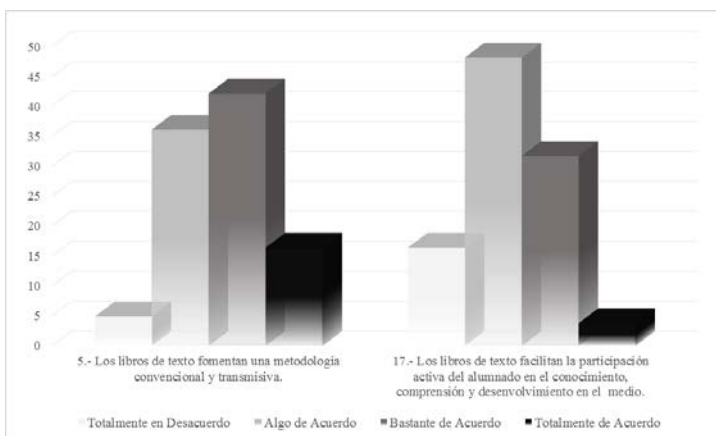


Figura 13.8: Ítems sobre el uso del libro de texto en un tipo de modelo convencional

El libro de texto alude a una de las posibilidades que tiene el docente, pero prácticamente abarca la idea que docentes tienen sobre el término material curricular.

Efectivamente, no se puede generalizar ya que algunos docentes utilizan el libro como material complementario en el aula y se encuentran en la literatura diferentes experiencias que lo constatan, que tienen en cuenta otros libros y recursos, por tanto, no se podría hablar de modelos tradicionales puros, *“depende del enfoque que le intente dar el profesor/a. Hay muchas posibilidades de utilización del libro que no tiene por qué ser tradicional (Cuest.255).*

Es verdad que las editoriales están realizando un esfuerzo interesado por modificar las pautas convencionales de los libros. Pero son intentos a través de un efecto maquillaje para transmitir la idea que se puede investigar con ellos, *“en el nuevo proyecto se aprecian que hay investigaciones” (Cuest.749).* A partir de que la administración lo lleva contemplado. Es solamente una visión, no es real.

13.2.4.1. La integración de las TIC en el libro de texto: ¿complemento?

Las TIC penetran en el libro de texto: aunque poco y más como complemento de la propuesta editorial *“sólo las guías didácticas de uso del profesorado” (Cuest.379).* No integra las TIC. Los docentes tienen la idea de que las TIC van llegando con los libros pero de manera complementaria, no es una alternativa curricular, es más del libro de texto, *“no es el caso del que utilizo en la actualidad. Algunas editoriales se van adaptando, pero las que conozco lo hacen lentamente. Los alumnos y las TIC en la sociedad van más rápido” (Cuest.692).*

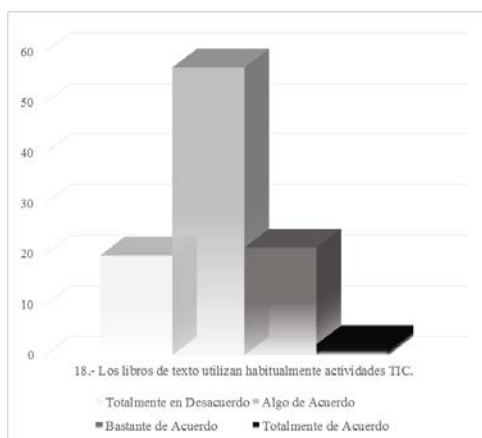


Figura 13.9: Ítem sobre el uso de las Tic en las actividades del libro de texto

“La era digital requiere aprendizajes de orden superior que ayuden a vivir en la incertidumbre y la complejidad” (Pérez, 2012) con planteamientos diversos que integren las TIC no como un soporte sino como un medio en el proceso de aprendizajes “*Las mejores y más adecuadas actividades TIC son las planteadas por el maestro*” (Cuest.716).

13.2.5. Currículum y libro de texto en el aula rural

Los libros de texto presentan realmente el currículum oficial para los docentes que lo usan, englobados en una referencia central “magistrocentrista” aunque “dejan muchos aspectos por tratar. Dan mucha importancia a unos contenidos y poco a otros. Profundizan mucho en algunos aspectos y pocos en otros” (Cuest.754). “*Digamos que recogen lo preceptivo del decreto, pero no siempre adecuadamente y es difícil contextualizar así*” (Cuest.459). Para los maestros supone una interpretación comercial. Suple al acto profesional reflexivo. Es decir, los libros de texto, básicamente, desarrollan adecuadamente el currículum oficial de Conocimiento del Medio o del Entorno. ¿Por qué? Porque los libros presentan el currículum oficial a los docentes, es la interpretación comercial, al final no hay un currículum oficial, hay un currículum interpretado comercialmente por la editorial, Y esta interpretación suple a los profesores en su acto reflexivo de qué debe enseñar y para qué debe enseñar.

“*No hay libros pensados para niños que viven en un entorno rural y que les cuesta imaginar otros entornos*” (Cuest.863).

Como se comenta, eso lo da la visión de la editorial. Hay un currículum oficial que lo interpreta una editorial y esa interpretación que es más laxa, de menos potencial que la que hace la administración, es la que llega a los docentes y al aula. Ahora ya no tienen que interpretarlo, se lo dan ya interpretado y el profesor no tiene que hacer ningún acto reflexivo ni selectivo. Por tanto ¿Qué currículum está llegando a los centros? El currículum interpretado por las editoriales, y consecuentemente son los que “mandan” o marcan la ruta en la enseñanza en educación. Ellos son los que dicen qué, cómo y cuándo hay que enseñar, incluso cómo se evalúa.

Los intereses del alumnado no conectan con los del libro de texto, “*de un alumnado imaginario o supuestamente de otros contextos, porque para los rurales... De mis alumnos lo dudo*” (Cuest.716).

A continuación se presentan los datos ofrecidos por los docentes en el cuestionario:

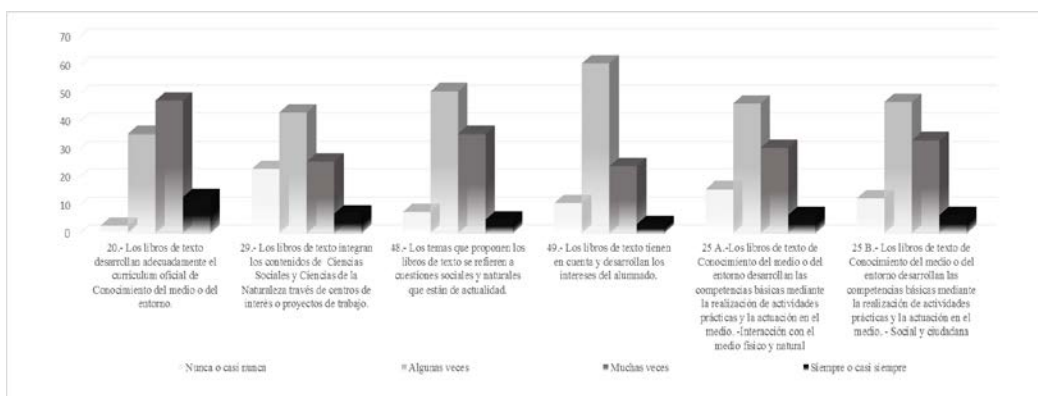


Figura 13.10: Ítems sobre la implementación del libro de texto como material curricular

Interpretación libresco del proyecto (ítem 29). Es decir, lo entienden como un tema que alude a contenidos diversos del área y se presentan con cierto sentido de “realismo artificial”, por ejemplo, los temas de Conocimiento del Medio, el niño habla de ellos con realismo. Así, bajo esta perspectiva la razón es que se presentan con un cierto realismo artificial, y los profesores consideran que al presentarse así eso es un proyecto, porque no aparece como matemáticas, las fracciones, o el adjetivo en lengua.

La idea de muchos que creen que trabajan por proyectos porque dicen que captan las ideas previas, pero nunca aluden a una realidad experiencial sino a una realidad artificial que es muy cómoda para enseñar pero no para aprender.

13.2.6. Práctica docente en la escuela rural con el uso del libro de texto

La inevitable presencia del libro de texto, esa parece ser la pauta seguida en la escuela general. El planteamiento que se realiza es el siguiente: ¿hay formación para un buen uso profesional y crítico del libro de texto? Es decir, muchas veces en la universidad se educa a los alumnos en lo negativo que son los libros de texto con relación a los materiales alternativos pero sin embargo la mayoría terminarán usando el libro de texto sí o sí cuando vayan a una escuela. Lo que demuestra que no se ha aprendido a usar el libro de texto de manera alternativa y profesional en la universidad, porque el libro de texto se puede utilizar de forma mecánica y la mayoría de los maestros terminan asumiendo el modelo mecánico que aprendieron como alumnos porque nadie les ha enseñado a un uso profesional y crítico para usarlo de otra manera. Son tres posturas que planteaba Apple y Beane (1997) frente al libro de texto; *seguidismo*, *deliberación* y *crítica*. Solamente se sitúan en el seguidismo y así lo muestran los datos. Enseñar a un manejo alternativo del libro de texto puede ser el inicio de la ruta hacia el cambio. Cuando se analiza un libro de texto (muchos estudios que lo hacen) se suele deparar en el qué enseña, cómo lo enseña, qué le falta, qué otras alternativas se podrían hacer, de qué forma se presenta la lección que habla sobre una temática concreta en Conocimiento del Medio y conecta con lengua o con matemáticas.

Respecto al gráfico, en su práctica docente cotidiana, el libro de texto obliga al maestro a estar explicando continuamente, tanto en el apartado en el que realiza aportaciones de la temática como para la resolución de problemas con los alumnos.

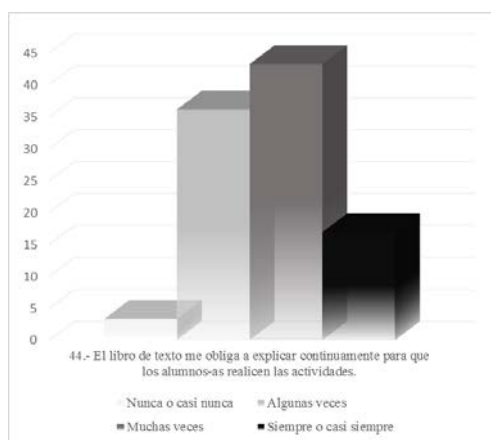


Figura 13.11: Ítem sobre la obligación por parte del docente a explicar continuamente las actividades del libro de texto

Algunas de las declaraciones más elocuentes de los docentes:

Pero el material desarrollado por mí también, necesita explicación (Cuest. 169)
No sigo literalmente el libro y no me obliga a nada. Es solo un recurso más (Cuest. 256)
Sin libro también (Cuest. 557)
Me gusta que ellos lean y comprendan las actividades (Cuest. 256)
No porque si se organiza bien la clase no hay que explicar constantemente. (Cuest. 326)
No deja tiempo a la espontaneidad y a la resolución de nuevos planteamientos (Cuest. 716)
Siempre les explico la teoría con ejemplos reales, ejemplos de la vida cotidiana (Cuest. 754)

Figura 13.12: Cuadro Declaraciones docentes con respecto a la continua obligación de explicar las actividades del libro de texto

Los cambios, hoy por hoy, son mínimos y fragmentados. Pequeños esfuerzos. Por ejemplo relacionar temas de las diferentes disciplinas, que hay en cada libro y de cada lección y a partir de ahí haces un guión...y eso hay que aprenderlo a hacer. Tenemos que enseñar al estudiante a usar el libro de texto de manera alternativa. Pero en la universidad lo que se plantea son posturas extremas, o libro de texto que es rutinario,

cómodo,...y los materiales alternativos magníficos. Pero hemos olvidado el dial (que es donde está todo) que hay de uno a lo otro, solamente centrándonos en los polos.

13.2.7. Dificultades

Si un material curricular no interesa a quienes son los protagonistas del proceso (ítem 24 que a su vez se correlaciona con el ítem 35) es que sencillamente no se debería utilizar. A pesar de las diferentes formas que hay de utilizarlo componiendo un extenso dial de posibilidades se suele confundir con frecuencia el libro de texto con el currículum explícito. Algunos inconvenientes de los libros de texto “*si se utiliza como único material*” (Cuest. 400), expuestos sucintamente son: limita la enseñanza. Es restrictivo, dice lo que hay que enseñar. Reproduce, controla y homogeniza el conocimiento escolar. “*En la mayoría de los casos es memorizar para aprobar*” (Cuest. 754). El conocimiento es lo que viene en el libro. Reduce y simplifica la actividad escolar. Reproduce la cultura hegemónica. Fragmentación del conocimiento. Limita la actividad docente. Descontextualiza el conocimiento. Pocos cambios (Pozuelos, 2007). “*Estamos más interesados en terminar el libro a tiempo que en el contenido en sí*” (Cuest. 754).

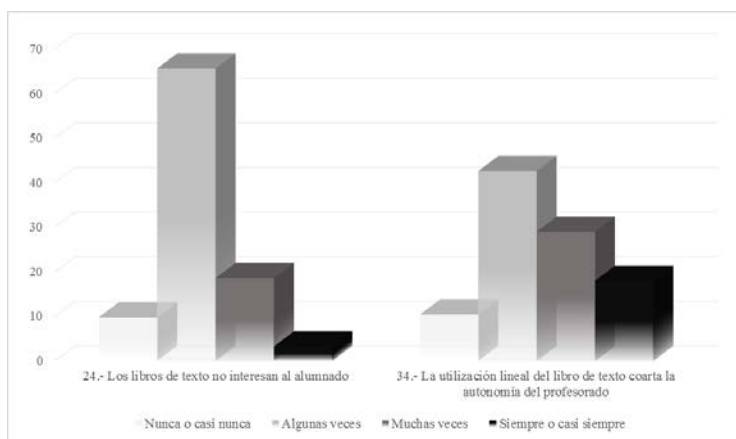


Figura 13.13: Ítems sobre el interés del alumnado y la autonomía del profesorado con respecto al libro de texto

En primer lugar, cabe decir, que los libros de texto limitan la enseñanza, esto es, que es restrictivo, dice lo que hay que enseñar. De esta manera homogeniza el conocimiento escolar; es decir, el conocimiento es el que viene en el libro de texto y por lo tanto, no tiene un carácter crítico. Reduce y simplifica la actividad escolar, uniformiza la cultura y reduce el aprendizaje a la reproducción memorística del conocimiento.

Destacando la acumulación de términos, conceptos e información que se agolpan y suministran, sin apenas explicación, entre las páginas de los manuales, los cuales, pasado un mínimo de tiempo, nadie es capaz de recordar ni poner en orden. Se desprecia cualquier otro formato cultural, toda la información que reciben los niños y las niñas se puede regular y secuenciar racionalmente. Como explica *Cintas* (2000), el manejo de los libros de texto por el alumnado reduce bastante el tipo de actividades que promueve casi todas “*de lápiz y papel*”, basadas en la información que aparece en el propio libro, individuales y homogéneas para todo el colectivo y repetitivas.

Además, reproduce la cultura tradicional hegemónica, son sensibles al cambio. Limita la actividad del docente, le aporta una mayor comodidad y no se interesa por buscar o realizar materiales didácticos para motivar a sus alumnos y hacerles partícipes de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Se produce una fragmentación del conocimiento, cada libro se centra en un área distinta y no se relacionan los conocimientos, es decir, el conocimiento queda dividido. No se adaptan a las necesidades ni a los intereses individuales de los alumnos/as, la mayoría de las actividades no son reflexivas, actividades no relacionadas con el entorno del niño/a y finalmente, cabe señalar, que el alumnado de esta manera es más difícil que construyan su propio conocimiento; ya que, se lo dan todo dispuesto.

13.2.8. Valoración del libro de Conocimiento del medio por los escolares

Los libros de texto representan una visión específica de la parcela del conocimiento, ofreciendo una opción respecto a la forma más adecuada de enseñarla y aprenderla y no teniendo en cuenta las concepciones de los alumnos. El material que realmente nos interesa, es aquel con verdadera carga sustantiva, que aporte conocimiento y contenidos; es decir, cuando aporta recursos para tratar los conocimientos escolares. Constituye uno de los instrumentos fundamentales a través de los que se ejerce el control técnico en la enseñanza. Los datos que se desprenden del gráfico es que no interesan al alumnado estudiar los temas de Conocimiento del libro. Si es el material mayoritario con el que reciben la enseñanza de éste área y no motiva al alumnado se está percibiendo un problema. Del mismo modo en las declaraciones realizadas por los docentes, expuestas en la tabla, se puede observar la información cualitativa que vierten.

“Debemos fomentar sus interés hacia temas que son necesarios que conozcan” (Cuest. 255)
 “La motivación viene cuando conocen los temas” (Cuest. 404)
 “Supongo que estaría satisfecho si las diseñase” (Cuest. 462)
 “Siempre muestran más interés los cursos inferiores de educación primaria” (Cuest. 669)
 “Suelen interesarse por casi todo si se les presenta de forma adecuada” (Cuest. 711)
 “Los contenidos vienen impuestos y pueden interesarles o no” (Cuest. 754)

Figura 13.14: Cuadro Declaraciones referente al interés que muestra el alumnado hacia los temas de C. del Medio que aparecen en el libro

Resulta paradójico como una asignatura que conecta muy bien con el entorno rural, el docente manifieste posturas cercanas al desacuerdo. Es un reto que próximos estudios deberían acometer, ya que los materiales y recursos didácticos deben seleccionarse en función de las necesidades educativas y conocimiento previo del alumnado, entre otras.

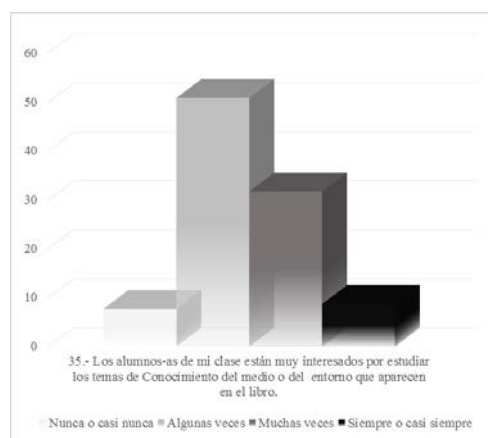


Figura 13.15: Ítem sobre el interés de los alumnos hacia los temas de C. del Medio que aparecen en el libro de texto

“El maestro, para hacer uso del manual, se ve obligado a buscar estrategias de adaptación de los sentidos que no se corresponden con las necesidades de su práctica, sus decisiones temáticas o metodológicas, o bien a asumir (consciente o inconscientemente) como propias las decisiones presentes en el manual y llevarlas a la práctica...en algunos casos no media una reflexión en este sentido por parte de los

maestros, lo que repercute en la transmisión irrestricta de las representaciones (sobre las disciplinas, sobre la metodología de trabajo, etc.) subyacentes en los manuales” (López, 2010).

13.2.9. Beneficios: algunas ventajas del libro de texto en la escuela rural

A los libros de texto se le reconocen algunas ventajas, “ayuda a la organización temporal de los contenidos a tratar” (Cuest. 669). Cualidades como la difusión de un conocimiento que de otra forma habría sido imposible divulgar; la seguridad que imprime tanto en el docente como en la familia y alumnado, “a determinado tipo de alumnos y familias los da mayor confianza” (Cuest. 256); la incorporación de la familia a la tarea escolar, ayudando los padres en los ejercicios de los escolares, e incluso la formación de los padres; economizan tiempo “permiten acabar temario, cuestión prioritaria o fundamental para un sector de padres” (Cuest. 326) y esfuerzo

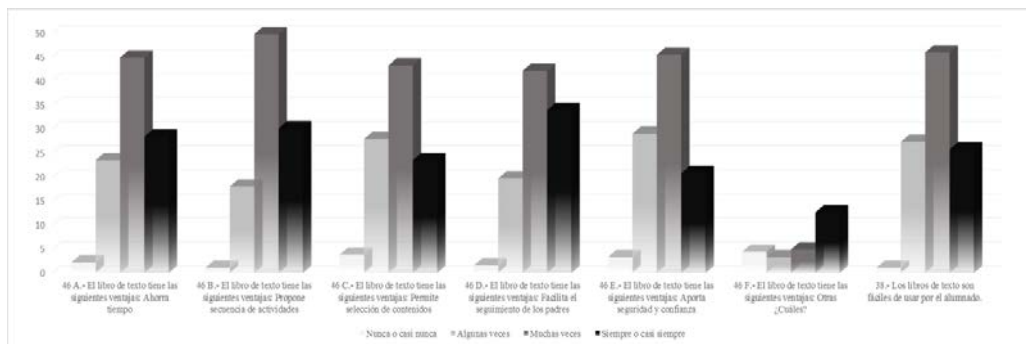


Figura 13.16: Ítems sobre las ventajas que tiene el libro de texto en la escuela rural

Se presentan en la siguiente tabla algunas de las ventajas apuntadas por quien los lleva a la práctica en el aula rural, el maestro.

“Ofrece información sistemática, organizada y con una progresión determinada” (Cuest. 462)
 “Comodidad, aunque aburre a los docentes y alumnos/as en la mayoría de los casos” (Cuest. 479)
 “Que sea cómodo no quiere decir que sea adecuado” (Cuest. 485)
 “Creo que el problema de la educación radica en los padres deben volver a valorarla como se merece e inculcárselo a sus hijos” (Cuest. 589)
 “Facilita la programación diaria y la selección de actividades de forma rápida” (Cuest. 593)
 “Pero estas “ventajas” son desventajas si hablamos de asimilación de conceptos, procesos de aprendizajes, motivación del alumnado y profesorado...en definitiva calidad de la enseñanza” (Cuest. 618)
 “...y contrastada. Muchos de nuestros alumnos creen que todo lo que encuentras en internet es cierto y no saben distinguir sitios fiables de sitios que no lo son” (Cuest. 716)
 “Al contrario, obliga a realizar las actividades que procede y quita tiempo a otras actividades más creativas y de aprendizaje significativos. Al mismo tiempo, “imponen los contenidos”, no los consensua y no parte del interés del alumnado” (Cuest. 754)

Figura 13.17: Cuadro Declaraciones sobre las ventajas que ofrece el libro de texto en la escuela rural

13.3. ¿EN QUÉ MEDIDA SE IMPLEMENTAN LOS MATERIALES CURRICULARES ALTERNATIVOS EN LA ESCUELA RURAL?

13.3.1. ¿Quién y cómo los hace?

“Los materiales de elaboración propia conforman otra modalidad, diseñados y desarrollados por docentes o equipos de profesores contrarios a la utilización del texto escolar. Sin embargo es escaso el conocimiento que la comunidad educativa y científica posee de estos materiales, al ser reducida su difusión y minoritaria su divulgación en revistas y congresos educativos; siendo, curiosamente, unos materiales muy bien valorados por el colectivo docente, que no cuentan con el apoyo de la Administración, las editoriales o los colectivos profesionales. Si bien son conocidos materiales de elaboración docente que han traspasado la barrera de la invisibilidad” (Travé y Pozuelos, 2014).

Como ya se comentara en anteriores epígrafes, una vez más, el ítem 6 refleja el papel del experto ajeno al aula, con conocimiento profundo de la materia pero no del contexto. En este sentido, es fácil localizar afirmaciones del tipo: “(los libros de texto) están alejados del alumnado y no familiarizados con sus características” (Cuest. 726) o “no se adaptan las actividades a los intereses de los niños-as” (Cuest. 529). Se percibe

la formación, como posibilidad del diseño de materiales curriculares de elaboración propia. A modo de síntesis, el comentario que acaece es el siguiente: hace falta una amplia formación, ser experto en la elaboración de materiales (Parcerisa, 1996), pero éstos, lo diseñan no teniendo en cuenta la realidad y el entorno cercano, no los contextualizan. Y, en el medio rural, el factor contexto influye notablemente.

Se recurre a la falta de tiempo como factor determinante que no facilita la elaboración de materiales.

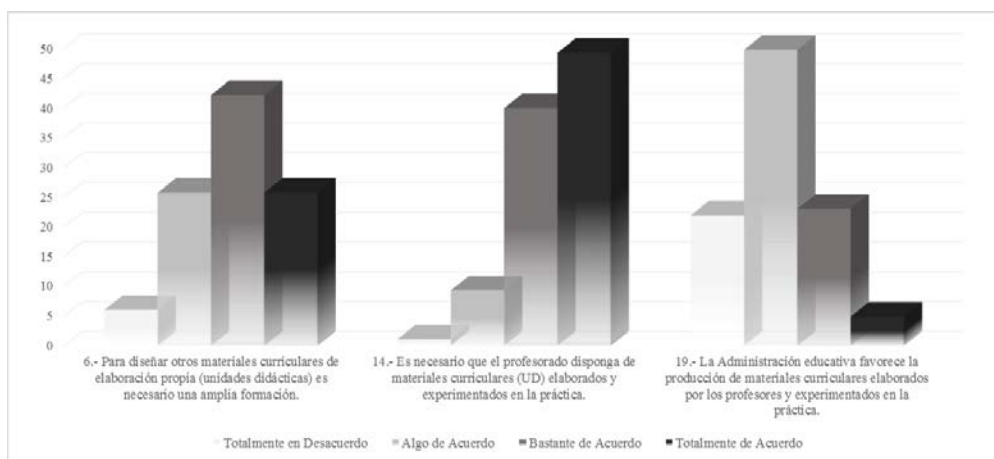


Figura 13.18: Ítem sobre la elaboración de materiales curriculares alternativos texto

“La selección de materiales de desarrollo curricular que se presenta, en general y en particular de Conocimiento de Medio, tiene la finalidad de ofrecer una variada gama de obras de fundamentación y análisis, de divulgación e investigación al objeto de profundizar en el debate abierto sobre este elemento curricular que, lejos de ser viejo, adquiere un protagonismo novedoso, en el que están implicados multitud de intereses de editoriales, administración, docentes, padres y alumnado, para dilucidar hacia dónde caminan los materiales del futuro” (Travé y Pozuelos, 2014).

El ítem 19 que se expone en el gráfico ha sido un tema candente en los últimos tiempos. Lo que se cuestiona es la concepción que tiene el profesorado sobre si la administración educativa se preocupa y favorece la producción de materiales curriculares de elaboración propia. Como se puede apreciar, la mayoría está nada o poco de acuerdo en la afirmación.

Sin embargo ¿por qué se dice que los usan y no llegan? Hay un planteamiento oficial formal de convocatorias pero en diversas ocasiones no se dan las condiciones

laborales y formativas. Hay una declaración afirmativa pero cuando se quiere implementar en la práctica lo dificulta y el profesorado de escuela rural reconoce efectivamente que la administración pone los medios pero ellos no pueden dedicarle tiempo o no tienen la formación suficiente.

Se refleja una clara alusión a si la administración quiere que los currículos se contextualicen, van a tener que poner unas condiciones que lo permitan. Y obviamente la política de pruebas de evaluación constituye una traba (ver ítem 51). Máxime con la idea del expertismo, por tanto, aquellos que lo han experimentado y están formados, van a ser los que den respuesta a las pruebas externas.

También interesa cada vez menos la política de descentralización y el protagonismo de los docentes en el currículum. Los planes de estudio actuales hacen mucha mención a la didáctica y a las TIC, mientras el currículum se ha considerado ya como algo que el estado va a dar y los docentes van a dosificar. Se ha pasado de un concepto Stenwiniano de *Cambiar la escuela es cambiar el currículum a la escuela cambia la metodología para impartir el currículum que se aprobará en las pruebas de estado*, por tanto que los maestros ni piensen en hacer diseños curriculares, eso ya se lo da el estado a través de las editoriales y lo que tienen que hacer es dosificarlo. Y las escuelas o facultades de Magisterio están rescatando esta idea.

Hay cada vez menos una sensación de que al profesorado se le va a secuestrar una vez más esa tarea. Otra vez una propensión a lo técnico, el profesor como ejecutor. La administración hace la ley, los técnicos y expertos lo desarrollan en modelo curricular, las editoriales lo publican mediante los manuales escolares (formato papel y digital), y los profesores lo que hacen es dosificarlo y aplicarlo. Es la vuelta, el retorno al modelo tecnológico., es decir plantear un objetivo y se tiene que hacer. Y ahora los maestros lo que hacen es la tecnología de *cómo llevar eso a cabo*. Así es que las competencias, de los tres escenarios que había se ha quedado con el más triste, que es los objetivos operativos. Podría haberse tomado más cercano a los planteamientos de Dewey o del saber hacer, pero se ha quedado con el modelo más típico de lo que eran los objetivos operativos.

13.3.1.1. Actividades conectadas con el entorno

Los materiales elaborados por el maestro si conectan con el medio donde se ubica la escuela aunque “no siempre el entorno cercano lo puede explicar todo” (Cuest. 485). Los docentes tienen claro que los materiales que elaboran, frente a que los libros de texto se quedan en la superficialidad, los que elaboran ellos si conectan, contextualizan y adaptan el currículum. Las unidades didácticas elaboradas por los maestros “se adecuan mucho más a los intereses y a la realidad del centro y a la realidad nuestra que es la de un pueblo pequeño” (Cuest. 692).

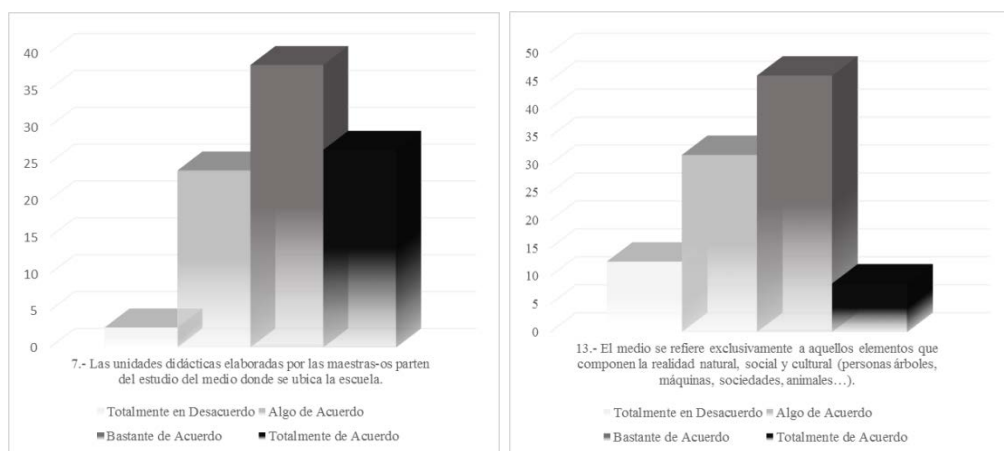


Figura 13.19: Ítems sobre las unidades didácticas elaboradas y los elementos que componen la realidad

El peligro aquí (ítem 13) es el nominalismo en el conocimiento ¿Qué tipo de conocimiento promueven? El peligro del nominalismo y la fragmentación de la realidad en parcelas. El medio es la interacción compleja de los elementos. El peligro de creer todo eso, de que conocimiento del medio son las personas, los árboles, las máquinas,... es caer en un currículum del nominalismo fragmentado (se estudia los árboles, el cuerpo humano, los medios de comunicación,...y se cae en el nominalismo). “También debe incluir valores, pensamiento crítico, problemas actuales, etc.” (Cuest. 255). Esto se reduce a las típicas tareas de respuestas verdaderas más allá de la reflexión y crítica sobre el medio. Y con todo ello no se estudia en qué medida se depende del medio, por ejemplo, cómo el bosque es riqueza, “el medio puede incluir otras disciplinas y materias. No podemos olvidar la relación que tienen las personas con los demás elementos del medio”

(Cuest. 716). Esto es propuesto por el libro de texto pero también aparece en algunos materiales de retoque elaborados por el docente.

13.3.1.2. ¿Qué aprendizaje generan los materiales curriculares alternativos?

Otra vez, al igual que en los libros, la construcción del conocimiento mayoritario en los materiales alternativos. Los docentes opinan mayoritariamente, que los materiales alternativos basados en la indagación del alumnado favorece la construcción de aprendizajes significativos, atendiendo de manera sistemática (relación de todos los elementos del currículum) a los procesos.

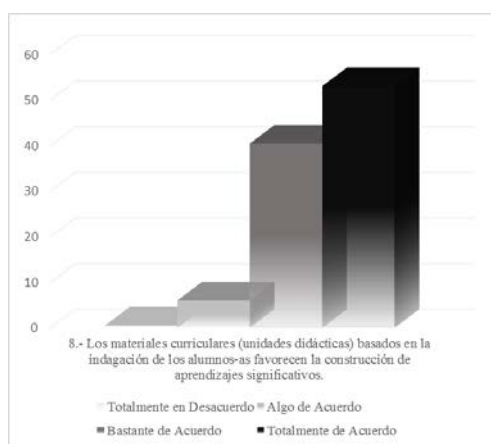


Figura 13.20: Ítem sobre la relación entre los materiales curriculares basados en la indagación y la construcción de aprendizajes significativos

Desarrollar las competencias básicas previstas y trabajar con conocimientos relacionados y no fragmentados, favorece la respuesta a las muchas preguntas de los escolares, con las cuales irán construyendo conocimientos. Este tipo de materiales favorece un aprendizaje cooperativo y colaborativo, desarrollando habilidades socioafectivas, basándose en la idea del conocimiento escolar del alumnado.

En definitiva, el escolar no solo reproducirá conocimiento, lo va a producir.

13.3.2. Los intereses del alumnado, valoración docente

Se debe favorecer el uso de materiales deliberativos, ya que, son flexibles y no cerrados, como es el caso de los técnicos, que además se centran en el producto y no en

el proceso, “a veces hay que hacer materiales para una necesidad concreta” (Cuest. 716).

Los materiales curriculares son parte integrante de los procesos comunicativos que se dan en la enseñanza. Existen una gran variedad de medios alternativos que los docentes pueden utilizar en sus aulas. Para así, favorecer un aprendizaje activo de los alumnos/ as. Con este tipo de materiales curriculares alternativos ha desaparecido planificar el trabajo, decidir qué actividades son más apropiadas para los estudiantes que tiene que diseñarlas, adaptarlas. Los docentes pasan a ser meros organizadores de aula, convirtiéndoles en poco más que gestores de estudiantes, tiempos y espacios.

El gráfico señala los resultados del ítem sobre los intereses del alumnado, y los datos son reveladores, al alumnado interesa más este material que cuando se realizaba la misma pregunta en torno a los libros de texto porque “parten de las motivaciones cercanas y de las expectativas personales de los alumnos y en ocasiones del profesor” (Cuest. 326).

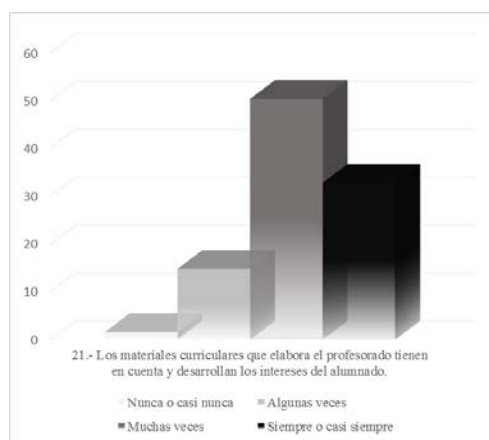


Figura 13.21: Ítem sobre los materiales curriculares que elabora el profesorado

13.3.3. Práctica docente mediante el uso de materiales alternativos

¿Son realmente materiales curriculares alternativos o son simples retoques con referencia y emulación al libro de texto? Cuando se alude a materiales alternativos, en muchas ocasiones, los docentes reflejan una realidad distinta en la concepción y en la práctica, ya que se relacionan con que no sean comerciales, pero en muchas ocasiones no son propuestas de materiales alternativos en el modelo didáctico que proponen. Cuando en los colegios se realizan fichas, incluso las de elaboración propia tiene

aspectos positivos para la práctica docente cotidiana. No son simples fichas ni unidades didácticas propias aunque muchas de las mismas, emulen al libro de texto, *“el libro me guía, el entorno me orienta y los niños y niñas me impulsan”* (Cuest. 459). Por una parte, el tener que realizarlas significa un esfuerzo de adecuarlo a los estudiantes y un esfuerzo de resituar el contenido que desarrollan, porque el docente lo tiene que ajustar. Y eso, si se utiliza mecánicamente el libro de texto no lo hace. Este esfuerzo supone un valor añadido al desarrollo profesional. Porque un docente que propone fichas, tiene que hacer un esfuerzo de adecuarlo a sus estudiantes, *“priorizo sobre áreas instrumentales como lengua y matemáticas. Mayoritariamente mis fichas caseras son para ambas material, aunque también, dispongo de fichas de refuerzo de conocimiento pero de editorial”* (Cuest. 296).

Por regla general, se hacen fichas porque lo que viene en el libro sabe que sus estudiantes o no lo van a entender o no responde a su entorno. Y cuando hace las mismas tiene que indagar en el contenido seleccionado, es decir, de una manera muy intuitiva, muy embrionaria, estaría realizando una revisión de contenidos. Eso no se puede negar y eso tiene un plus añadido para el desarrollo profesional docente.

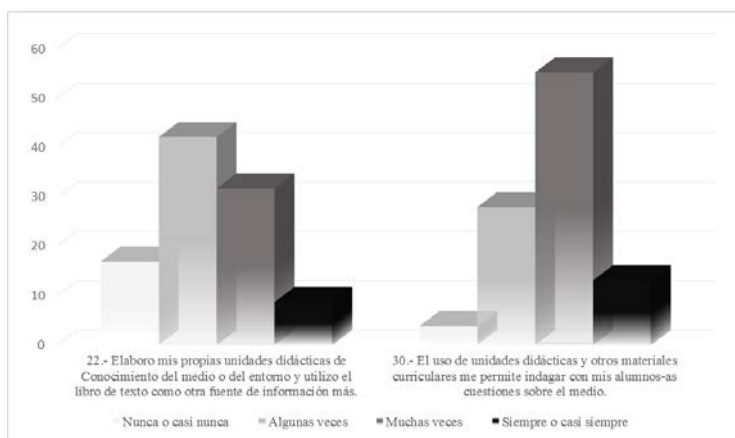


Figura 13.22: Ítem sobre el uso del libro de texto como material complementario

Elaborar unidades didácticas propias de Conocimiento del Medio y utilizar el libro de texto como otra fuente de información *“es muy interesante pero requiere una gran inversión de tiempo y un dominio alto de contenidos”* (Cuest. 669).

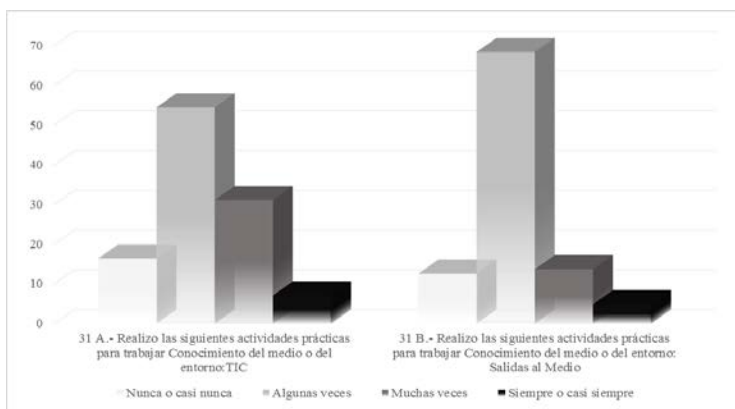


Figura 13.23: Ítem sobre las actividades que se realizan para trabajar C. del Medio

De las actividades señaladas en los gráficos y por ser centros situados en el medio rural, se debe considerar que las salidas al medio no son habituales para trabajar Conocimiento del Medio. Del mismo modo ocurre con las TIC. Las experiencias y prácticas, en el marco lo alternativo, son las actividades que tienen mayor profusión entre los docentes rurales andaluces.

13.3.4. Dificultades

Existe una diversidad de materiales curriculares que los docentes pueden utilizar en sus aulas. Todos tendrán una serie de inconvenientes o dificultades, es evidente.

En la elaboración de material curricular se plantean dudas sobre la capacidad de los profesores para producir materiales curriculares alternativos.

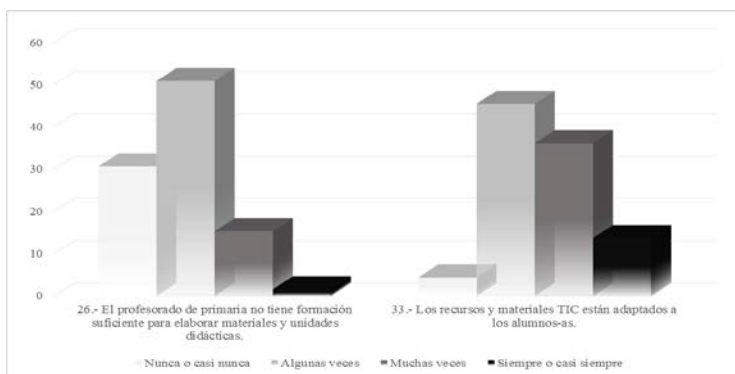


Figura 13.24: Ítem sobre la formación del profesorado a la hora de elaborar materiales curriculares

Algunas investigaciones sobre materiales curriculares (Cantarero, 2000; Fernández, 2002; Travé y Pozuelos, 2008) constatan la existencia de aspectos negativos o dificultades en el proceso de diseño y elaboración de estos materiales. La mejora de la formación para la elaboración de materiales alternativos es un reto, conocer su utilización en el aula también.

Obsérvese en el siguiente cuadro, las opiniones vertidas por los docentes para comprender las variables que intervienen y que dificultan al profesorado en la elaboración de material propio, obviándose la falta de formación:

“Tienen suficiente formación, la cosa es que quieran hacerlo” (Cuest. 255)
“Se tiene información y medios, lo que no hay es ganas (es más fácil seguir un libro sin saber lo que transmite)” (Cuest. 256)
“El profesorado tiene formación suficiente para elaborar UDD. Lo que puede faltar es tiempo” (Cuest. 326)
“Lo que no tengo es tiempo” (Cuest. 528)
“Tiene formación suficiente” (Cuest. 529)
“Soy de infantil, pero creo que es más por falta de medios y tiempo” (Cuest. 616)
“En general si hay formación pero es imposible por la inversión de tiempo que ello requiere” (Cuest. 669)
“Depende de cada maestro/a, de sus años de experiencia, formación e interés” (Cuest. 692)
“No es formación la que nos falta sino tiempo para su dedicación” (Cuest. 707)
“No estoy de acuerdo. Lo que no tengo es tiempo” (Cuest. 711)
“Si tiene formación, se necesita más horas libres para poder realizarlo” (Cuest. 716)
“De lo que no dispone es de tiempo con tanta burocracia y pruebas externas. Más que formación es falta de imaginación y de creatividad” (Cuest. 721)
“El profesorado sí tiene formación, pero no suficientes recursos” (Cuest. 669)

Figura 13.25: Cuadro Declaraciones acerca de las opiniones de los docentes con respecto a las variables que intervienen a la hora de la elaboración de material

13.3.5. Valoración: la satisfacción de la producción

Los docentes deben diseñar materiales curriculares en coherencia con la idiosincrasia y necesidades del alumnado. Deben fundamentarse y experimentarse con el fin de mejorarlos. Cuando diseñan su propio material, la satisfacción es muy alta, lo que evita por un tiempo la sumisión al libro de texto de manera exclusiva. En diversas ocasiones, la elaboración de unidades didácticas propias tiene un carácter puntual.

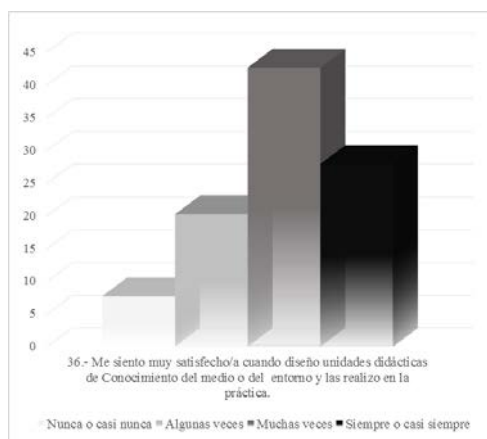


Figura 13.26: Ítem sobre satisfacción del profesorado cuando diseña y pone en práctica su propio material curricular

Como se puede apreciar en el gráfico, cuando se diseñan unidades didácticas propias para trabajar Conocimiento del medio “*es mucho más gratificante y la participación del alumnado está garantizada*” (Cuest. 754).

13.3.6. Deseos: hacia materiales curriculares deliberativos

El denominado “modelo deliberativo” define los materiales curriculares como un recurso abierto a la intervención decisiva del profesorado pues su dimensión no permite el traslado automático al aula ya que precisa de adecuaciones y decisiones que dependen tanto del contexto como de los sujetos implicados en el proceso. Se consideran materiales no definitivos, sino experimentales, y por tanto, estarán sujetos a evaluación en tanto que demuestren su utilidad en la práctica y en la reflexión. Se incluyen todos los materiales utilizados por los alumnos, así como los que ayudan al profesor a la hora de abordar las distintas tareas que como docentes tienen que realizar. Persiguen la autonomía y la formación reflexiva de los docentes (Pozuelos, 2002).

El gráfico, en el ítem 42, indica que el profesorado es remisivo a la hora de crear materiales y publicarlos en redes de docentes, “*me encantaría participar siempre que mis materiales no se empleen con ánimo de lucro*” (cuest.nº 860), “*la experiencia del pasado nos hace ser reacios, sabemos quién publica y se cuelga las medallas*” (cuest.nº 326). La mirada sospechosa sobre la participación en este tipo de redes colaborativas

que intercambien conocimiento es una realidad, por lo que se deben realizar propuestas para su mejora.

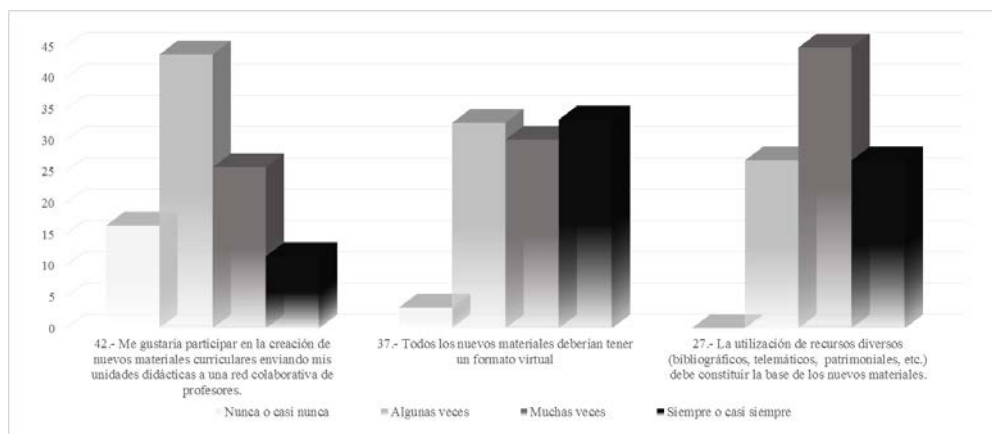


Figura 13.27: Ítems sobre la participación y el uso colaborativo de los materiales curriculares elaborados

Los materiales vienen presentados en diferentes formatos: contextuales, editados y digitales. Los docentes piensan mayoritariamente que deberían llegar en formatos virtuales. Un grueso importante de los maestros, aquellos que utilizan los libros en el dial más puro, no lo consideran necesario “*lo que no considero conveniente es que lo virtual vaya en detrimento del libro*” (cuest.nº 716). En la sociedad de la multialfabetización digital se debería facilitar en todos los formatos posibles, ya que la diversidad enriquece los procesos de aprendizaje, “*la presentación de los contenidos debe ser variada*” (cuest.nº 669). Su uso es positivo siempre y cuando se utilice como herramienta que media el aprendizaje está justificada su presencia. Si se presenta como un nuevo soporte para hacer lo mismo que ya se hacía en otro formato los docentes son reticentes, “*siempre y cuando sea un complemento para entender mejor el contenido y no un fin en sí mismo*” (cuest.nº 774).

Los cambios tienen en las TIC el soporte para las nuevas formas de interacción y mediación de aprendizajes. Pero no basta con utilizar las herramientas, hay que incorporarlas en base a metodologías activas centradas en el alumnado, favoreciendo la participación con otros profesores y la comunidad educativa. Es decir, los formatos virtuales de presentación no se tienen que percibir como soportes tecnológicos. Mientras que los docentes apuesten por cambiar sus prácticas y formatos de presentación con

intencionalidad deliberativa, se puede llegar a cambiar la escuela de corte convencional. De lo contrario, son retoques, cambios simplificados de formato y soportes del siglo XXI, con metodologías convencionales.

La mayoría de los docentes les cuesta trabajar con materiales innovadores, pero, ¿a qué es debido? La razón es muy sencilla: los profesores consideran que los materiales innovadores alteran la práctica de la enseñanza. Es una idea que se tiene que ir desechando para verlos en las aulas y trabajar con ellos con sentido crítico.

13.3.7. Facilitadores de los materiales alternativos: criterios por los que arriesgar

Los recursos y materiales curriculares deliberativos permiten a los escolares construir aprendizajes significativos. Pero no todos los docentes apuestan por la elaboración de materiales propios o el uso de materiales deliberativos, sin embargo, si son valorados positivamente por los mismos, “*más que los libros de texto*” (cuest.nº 485). Cuestiones que alejan al profesorado y por las que las ventajas no se convierten en retos son las siguientes:

“*Falta de tiempo y a veces preparación por parte de los maestros/as*” (cuest.nº 375)
 “*Dar tiempo lectivo para preparación de material*” (cuest.nº 295)
 “*Vocación tengo, pero ¿nos motiva la administración (y digo en todos los sentidos)?*” (cuest.nº 619)
 “*Pero con tanta burocracia ¿de dónde saco el tiempo para elaborarlos? ¿Qué cursos te enseñan de verdad a hacerlo?*” (cuest.nº 589)

Figura 13.28: Cuadro Declaraciones sobre las cuestiones que alejan al profesorado y por las que las ventajas no se convierten en retos

Como se puede observar en los distintos ítems del gráfico, la elaboración de materiales propios ofrece ventajas.

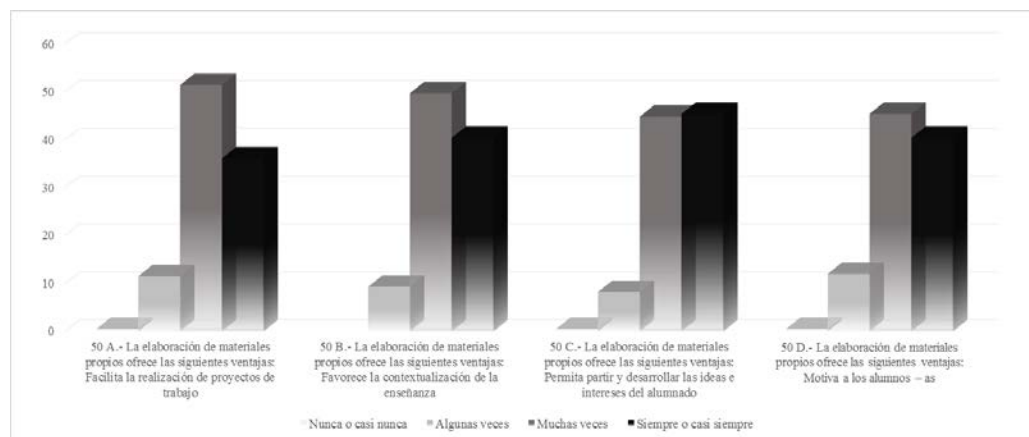


Figura 13.29: Ítem sobre las ventajas que ofrecen la elaboración de materiales curriculares propios

Aunque estos materiales y sus ventajas encajan en las prácticas docentes de maestros rurales, por las características de la escuela, se persigue la seguridad que imprime cualquier otro material, como por ejemplo el libro. O incluso no se percibe las ventajas, ya que salirse de la línea del libro para algunos docentes no es una opción “*no tengo claras las ventajas. Nunca he visto un material elaborado (ni mío ni de compañeros) que sea mejor que un texto. Pero deben estar respaldados por textos especializados de editoriales*” (cuest.nº 716). Se identifican barreras incluso en los facilitadores de estos materiales. Se desecha por tanto, las estrategias de personalización, las características del contexto local, los intereses y la motivación del alumnado, “*hay alumnos que no se motivan con nada*” (cuest.nº 169), “*si partimos de los intereses del alumnado, contextualizar será más fácil y la motivación y resultados estarán más garantizados*” (cuest.nº 754). Y a estas dos declaraciones docentes habría que cuestionarse ¿motiva el profesorado al alumnado manifestando las bondades de estos materiales?

Para avanzar hacia esas ventajas en la práctica cotidiana del aula no es fácil, ya que dependerá de distintas variables para salir exitoso, “*considero que colaborar en la elaboración de materiales propios es una excelente forma de conseguir el desarrollo profesional del docente. Pero otra cosa es obtener resultados de valor. Son muchos los conocimientos de diversos tipos los que permiten obtener materiales válidos y dudo que*

con sólo la práctica y las buenas intenciones se puedan conseguir. Y con todo, hay que disponer de una gran capacidad para el trabajo en equipo y una dedicación que no es posible exigir en generales al menos, en la escuela pública rural” (cuest.nº 299).

Hacen falta materiales que puedan ser experimentales y no meramente instrumentos que comprimen y uniformizan la práctica.

13.3.8. Las pruebas externas: presión por los resultados

La política de pruebas de evaluación de estado son cuestionables y dudosas. ¿Qué se mide? ¿Qué no se mide? La deriva, máxime con la idea del expertismo, es someterse a un control de los resultados y una carrera de centros por los rankings. Efectivamente, si han sido pruebas experimentadas parece que no son sospechosas por la comunidad educativa, ya que se han aplicado a la práctica y justificado su objetivo para la comprobación de los rendimientos escolares pero hay que profundizar en la declaración de los docentes *“la meta final que tienen es medir la calidad del centro y docentes”* (cuest.nº 326). Dede (2007) afirma que preparar para las pruebas suele medir aprendizajes superficiales aunque midan con fiabilidad.

Como argumenta Rodríguez, Pozuelos y García (2013), algunas investigaciones discuten sobre la eficiencia de estas pruebas (Barrenechea, 2010; Stobart, 2010), “existen estudios que ponen en tela de juicio este tipo de pruebas y que consideran que hay conocimientos y experiencias que pueden estar más ligadas al contexto cercano, o ajeno a la cultura academicista, y que, por lo tanto, no tienen ningún sentido desarrollarlo en todas las aulas (Mons et Pons, 2006)”.

La realidad es que condiciona el currículum. Pruebas que limitan modelos de enseñanza alternativas *“Desgraciadamente condicionan nuestra forma de enseñanza y en la mayoría de los casos no están adaptadas a las capacidades reales de los niños o a su forma de ver la realidad social y natural”* (cuest.nº 331).

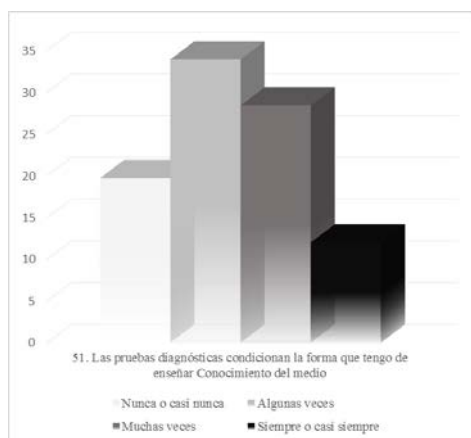


Figura 13.30: Ítem sobre el condicionamiento que ejerce las pruebas diagnósticas en la forma de enseñar C. del Medio

Estas pruebas reproducen las pautas academicistas, corriendo el riesgo de etiquetar a centros en diferentes niveles o status. Los niños y centros con mayor capacidad y nivel cultural serán los que den respuesta a las mismas, y los demás, quedan relegados *“además creo que no son adecuadas y que una prueba puntual no demuestra nada. Pone a los alumnos/as en una situación artificial y no habitual. Es una pena que ciertos organismos se guíen por ellas para sacar conclusiones. Es un trabajo extra que al alumnado y al profesorado no les sirve para nada. Al alumno se le conoce día a día, en las relaciones con él o ella”* (cuest.nº 589).

En definitiva, enseñar para las pruebas (Casassus, 2009) en detrimento del conocimiento relevante, ha supuesto cambios en el sistema educativo *“en función de lo que se evalúa, así enseñamos”* (cuest.nº 255). Esto es conocido y denunciado, pero poco o nada se está haciendo para desechar la cadena: pruebas externas, supone mayor presión, competitividad para mostrar quién es mejor, enseñar para obtener resultados positivos, ¿aprendizaje del alumnado vs medición del conocimiento?

13.4. ¿CÓMO SE SITÚA EL ALUMNADO FRENTE A LOS MATERIALES?

Investigaciones que den la voz del alumnado, en las que se expresen, son aún escasas en el panorama educativo. Como señala Andersson (1995), *“raramente se preguntan (se refiere a los políticos y docentes) qué percepción tienen de la escuela los*

propios alumnos”. Normalmente, la investigación educativa está realizada por docentes y estudiosos, es decir, por adultos, para analizar una situación o acción educativa sin tener en cuenta lo que diga el alumno y lo cambiante de la sociedad. Entre ellos se intercambian esas conclusiones. Como afirman Pozuelos y Travé (2005), “el punto de vista del alumnado, una perspectiva olvidada”, ya que por lo general, se toma como válida la perspectiva del adulto deduciendo lo que piense el alumnado desde la función reactiva.

¿Se conocen las preferencias del alumnado respecto al material curricular? Aunque en el presente estudio se desconocen en primera palabra, en otros realizados (Rudduck, 2007), se muestra alguna reseña puntual sobre la opinión del alumnado. Éstos, frente a los materiales curriculares alternativos y propuestas transformadoras en el aula, están más motivados e interesados por el conocimiento.

Cómo podemos situar al alumnado en aquellos centros en el que el uso mayoritario es el libro de texto y en aquellas aulas que complementen el libro de texto con otros materiales curriculares hasta llegar a aquellas que usan materiales curriculares alternativos.

Hay un dial en el que se marcan tres grandes hitos, escuela y libro de texto, escuela y complementación al libro de texto, y alternativa al libro de texto. ¿Cómo situamos al alumnado en ese dial o qué papel tiene el alumno? El dial al que se hace referencia por tanto, seguiría la siguiente secuencia evolutiva: seguidismo del libro de texto, retoque del libro de texto y alternativa al libro de texto, es decir, el alumnado simplemente interioriza un conocimiento encapsulado en un artefacto, el alumnado revisa el conocimiento en función de otro material, y por último, el alumnado reconstruye el conocimiento con materiales alternativos.

- El alumno tiene un papel de receptor del conocimiento y el docente de ejecutor del conocimiento. Lo que tiene que hacer es confirmar mediante respuestas correctas. Hay un material que lo que hace es articular el currículum oficial y lo presenta (currículum presentado) en términos de editorial, y el alumnado, lo que se espera del mismo al trabajar ese currículum mediante el libro, es que regurgite, es decir, que simplemente interiorice la información que se le suministra. Un matiz que habría que

hacer es que no es lo mismo utilizar el libro de manera horizontal³ que vertical⁴.

- Cuando es complementario el libro de texto con otros materiales curriculares, el docente lo que realiza es ejecutar una cadena o secuencia lógica. En este modelo intermedio, el maestro retoca y complementa. El alumnado relativiza los contenidos con una nueva información que le hace dar una visión más compleja. Normalmente, lo que el docente busca es la complementación.
- En el último, el profesor protagoniza la propuesta educativa y el alumno reconstruye el conocimiento en base a los materiales alternativos que el profesor se plantea.

El rendimiento académico de alumnos que trabajan solo con libros de texto y los que trabajan con otros materiales curriculares, es obvio que sería distinto, otra cuestión es demostrar que los que han trabajado con unos u otros adquieran distintas competencias. Sería un ejemplo fehaciente de que los alumnos puedan dar estándares más positivos o negativos dependiendo del uso y tipo de material curricular. Hay estudios sobre el rendimiento y el desarrollo del currículum mediante el libro de texto (Güemes, 1994) que confirman el supuesto argumentado, en los que se muestra el currículum desde la mirada de los escolares. Es elocuente que el alumnado asume el material y no lo critica. Salirse del libro hacia materiales plurales tampoco asegura potenciar capacidades, depende de su uso, del proceso didáctico y de multitud de factores didácticos como la dinámica de aula.

Lo que se plantea de conocimiento en la educación básica obligatoria, es un reto en sí mismo para fomentar el uso de recursos diversos promoviendo actividades que permitan experiencias constructivas e integrales. Y es la propuesta que se realiza aquí, más allá de la utilización lineal de un solo y mayoritario material curricular.

La voz ausente del alumnado, hace que se tenga que interpretar la mayoría de las ocasiones a partir de cómo actúan. No se sabe lo que opinan pero ¿se sabe cómo reaccionan? De su reacción se deduce el nivel de implicación. Es decir, no se sabe si a un estudiante le gusta o no un libro de texto, pero se puede observar que si se trabaja con materiales distintos al libro de texto y reacciona en positivo, de ahí se deduce. En esa

³ Tema a tema con una linealidad escrupulosa.

⁴Temas sin orden. En ocasiones desconcierta al alumnado ese patrón adquirido por el docente. Un mayor nivel de complejidad mayor en esa línea sería la relación de contenidos por temas de diferentes materias.

línea Rudduck, Day y Wallace (2003) afirman que resulta muy raro que se hable con los estudiantes para saber qué significa para ellos una experiencia educativa positiva o decepcionante.

De cómo el alumnado reacciona, mediatiza como actúa el docente. En consecuencia, ayudaría a mejorar las expectativas dependiendo del material que se utilice. Es decir, conllevaría a un enriquecimiento recíproco, si el docente ve ilusionados a los niños y éstos reaccionan en positivo, tenderá a ampliar ese repertorio. Si el alumnado reacciona en negativo, el maestro tenderá a retrotraerse. A su vez, la familia, al comprobarlo, valorará en positivo o negativo la relación material curricular-docente-alumno, aunque es verdad, que la familia tiene su preferencia: imprime mayor confianza en el libro.

Cualquier pequeño cambio en el uso de los materiales curriculares supone tenerlos en consideración. Ese esfuerzo docente, hace que se enriquezca desde la perspectiva científico-didáctica. Aunque se realizaran por el docente, materiales rudimentarios o artesanales, incluso fotocopias, no se puede perder de vista que están pensados por él para las características de unos niños en concreto. Esto significa adaptarse a las posibilidades reales de los alumnos que aprenden, y además, hacen que el docente profundice o analice el objeto de estudio. Hay dos dimensiones que no se pueden perder sobre la mera circunstancia de llevar a cabo cualquier modificación del material curricular, con relación al alumnado: un material que se adapta con más precisión a los sujetos que conoce. Y una segunda dimensión, en relación con el desarrollo profesional docente: aunque sea un material artesanal significa una revisión del contenido y a su vez, una generación de alternativas que supone enriquecimiento científico y didáctico. De ahí que en muchas ocasiones, ni son simples fichas ni son simples unidades didácticas retocadas, ya que encierra una secuencia de adaptación al alumnado, revisión científica y el enriquecimiento didáctico del docente.

Considerar la situación del alumnado en base a los materiales curriculares requiere un esfuerzo docente. Aportaciones que ayudarían a mejorar las prácticas y experiencias *“en la enseñanza- aprendizaje, hay algo mucho más importante que el material utilizado, algo mágico, y como mágico no tiene explicación. La capacidad de conseguir un clima donde haya lugar para la emoción: ante la pintura, la poesía, la música, donde apetezca expresar y escribir sentimientos. La capacidad de transmitir entusiasmo, de sembrar la semilla del deseo de investigar, del deseo de aprender, aún en ausencia del maestro”* (cuest.nº 863).

CAPÍTULO 14

Conclusiones parciales de progreso

“No puede haber una mejora de la educación moral y cívica en la escuela sin un radical replanteamiento de nuestras técnicas de trabajo y, por lo tanto, de nuestros instrumentos y centros de trabajo”

C. Freinet.

El término material curricular se encuentra en medio de “todo” lo que utilizamos para la enseñanza. Pero, lo que realmente interesa es un material con auténtica carga sustantiva, que aporte conocimiento y contenidos; es decir, cuando aporta recursos para tratar los conocimientos escolares. Son mediadores del currículum. Influyen y son influidos por el currículum oculto y el más conocido es el *libro de texto*, pero no es el único. Existen otros materiales, llamados *alternativos*.

Multitud de estudios han puesto de manifiesto el aburrimiento en la escuela (Martínez Bonafé, 2008; Pérez, 2014). Basta una panorámica en el material curricular de uso mayoritario para comprobarlo y comprenderlo. No es que lo que se enseñe en la escuela sea difícil, simplemente, ni apasiona ni interesa. En la escuela rural en concreto, a medida que los centros van teniendo mayor número de escolares, se usa aún más este material en detrimento de otros alternativos.

La percepción docente de los materiales curriculares: un gran alago a los materiales alternativos y una extensión a los materiales editados. Se muestra muy buena valoración a lo reflexivo, lo crítico y la adecuación social, pero sin embargo se sigue impartiendo con el libro de texto. Ese alago tiene mucho que ver con la investigación que proviene desde la universidad, la típica frase de “nos cuentan lo que queremos oír”.

Los libros de texto y los materiales alternativos no son dos categorías excluyentes, es decir, que ni todo material que se presenta como distinto a los manuales escolares es precisamente creador, ni todos los textos, sufren un modelo tradicional de la enseñanza. En la escuela, los materiales curriculares no sólo deben ser recursos facilitadores de aprendizajes, también deben convertirse en objeto de conocimiento para los alumnos.

Hay una contradicción titánica entre cómo se valora y qué se hace con los materiales didácticos. Obviamente la alternativa no es libro de texto o materiales

curriculares, sino que en ese dial existen muchas posibilidades que están por explorar y demostrar, que los profesores en buena medida desearían, ya que en la escuela rural, hay un tanto por ciento de profesores que van a estar poco tiempo en el centro (inestabilidad docente) y no pueden estar haciendo materiales continuamente con cada cambio. Y aquí sería una oportunidad para enseñar a los maestros trabajar con materiales diversos, uno de ellos, el libro de texto. Y saber introducir las TIC, las salidas al medio, materiales editados o digitales de la Consejería de la junta de Andalucía. El libro de texto como articulador en todo el proceso, porque además de ser gratuito está en las aulas. A pesar de los distintos y cuantiosos estudios realizados sobre los manuales escolares en todo el mundo, ya que no es particular de España ni de Andalucía, se conoce poco sobre cómo se utilizan, sobre su uso por el docente. Incluso es desconocido cómo se usan de forma alternativa.

Se muestra una escuela rural andaluza que responde en poco a la de años pretéritos, que si sigue siendo un profesorado ni excesivamente joven ni estables. Los jóvenes porque todavía no han llegado y los mayores porque van detrás de sus hijos a poblaciones con mayores expectativas socioeconómicas. La misma razón por la que los padres van detrás de sus hijos, es un motivo de calidad de vida para los mismos. En este subestudio, en contra de otros realizados en la presente tesis doctoral, la mayoría son interinos que están de tránsito hacia una escuela mayor. Se quedan los docentes que tienen sus hijos en edad escolar y curiosamente cuando los pueblos son más grandes y tiene mayores servicios, la plantilla docente es más estable.

En los pueblos puedes tener una calidad de vida alternativa pero faltan servicios que los padres de la sociedad contemporánea valoran (centro de salud, ocio y cultura,...) y es aquí donde el mundo rural tiene que hacer un esfuerzo, tiene que acercarse el medio, aumentando su calidad cultural y de servicios. Si no hay una transformación en esa línea, las sociedades rurales se irán mitigando y seguirán marchándose a las ciudades.

Se debe seguir analizando algunos elementos que muestran la complejidad del aula rural, multigrada en unos casos (CPR) y por lo general con ratio baja (CEIP en el medio rural).

En definitiva, la escuela rural andaluza se actualiza con los tiempos para dar mayor cobertura respecto a materiales curriculares y su uso. La práctica escolar, por lo general, está centrada en el maestro. Si esta afirmación se correlaciona con el elemento que el docente toma para asumir la responsabilidad docente y que radica en los libros de texto, va a influir decisivamente para comprender en mayor altura la realidad de lo que

las palabras y los números del estudio esconden. Por lo que el significativo y el significado habría que tenerlo presente para explicar distintas cuestiones de la escuela rural tanto en su generalidad como en casos singulares, es decir, poder llegar a una mayor complejidad del mensaje que se transmite en los datos.

El sentido que toma el implemento de las actualizaciones dista de la innovación escolar. Contextualizaciones superficiales que pueden tomar funciones de retoque. Evidentemente funciones de retoque no es contextualizar, por lo que se puede estar divinando un marco de actuación pedagógica basada en la supervisión y adaptación superficial, episódica y epidérmica.

Los libros de texto, el currículum básico, la tradición en la que han sido culturizados la mayoría de los maestros y las pruebas externas (esas mismas presiones las reciben todos los colegios tanto urbanos como rurales, excepto las unitarias), el resultado es que todas las escuelas enseñan lo mismo. Por tanto, la autonomía escolar es una frase que no se corresponde para nada en una práctica.

Pero estas reflexiones y todas las preguntas que suscitan las conclusiones parciales se estudiará con mayor profundidad en un estudio extensivo de población además de otro estudio intensivo mediante tres casos en la provincia en la cual el investigador se desarrolla.

14.1. CODA: EL ÁMBITO DEL INVESTIGADOR COMO ACTUACIÓN

Como investigador del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva –UHU–, se van a trasladar todas estas dudas e incertidumbres a un entorno en la que mi universidad tiene la obligación de influir e implicarse social y académicamente, por eso se realiza en la provincia de Huelva, porque es el ámbito natural y de compromiso de mi universidad. Deberse a la sociedad en la que se vive no minimiza el pensamiento global, y ayuda a contestar a todas las preguntas en el entorno en el que la institución tiene la obligación de influir. Lo que se ha expuesto es un telón de fondo y por eso se ha denominado escenario general autonómico, que ha facilitado las grandes propensiones. Por tanto, esas matizaciones que se han realizado pueden ser precisadas en otros estudios como los presentados por Bustos (2006) o Corchón (2002), investigadores consolidados actuales en el marco geográfico de Andalucía.

BLOQUE IV

ESTUDIO EXTENSIVO GENERAL

Estudio estadístico de población en la provincia de Huelva

Presentación

Son multitud las investigaciones y estudios, artículos de periódicos, situaciones de reivindicación y demanda de los pueblos que exigen la permanencia de la escuela rural en su entidad por miedo a que se pierda. Es una realidad constante desde siempre, defender la escuela y garantizar la continuidad del alumnado, al menos hasta una edad oportuna.

El bloque IV está compuesto por diferentes capítulos que muestran datos desde lo general a lo particular. Los estadísticos que componen las categorías tratan de identificar a los participantes para mostrar una realidad, la educación rural. Cualquier estudio estadístico descriptivo sobre la escuela rural, no puede aferrarse a datos concretos denodados, debe ir acompañado de una reflexión e interpretación, también de una proposición. El elemento nuclear del estudio se ha basado en un cuestionario, además de otros instrumentos que han matizado, afinado, aclarado y concretado las informaciones resultantes (información cualitativa resultante del cuestionario y entrevista a equipo directivo). Los porcentajes de aceptabilidad de la parte del cuestionario que se refiere a las categorías de análisis han sido muy altos (también de la parte de información administrativa-estadística), lo que quiere decir que los ítems del instrumento han sido respondidos por todos los participantes.

La analogía semántica dirimida en la revisión teórica para referirse a cualquier tipología de educación rural o en lo rural, se pone de manifiesto en los capítulos que componen este bloque. Independientemente del tipo de tratamiento y análisis de datos

realizado, se expone el amplio plantel que abarca: desde los programas educativos que ofrecen en pequeñas aldeas en el Segundo Ciclo de Educación Infantil, pasando por las escuelas unitarias y los colegios públicos rurales (agrupados), hasta llegar a los centros de educación infantil y primaria situados en el medio rural. Se pueden encontrar términos oficiales de la CEJA (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía), como por ejemplo CPR (Colegio Público Rural) o Programas de Infantil en la Aldea, pero nadie asegura que en un futuro próximo se los denomine igual. Pero también se han indicado términos que el investigador ha considerado teniendo en cuenta la idiosincrasia y formato de cada uno de los centros, por ejemplo el de escuela en el medio rural. Por ejemplo, en la literatura internacional, se suele utilizar el término multigrado para referirse a la Escuela Rural, y el término de pequeña escuela o unidocentes a aquellas escuelas unitarias.

En general, el marco de referencia es la educación rural como escenario diverso, globalizado e intercultural.

Para facilitar y aligerar su lectura, se presenta un cuadro que sistematiza información relevante general de los informes que contiene el presente bloque:

Caracterización de la educación en entornos rurales. Centros Participantes					
<i>Tipología o formato</i>	<i>Denominación en la investigación</i>	<i>Caracterización y consideración en la investigación</i>	<i>Algunas características</i>	<i>Nº centros educativos y localidades implicadas</i>	<i>Desaparecidas en el desarrollo del estudio</i>
Infantil en casa	También denominado Preescolar en casa	Educación rural	Programas consolidados por los que se apuesta con garantías por la educación rural y la igualdad en entorno rurales	Variable. Depende de las solicitudes	Se han incluido en este programa algunos pueblos en los que desapareció la escuela unitaria
CEIP	Unitaria	Escuela Rural	Tienden a desaparecer. El alumnado recibe docencia de un profesor único	5 Escuelas en 5 pueblos pequeños	Tres
CPR Colegio Rural Agrupado	Multigrado	Escuela Rural	Resisten a lo cambios. Se notan las desapariciones. Varios profesores distribuyen la graduación en	9 Centros y 24 pueblos	Una

			función de la plantilla. Los especialistas itineran		
CEIP	Graduada	En el medio rural	Misma distribución organizativa que una escuela “normal”. Ratio inferior a los CEIP en medio urbano. Son representativas de la sociedad a la que sirve. El profesorado se distribuye según sus especialidades y su graduación	Mismos centros que escuelas, 16	Ninguna

Figura Pre.BloqueIV.1: Caracterización de la educación en entornos rurales. Centros Participantes

- *Infantil en casa*, denominado anteriormente preescolar en casa. Referente a la Educación rural se pone de manifiesto que los programas de Infantil en Casa han permitido la educación rural y pública en aquellas aldeas que no tienen escuelas unitarias.
- *Unitarias, una escuela familiar*: Desde el inicio del presente estudio doctoral, en la provincia onubense han cerrado tres centros de unitaria, el último, una vez finalizado el curso escolar 2012/2013. Actualmente, existen 5 escuelas Unitarias. Un solo maestro con alumnado de diferentes edades y niveles educativos.
- *CPR, una escuela en la comunidad, una respuesta educativa y social*: Actualmente en la provincia de Huelva hay nueve Colegios Públicos Rurales, que agrupan en cómputos globales, a un total de veinticuatro localidades.
- *CEIP en el medio rural, tendentes a la homogeneización urbana pero distinta*: Utilizando los criterios de selección, CEIP en el medio rural, lo componen 16 centros.

Lo correcto parece puntualizar los centros indicados en último lugar, dada la inclinación hacia este término a nivel del investigador. Los CEIP en el medio rural, normalmente, obedecen y representan a una comunidad a la que sirven. Mientras que en la escuela urbana puede ser que no. Parece que difiere poco estos colegios a cualquier

otro pero Hay muchos matices que la diferencian de aquella situada en localidades que superan los 5000 habitantes (el criterio de selección solamente llega hasta 2000 habitantes), de no ser así hubieran compuesto la población total 40 o incluso 50 centros. En la escuela de un barrio existen posibilidades de que no sea así en su entorno, porque en ocasiones los niños se desplazan a un colegio de otra barriada¹. En estos CEIP, todos los niños de la localidad van a la escuela de la localidad, al menos, la Educación primaria. Si es verdad que en secundaria, aunque lo puedan cursar porque son centros SEMI-D, muchos optan por irse para adaptarse al instituto. La justicia social por tanto, en el marco de un barrio, es cuanto menos sospechosa de ser reproductora.

Los maestros rurales tienen en los diferentes formatos de educación rural, la posibilidad de agitar la vida social de los pueblos. Hay que valorar los esfuerzos que se están haciendo para dejar escolarizados a los niños de pequeñas aldeas o pueblos en la escuela en el primer tramo de secundaria en vez de trasladarlos al centro de secundaria más próximo para cursarlo.

Se dará una visión global y una visión concreta por formato o tipología de escuela, que se irá especificando en cada uno de los capítulos que se exponen. La perspectiva colectiva la componen todos los colegios de titularidad pública y los programas de educación rural de la provincia de Huelva. Considerados rurales (unitarias y CPRs) o en el medio rural (CEIP). Expresan una radiografía general que establece patrones de concepciones y práctica docente por categorías.

¹ La ley contempla que para elegir centro escolar, puedes elegir la de tu barrio o la de la dirección en la que está trabajando tus padres, o por intereses personales (“yo quiero que mi hijo vaya a un colegio concertado, y lo desplaza del entorno”).

CAPÍTULO 15

La escuela rural o en lo rural en la provincia de Huelva: un puzzle a definir

*La escuela rural sigue siendo una institución
sin fisonomía substantiva. El esfuerzo
creador del gobernante se ha conformado
con hacer la escuela de los núcleos menores
de población una imitación servil y
empobrecida de la escuela de la ciudad
(Almendros, 1934)*

*La forma contemporánea de la educación
institucionalizada reproduce el
planteamiento competitivo de la nobleza
(Lerena, 1982)*

Este capítulo presenta un informe general con todos los participantes de la provincia de Huelva, sin atender a diferencias por tipología de escuelas rurales. Un análisis descriptivo, interpretativo y propositivo por categorías (entorno, centro, alumnado, docentes, currículum, práctica docente, familias, comunidad, materiales curriculares, entre otros) del cuestionario que pretende mostrar la panorámica global de la situación actual de la educación rural. Además, se ofrece información cualitativa recibida a través de entrevistas a equipos directivos de los centros sobre la situación particular. Cinco escuelas rurales unitarias, ocho Colegios Públicos Rurales, quince Centros de Educación Infantil y Primaria en el medio rural, además de dos docentes que imparten en distintas localidades el programa de Infantil en casa, componen la muestra (258).

Este capítulo expõe o relatório geral com todos os participantes da província de Huelva, não considerando as diferenças por tipologias das escolas rurais. Uma análise descritiva, interpretativa e propositiva por categorias (entorno, escola, alunos, docentes, currículo, prática docente, famílias, comunidade, materiais curriculares, entre outros) do questionário que pretende mostrar uma visão global da situação atual da educação rural. Além disso, oferece informação qualitativa recebida através de entrevistas a conselhos diretivos das escolas sobre cada situação particular. Cinco escolas rurais unidocentes, oito Escolas Rurais Públicas, quinze Escolas Básicas de 1º ciclo e Jardins de Infância no meio rural, ainda assim dois docentes que dão aulas em distintas localidades através do programa de Infantil em casa, compõem a amostra (258).

15.1. CARACTERIZACIÓN DEL ESCENARIO Y PROTAGONISTAS

La diversidad del medio rural onubense es una realidad, y esto conlleva que sea inabordable, o al menos es problemática, su definición conceptual. Lo que ha servido históricamente de referencia como axioma de lo rural, y por ende, de la educación rural o en lo rural, hoy, ya no es válido. Los criterios por los que se identificaban hace unos años no son tan visibles por diferentes razones.

Los datos de participación de los docentes de la población de educación rural estudiada, se distribuyen en las siguientes *comarcas*¹ de la provincia de Huelva:

-Sierra de Huelva: 151 (58,5 %).

-Cuenca Minera: 3 (1,2 %).

-El Andévalo: 74 (28,7 %).

-Costa Occidental: 30 (11,6 %).

Éstas sirven de estratos para agrupar y analizar la situación de la educación rural por comarcas, que como ya se verá, es un acotamiento que influye en los resultados. El instrumento a cumplimentar, dirigido a toda la población de docentes, responde a un alto grado de representatividad. Solo aquellos que no han sido cumplimentados, forman parte de la mortandad, la cual es mínima como ya se viera en el diseño.

Algunas características de las localidades y los centros educativos:

Las localidades se mencionan en cada uno de los capítulos siguientes dedicados a las distintas tipologías de educación rural, por lo que es redundante volver a mencionarlas. En esas localidades en las que está enclavado el centro, hay algunas que tienen aldeas, y por tanto, existen niños procedentes de esas aldeas o pequeñas poblaciones. El 23,3 % de los maestros tiene en sus aulas niños que llegan con esas características. Aunque sea un dato muy nimio, también hay niños que viven en cortijos. Una de las localidades es una Entidad Local Autónoma perteneciente al municipio de Alosno. Otra de las localidades tiene una característica que ponen de relieve los docentes. Enclavada en la misma hay un centro tutelar de menores, suponiendo que un 30 % del alumnado del centro escolar de esa localidad proceden del centro tutelar. Por último, el

¹ Algunas poblaciones delimitan entre dos comarcas.

72,5 % de los docentes no tienen ningún niño procedente de aldeas, cortijos, o encontrarse en cualquiera de las situaciones mencionadas anteriormente.

La *Zona de actuación de los Centros de Profesorado (CEP)* a los que pertenecen los docentes, corresponde con los siguientes datos:

- CEP de Aracena: 188 docentes (72,9 %)
- CEP de Huelva-Isla Cristina: 56 docentes (21,7 %)
- CEP Bollullos-Valverde: 14 docentes (5,4 %)

La *tipología o formato de centro rural* conformada por los docentes participantes en la prueba son las que se mencionan a continuación:

- Programa Infantil en Casa: 2 maestros
- Escuelas rurales Unitarias: 9 maestros
- Colegios Públicos Rurales: 91 maestros
- Centros de Educación Infantil y Primaria en el medio rural: 156 maestros

El número de *Programas y Proyectos concedidos por la Consejería de Educación* son de diferente tipo. La media de esos proyectos aprobados se sitúa en 3 por cada centro, evidentemente el espectro es amplio, desde aquellos colegios que no tienen ninguno hasta aquellos que tienen 5 proyectos.

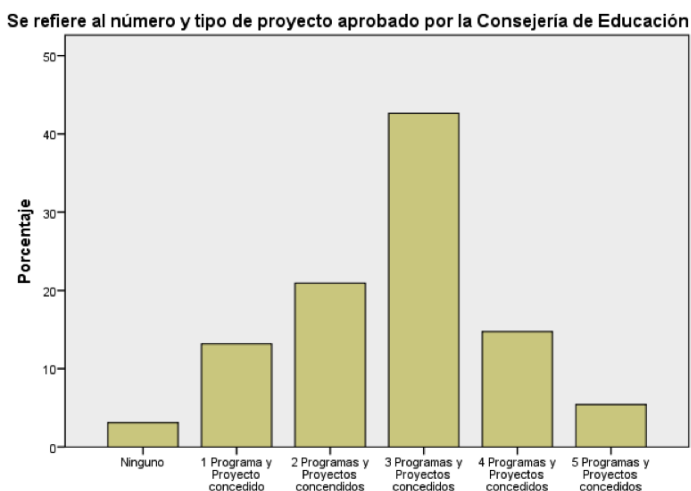


Figura 15.1: Gráfico Número y tipo de proyecto aprobado por la Consejería de Educación

Los centros que ofertan el primer ciclo de secundaria –SEMIDE- son la mayoría. Solamente el 11,6 % de docentes corresponde a docentes de centros en los que no se ofrece esta posibilidad.

Puntos fuertes/aspectos positivos que se desean destacar del Centro	
Colegio Público Rural (CPR)	Centro de Educ. Infantil y Primaria en el medio rural (CEIP)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Poco ratio en clase. Gran conocimiento del alumnado”. (entrev. ED.CPR1) ▪ “La enseñanza más individualizada que se imparte. La buena convivencia entre el alumnado. El buen ambiente entre el profesorado”. (entrev. ED.CPR2) ▪ “El número de alumnos/as por aula permite a los docentes que la atención sea más individualizada. La relación entre profesores es muy cordial, hay mucha colaboración por parte de todo el claustro”. (entrev. ED.CPR3) ▪ “Relación cercana y fluida entre los distintos niveles ciclos e incluso etapas en la misma clase. Atención individualizada que se da al alumnado y bajos ratios en el aula. Clima de convivencia positivo. Su participación en planes y programas educativos diversos”. (entrev. ED.CPR4) ▪ “Fuertes recursos económicos. Planes de Ed. Compensatoria”. (entrev. ED.CPR5) ▪ “Poco Nº alumnos por aula (aunque estén agrupados varios niveles de una unidad). Continuidad alta del profesorado”. (entrev. ED.CPR6) ▪ “Las relaciones que se establecen entre el profesorado, las familias y el alumnado. La atención más individualizada... La ratio”. (entrev. ED.CPR7) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Buen funcionamiento organizativo y pedagógico”. (entrev. ED.CEIP1) ▪ “Preocupación para el sistema educativo del alumnado con problemas de interacción, con desfases curriculares y absentista. Buenos resultado por parte del resto de los alumnos”. (entrev. ED.CEIP2) ▪ “El trato humano es más cercano, más directo”. (entrev. ED.CEIP3) ▪ “Buenos resultados. Integrado en el entorno. Inclusivo”. (entrev. ED.CEIP4) ▪ “Implicación del profesorado y familia en los proyectos planteados”. (entrev. ED.CEIP7) ▪ “Apertura, comunicación”. (entrev. ED.CEIP8) ▪ “Buena relación de los compañeros y relaciones interciclos”. (entrev. ED.CEIP10) ▪ “Contamos con recursos materiales y humanos suficientes”. (entrev. ED.CEIP11) ▪ “Entorno. Somos una familia”. (entrev. ED.CEIP12) ▪ “Ratio pequeña en el aula. Gran variedad de recursos”. (entrev. ED.CEIP13) ▪ “Proximidad a las familias y agentes educativos. Respuestas inmediatas ante las situaciones dadas. Bajo número de alumnos/as por clase”. (entrev. ED.CEIP14) ▪ “La ratio de alumnado es muy baja, lo que permite una atención totalmente individualizada. No existen problemas de convivencia”. (entrev. ED.CEIP15)

Figura 15.2: Tabla declaraciones docentes: Puntos fuertes/aspectos positivos que se desean destacar

¿Qué diferencia a este Centro con otros que están en pueblos con mayor población?	
Colegio Público Rural (CPR)	Centro de Educ. Infantil y Primaria en el medio rural (CEIP)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ “El mayor acercamiento y contacto con el alumnado y las familias”. (entrev.ED.CPR1) ▪ “La menor dotación de espacios en infraestructuras (no disponemos de biblioteca, gimnasio cubierto,...). El menor número de alumnos/as por clase. El agrupamiento de varios cursos en una misma aula”. (entrev.ED.CPR2) ▪ “El número de alumnos. El número de maestros. Que haya dos centros en 1”. (entrev.ED.CPR3) ▪ “La ratio y la agrupación de distintos niveles ciclos e incluso etapas en la misma clase. La mayor cercanía y la relación interpersonal con los distintos miembros de la comunidad educativa”. (entrev.ED.CPR4) ▪ “Tenemos un proyecto educativo bien definido, cumplimos la legislación vigente. Atención al alumnado más personalizada; Buen rendimiento escolar. Ausencia de problemas de convivencia”. (entrev.ED.CPR5) ▪ “Seguimiento docente muy personalizado de los alumnos. Baja conflictividad y pocos problemas de convivencia. Equipo docente estable y eq. Directivo con experiencia en el medio rural”. (entrev.ED.CPR6) ▪ “El número de alumno/a por aula, tratamiento más personalizado del alumnado y el respeto a la figura del profesor”. (entrev.ED.CPR7) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “El tamaño 1 línea con ratio media de 15 alumnos/as”. (entrev.ED.CEIP1) ▪ “Falta de alumnado y de recursos”. (entrev.ED.CEIP2) ▪ “Contacto directo entre familia y entorno”. (entrev.ED.CEIP7) ▪ “Contacto a diario con alumnado y familias”. (entrev.ED.CEIP8) ▪ “El número de alumnado y profesorado. Los intereses de la C. Educativa”. (entrev.ED.CEIP10) ▪ “Empezamos a notar la escasez del alumnado. Este curso nos suprimen una unidad.”. (entrev.ED.CEIP11) ▪ “Dotación en el Centro”. (entrev.ED.CEIP12) ▪ “La masificación de las aulas y no existen mayores diferencias”. (entrev.ED.CEIP13) ▪ “Menos recursos educativos. Aulas con distintos niveles. Carencia de infraestructuras”. (entrev.ED.CEIP14) ▪ “La proximidad del alumnado y las familias. La ausencia de conflictos. La atención individualizada. La dificultad para acceder a algunos recursos”. (entrev.ED.CEIP15)

Figura 15.3: Tabla declaraciones docentes: ¿Qué diferencia a este Centro con otros que están en pueblos con mayor población?

Para la representación de la *edad* de la población se decidió que los participantes indicaran la edad real, ya que por grupos de edad podía reducir credibilidad. De ella se ha extraído que los docentes tienen una media de edad de 38,7 años. La moda, es decir, el dato más asignado o repetido, es el de 35 años. Por grupos de edad destacan los situados en la franja 26-35 años. El notable grado de dispersión de la edad respecto al valor promedio, se muestra a través de la desviación típica (9,921).

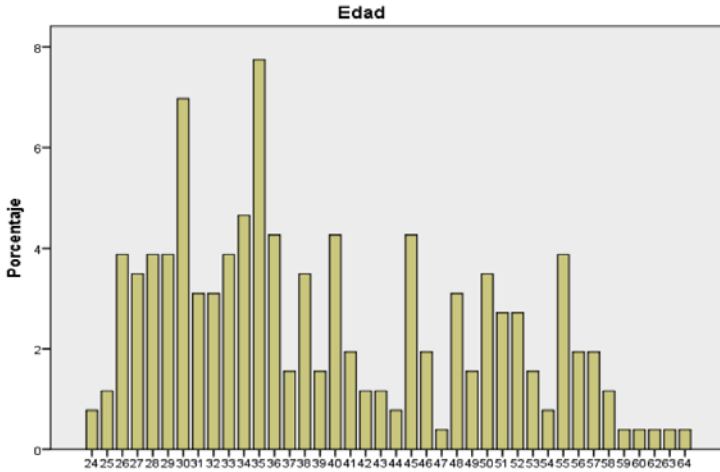


Figura 15.4: Gráfico edad de los docentes

Por *sexos*, la distribución de porcentajes y frecuencias queda representada por el sexo femenino el 69 % de los participantes (178), mientras que el sexo masculino lo constituye el 31 % de la población (80).

Referente a los *años de experiencia docente*, los valores con mayor número de participantes son los de tres, cuatro, cinco y seis años. Lo cual indica una relativa población docente en una etapa de desarrollo profesional novel. La moda es de 5 años. Los datos de la desviación típica (9,455) muestran lo alejado o disperso de los valores del promedio en la variable *años de experiencia docente*. Aún así se encuentra dentro del rango de valores esperado en la escuela rural.

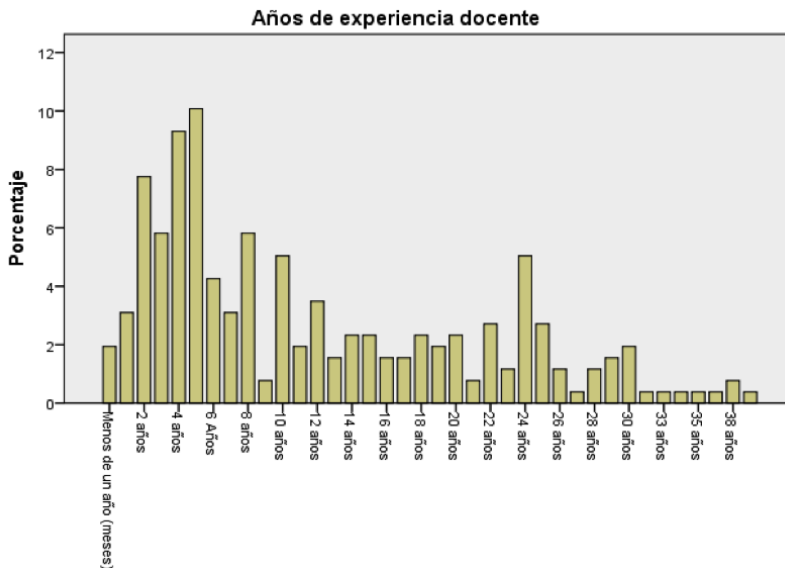


Figura 15.5: Gráfico años de experiencia docente

Respecto al *tiempo que llevan ejerciendo en el centro rural actual* aparecen datos interesantes para correlacionar y valorarlos a través de distintas variables. Para muchos docentes es su primer destino. La tendencia es muy ilustrativa a través del gráfico que se presenta.

-El curso académico actual: 10,1 %. Suelen ser interinos que cubren bajas puntuales.

-Un curso académico completo: 29,5 % de la plantilla. Indica la relativa inestabilidad docente en la educación rural.

-Dos cursos académicos completos: supone el 19 % de los participantes.

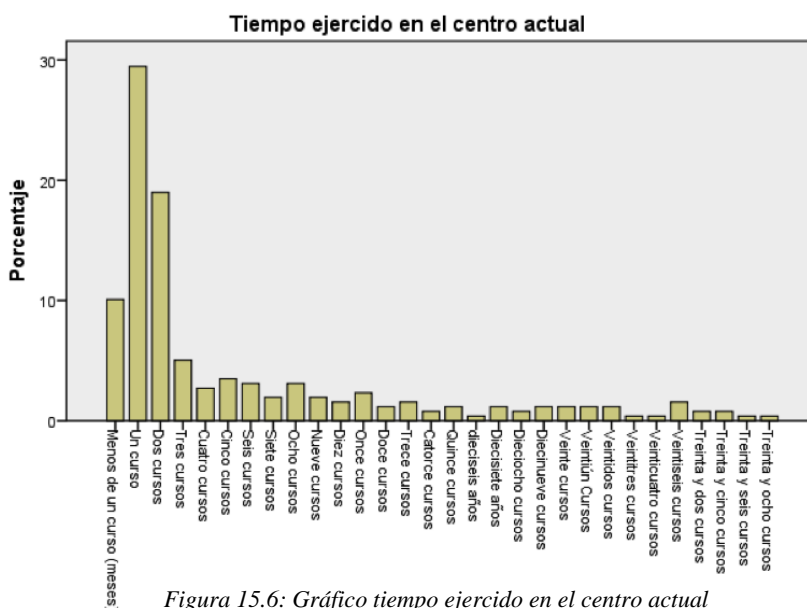


Figura 15.6: Gráfico tiempo ejercido en el centro actual

Como se puede observar, a partir de tres cursos los datos se van reduciendo, por lo que se puede manifestar que alrededor del 60 % de los participantes llevan menos de tres cursos completos en escuelas rurales. La moda es de un curso y la desviación típica 7,683.

La *situación administrativa* de los 258 participantes se dividen en interinos (36,4 %), provisionales (13,6 %) y definitivos (50 %). Se visualiza en el gráfico siguiente:

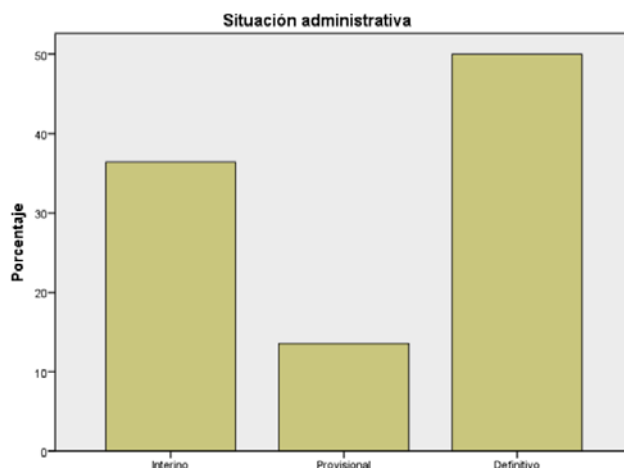


Figura 15.7: Gráfico Situación administrativa

La situación administrativa se puede leer desde diferentes ópticas, pero nunca ha sido la intención del investigador la interpretación equivocada respecto a esta variable. Por ejemplo, la disyunción interino y provisional o nombrado como puesto específico. Quiere decir la elección voluntaria o que han ido obligatoriamente. Y además el interino, de obligado, en última instancia. El provisional, en la mayoría de las ocasiones, también es frecuente que sea en última instancia, es decir, que sea un destino que no es el que ha solicitado, es el que le han dado. Mientras el definitivo lo ha pedido o se ha ofertado para que un maestro lo elija conociendo el puesto al que se incorporará. Por eso interesa conocer esta información. Tener en un colegio varios interinos y de puesto específico se puede interpretar justo lo contrario a lo que se ha pretendido.

La *residencia habitual de los docentes* es un pueblo distinto a los que se encuentran ubicados los centros (71,3 %). La decisión de residir en el pueblo en el que imparte docencia tiene que ver con el proyecto vital, pero un dato que no se esperaba es que hubiera casi un 30 % de docentes que vivieran en las localidades donde imparten sus clases.

Las *preferencias del profesorado* de los centros rurales a la hora de decantarse por una tipología de escuelas en las que ejercer su función docente es la siguiente:

- Preferencia de ejercer en escuelas rurales: 41,9 % docentes.
- Preferencia de ejercer en escuelas urbanas: 9,3 % docentes.
- Me es indiferente en el centro escolar que ejercer: 48,8 % docentes.

En tiempos de crisis y de situación laboral inestable, lo importante es tener un trabajo, más allá de la preferencia de un contexto determinado. Esta afirmación queda reflejada con el dato de *me es indiferente donde ejercer*.

Respecto a la pregunta *¿consideran que su centro tiene características rurales?* El 94,2 % de los participantes se postulan en afirmativo. Los restantes, y a través de información cualitativa proporcionada dicen que aunque se encuentren ubicados en un contexto rural, no consideran su centro rural. Se debe matizar que se consideraría escuela en el medio rural.

Los *niveles educativos en los que los participantes imparten docencia* son diversos, multitud de posibilidades por las características propias de la educación rural. Los más representativos de la población estudiada son los que se presentan a continuación:

- Educación Infantil: 12,8 %.
- Educación Primaria 1º Ciclo: 8,5 %.
- Educación Primaria 2º Ciclo: 6,2 %.
- Educación Primaria 3º Ciclo: 8,5 %.
- Educación Secundaria 1º Ciclo: 12,8 %.
- Todos los ciclos de E. Infantil a 1º Ciclo de Secundaria: 12,4 %.
- Educación Primaria completa y 1º Ciclo de Secundaria: 8,5 %.
- Educación Primaria 3º Ciclo y 1º Ciclo de Secundaria: 5 %.
- Educación Primaria Completa: 4,3 %.
- Educación Infantil y Educación Primaria completa: 5 %.

En la mayoría de ocasiones, son docentes multinivelares, lo que indica una plantilla que se tiene que adaptar a distintas situaciones y variados ritmos en una misma jornada. Es una característica que la escuela urbana no tiene.

En cuanto a la consideración docente sobre si *son tradicionales o innovadores* desde la óptica de los modelos de enseñanza, no se posicionan la mayor parte (71,7%). Si es cierto que los innovadores² son más visibles (22,5%) y los de opción tradicional

² La innovación está en retroceso.

son muy pocos los que se decantan (5,8 %). Es una cuestión, que aunque parezca insustancial, irá marcando pautas que posicionan a los maestros con ciertas prácticas y concepciones a lo largo de la descripción del estudio. Carbonell (2002) ya avisa que en los tiempos presentes, innovar “es un viaje plagado de dificultades y paradojas”. Se irá acometiendo la variable para cruzarla con otras, mostrando que en ocasiones se está ante posiciones de actualización de los contenidos y no de posturas innovadoras.

El análisis respecto al *lugar de nacimiento*³ de los docentes se manifiesta como una variable influyente en algunas correlaciones, siendo confirmatorio un problema de investigación inicial, si a mayor relación y vivencia con el mundo rural es un tipo de docentes con mayor predisposición a desear impartir en escuelas rurales. Lo que muestra, que el lugar de nacimiento importa a la hora de decantarse por un tipo de escuelas u otras.

Para una de las categorías de análisis, interesaba conocer los *años que habían impartido el área de Conocimiento del Medio*⁴, que coincide con docentes que imparten las demás áreas instrumentales. Se presentan a continuación en el gráfico, el dato más representativo pro número de frecuencias, es el de aquellos que lo imparten por primera vez en el año en curso o aquellos que tienen una experiencia de uno a cinco años. Partiendo, que muchos docentes ejercen desde hace pocos años en el centro educativo, se trata de un dato normal.

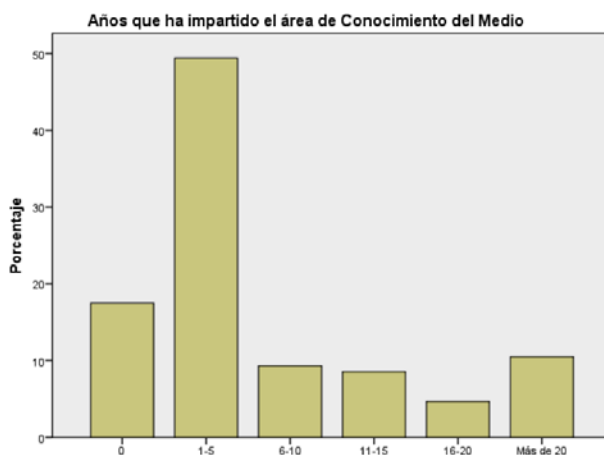


Figura 15.8: Gráfico años que ha impartido el área de Conocimiento del Medio

³ Aldeas (2,3 %), pueblos pequeños (36,8 %), pueblos grandes-mayores del criterio 5000 habitantes- (21,7 %) y ciudad (39,1 %).

⁴ El caso de especialistas no han contestado a esta pregunta por cuestiones evidentes, nunca han impartido el área de Conocimiento del medio, aunque es un porcentaje muy reducido se debe tener en cuenta.

Una conclusión evidente, es que los docentes rurales no han impartido más de cinco años en el área de Conocimiento del Medio, por lo que denota una práctica de Conocimiento del Medio inicial o en desarrollo.

Aunque en posteriores capítulos se indica la *media de alumnado* por tipología de escuelas rurales, en el análisis general se ofrecen los siguientes datos presentados en el gráfico. Se ofrece el número de docentes y la ratio que tienen por aula. La moda es 10 y la media de alumnos por aula es de 11,27. Este dato es menor en las escuelas unitarias y los Colegios Públicos Rurales, siendo mayor en los Centros de Educación Infantil y Primaria en el medio rural.

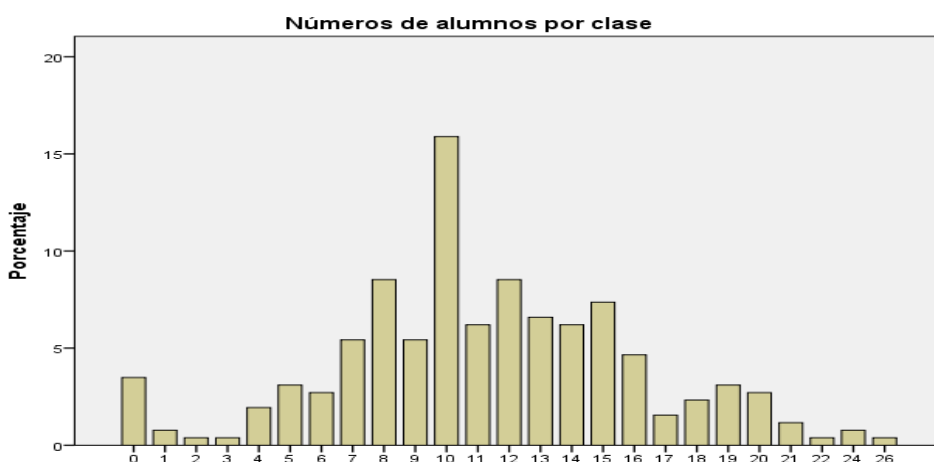


Figura 15.9: Gráfico Número de alumnos por clase

El número de alumnado de nacionalidad distinta a la española es minoritario. Acuciado el campo por la crisis, la llegada de personas procedentes de otras culturas es menor. El 74 % de docentes manifiesta no tener a ningún niño de otros países en sus aulas. Polonia, Marruecos, Rumanía o Inglaterra son los países con mayor representación de alumnado de países distintos en la Escuela Rural.

Sobre los *cargos de gestión*, no es tan oportuno comentar los datos de representación como decir el dato de aquellos que no ostentan ninguna función directiva. ¿Por qué? En la escuela rural, con plantillas reducidas, es prácticamente improbable no tener cargos de gestión, en ocasiones incluso copan más de un cargo realizando diferentes funciones. Así, de los participantes estudiados, solo el 18,2 % de los docentes no tienen cargos de gestión.

El 79,1 de docentes tienen una diplomatura por la que han accedido a la función pública del cuerpo de maestros, estudiando la *titulación académica* de Magisterio en sus diferentes especialidades. Es un dato similar al que presentara Bustos (2006) a nivel andaluz “3/4 partes del profesorado rural no tiene ninguna titulación diferente a la de ingreso. Docentes que han cursado otras titulaciones además de la diplomatura requerida para el ingreso suponen un 18,6 %: un 15,5 % han estudiado una licenciatura de 2º ciclo, solamente un 2,3 % ha estudiado máster, y no hay ningún doctor entre los participantes.

La *especialidad de magisterio que estudiaron*, en muchos casos no coincidiendo con la de ingreso al cuerpo de maestros, es mayoritariamente inglés, Educación Primaria y Educación Infantil, por orden de representatividad. Otras especialidades se representan en menor proporción (Educación Física, Magisterio Sociales,...). Una razón por la que se encuentra a un número mayoritario de maestros en las escuelas rurales con la especialidad de lenguas extranjeras por inglés es administrativa. Por ejemplo, a centros de unitaria es una decisión institucional para incorporar un especialista que además de compensar las carencias de especialistas pueda impartir cualquier otra área instrumental.

Respecto a materiales curriculares que utilizan destacan los siguientes datos:

-El 10,1 % de docentes no utiliza ninguna editorial.

-El 7,8 % de docentes solo utiliza el libro de texto sin ningún material que complemente.

-Las editoriales mayoritarias en las escuelas rurales de la provincia de Huelva son Anaya (47,3 %), Santillana (11,2 %), la combinación de ambas utilizando así dos libros de texto (7,8 %), la editorial SM la usan el 3,5 %. Otras editoriales con menor representación son Vicens Vives, Everest, Edelvives, entre otras, y las que eligen especialistas de inglés como Oxford, Burlington o Longman (4,7 %).

-Otros materiales que son utilizados suelen ser las Unidades Didácticas Propias (19,8 %) y las Fichas (17,1 %), o la combinación de ambos (26,7 %). Además, aunque no significativo los datos, aparecen Unidades didácticas de la Consejería de Educación o de instituciones como ONGs. En muchos casos se incluye algún material TIC.

En el inicio del estudio se han tenido falsas percepciones sobre la escuela rural, hipótesis que han ido progresando y cambiando el rumbo de unas ideas preconcebidas que para nada tienen que ver con la realidad de un centro y un aula rural.

Necesidad más urgente que tienen en el momento actual (material o personal)	
Colegio Público Rural (CPR)	Centro de Educ. Infantil y Primaria en el medio rural (CEIP)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Dotar de personal.” (entrev.ED.CPR1) ▪ “Construcción colegio nuevo en Sanlúcar de Guadiana. Estabilidad plantilla profesorado” (entrev.ED.CPR2) ▪ “Material: Aula de música y aula de inglés. ▪ Personal: Administrativo, conserje y un maestro de refuerzo pedagógico.” (entrev.ED.CPR3) ▪ “Orientadora y maestra de A.L. con mayor dotación horaria ▪ Administrativo/a con permanencia diaria en el centro.” (entrev.ED.CPR4) ▪ “Estabilidad de la plantilla. Pabellón en Hinojales”. (entrev.ED.CPR5) ▪ “Material, (acceso a internet en una de las sedes), laboratorio, material de investigación (temario, estación meteorológica, material deportivo”. (entrev.ED.CPR7) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Mantenimiento”. (entrev.ED.CEIP1) ▪ “Mejoras internet ▪ Necesidad de ordenadores” (entrev.ED.CEIP2) ▪ “Fijar la plantilla. “Adecuación y arreglo del gimnasio”. (entrev.ED.CEIP3) ▪ “Personal idiomas”. (entrev.ED.CEIP4) ▪ “Recursos humanos capacitados a adaptarse a las nuevas líneas del centro”. (entrev.ED.CEIP7) ▪ “Ampliación”. (entrev.ED.CEIP8) ▪ “Personal”. (entrev.ED.CEIP12) ▪ “Dotaciones de gimnasio, sala de usos múltiples y personal definitivo.” (entrev.ED.CEIP13) ▪ “Personal: estabilidad de la plantilla y no supresión de unidades. ▪ Material: renovación y ampliación del material informático, zona cubierta para la práctica deportiva.” (entrev.ED.CEIP14) ▪ “Gimnasio o pista cubierta. Pavimentación pista fútbol sala. Reformas y mejoras en el patio de Infantil. Conexión a internet. Aula de informática.” (entrev.ED.CEIP15)

Figura 15.10: Tabla declaraciones docentes: Necesidad más urgente que tienen en el momento actual (material o personal)

15.2. ENTORNO E INTERACCIÓN DE LA ESCUELA EN EL MEDIO

En diversas ocasiones se ha tratado la conexión de la escuela con su contexto. Evidentemente, cada centro se debe social y culturalmente a su entorno inmediato. El ítem 1.a pone de relieve si el entorno socio-cultural en el que está ubicada la escuela favorece el desarrollo educativo entendiéndose también el entorno natural. Los datos muestran una disensión de los diferentes indicadores, ya que el 57 % ofrecen respuestas positivas y en torno a un 40% de los participantes negativa. Las carencias culturales en determinados contextos rurales, no en todos, desarraigan la concepción del profesorado en cuanto a las

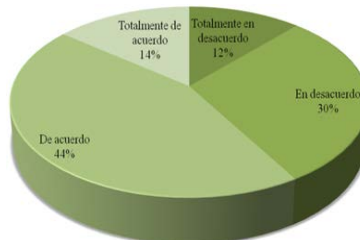


Figura 15.11: Gráfico ítem 1.a

posibilidades que puede ofrecer la comunidad en la que se enclava el centro. Sobre todo como estereotipo⁵, es decir, la idea de que el mundo rural está en desventaja con el mundo industrial. Sería una forma cultural de verlo, incluso de percepción etnocentrista.

Parece como si la modernidad basada en la sociedad industrial y post-industrial está por delante de la sociedad tradicional basada en la producción de recursos de primera necesidad. Esta idea coalescente tiene mayor arraigo entre los docentes jóvenes y profesorado que proceden de ciudades, que llegan al mundo rural con una cierta mirada paternalista⁶.

Como dato significativo y panorámico para cerrar la primera pregunta, cabe decir que el desarrollo rural en Andalucía en las dos últimas décadas ha sufrido transformaciones entre las que cabe destacar las humanas. Retos y cambios que se comprometen con el desarrollo sostenible de un entorno socio-cultural rural, desde diferentes proyectos que son implementados en los pueblos.

Respecto a los *servicios de los que consta el pueblo en el que se ubica la escuela* y la escasez de los mismos (ítem 1.b), superior a $\frac{3}{4}$ partes de la población se sitúan en los niveles de acuerdo. Esto ofrece una panorámica que se debe analizar desde diferentes perspectivas, a pesar de que el epígrafe analítico-descriptivo que se está realizando, sea de carácter

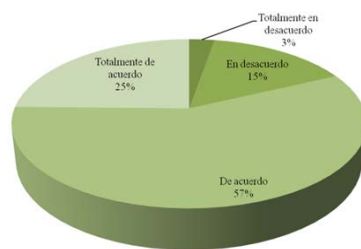


Figura 15.12: Gráfico ítem 1.b

general y no particular. Los participantes que están en niveles de desacuerdo es mínimo. Se evidencian unas características en la percepción de los docentes que reproducen las de épocas anteriores, el pueblo rural como escenario notablemente limitado y precario de servicios, cercano al estereotipo, deudor de las visiones estereotipadas⁷. Se puede incluso acuñar la frase de un mundo rural desde la estampa o visión de fin de semana⁸. Esta pregunta lleva a plantearse que tal idea taxativa, por su firmeza en los resultados,

⁵ El estereotipo que hay es que los entornos con menos recursos son más hostiles a la escuela que los centros que tienen más recursos estandarizados. Los maestros tienden a decir que si una escuela está en una localidad que no hay biblioteca, sala de ordenadores,...es negativo. Se está haciendo por tanto un reduccionismo del profesorado que llega de la ciudad, de la sociedad industrial, y que puede simplificar tal afirmación.

⁶ “Que pena, que necesidades pasan y que pocos medios tienen en el medio rural. No tienen cine, hipermercados, zonas comerciales, entre otros”.

⁷ Un estereotipo podría ser el de la definición de “pueblo” como lugar cándido con pocos medios pero de vida feliz ingenua.

⁸ Realidad que se quiere ver pero que no existe desde un análisis semiológico, ver lo que se quisiera creer que es, y esta es una tendencia o perspectiva de fin de semana de urbanitas sobre el mundo rural.

se extrapola hacia una merma que pueda ofrecerse en la educación rural, por la ausencia de determinados servicios. Fundamentalmente en estos resultados se está hablando de expectativas de los docentes, siendo la inmensa mayoría los que creen que el medio rural tiene escasos recursos, pero porque no son de naturaleza industrial, sin embargo los recursos naturales y ambientales que tiene este contexto no se valoran en la medida de lo necesario. Es una cuestión que se debe analizar minuciosamente, hablando de recursos necesarios y servicios escasos se tiende a considerar servicios solamente los que son de naturaleza industrial y comercial de los productos a los que se hace referencia, mientras que los recursos de naturaleza⁹ ambiental y contextual, que en los pueblos son infinitamente más notables que en una ciudad (río, bosque, sendero, mercadillo,...), no se consideran recursos, teniéndose en cuenta por los docentes que proceden del medio urbano, solo los recursos como zonas comerciales¹⁰.

A pesar de nacer en aldeas o pueblos pequeños, el docente puede estar totalmente urbanizado, ya que los años de juventud se han culturizado en un mundo urbano (ciudad universitaria en la que han estudiado) tendiendo a considerar que ese mundo es el deseable, el de las verdaderas oportunidades. Por lo que la mayoría, tienden a valorar que esa culturización así como los medios y posibilidades que tuvieron es porque se encontraban en la ciudad, si hubieran estado en un pueblo no hubieran tenido esa experiencia urbana, piensan. Sin realizar una valoración que el mundo personal y el mundo académico son dos cuestiones distintas es posible matizar la interpretación; en el mundo académico, la escuela (Educación Primaria y Secundaria) posibilita un mayor acceso al contexto en su pluralidad y riqueza del mundo rural. En la ciudad (sea capital de provincia o no) se puede, pero no está ni tan cerca ni con tantos matices ni riqueza. En definitiva, son dos mundos: un mundo centrado en el entorno con recursos no formalizados (río, montaña,...) y un mundo centrado en recursos formalizados (museos, teatros, cine,...). Esto es un descriptor considerado a lo largo del estudio.

Hasta ahora se ha puesto de relieve que el entorno de la escuela rural favorece el desarrollo educativo y parece contradictorio con la respuesta al ítem de servicios escasos de ese entorno. Son valoraciones mayoritarias que dan los docentes sobre la

⁹ Un ejemplo que se puede presentar es el de la accesibilidad que se puede tener en cualquier momento en el mundo rural y que en el mundo urbano no es posible: “hablar con el alcalde tomando un café para dar solución a alguna particularidad”, “avisar al médico, al tendero,... para que venga a dar una charla a una determinada clase”, “ir a un río o un sendero y tener preparado una actividad improvisada”, entre otros. Esto para el mundo de lo urbano es más lejano.

¹⁰ Posiblemente porque el profesorado no es de origen rural, para ello se triangula una vez realizada tal apreciación e interpretación.

conexión escuela-medio, otra cuestión distinta es que ese medio cuenta con recursos escasos. Los participantes entienden que es el pueblo el que tiene la falta de esas dotaciones físicas. La escuela ubicada en este medio rural si favorece el desarrollo educativo por estar en contacto con la naturaleza y con la comunidad educativa, pero avisando que el pueblo no consta de servicios.

De los datos del gráfico siguiente (ítem 1.c) emana el pensamiento que se tiene sobre el entorno socio-cultural de los pueblos en torno a si es un medio con estructuras conservadoras¹¹ en comparación con el contexto urbano. La asimetría es clara. El menor número de docentes que dicen estar de acuerdo en la afirmación (29,8%), contrasta con aquellos (2/3) que interpretan el medio rural como elemento cohesivo a lo tradicional y conservador desde una óptica socio-cultural. Algunos patrones convencionales que permanecen, la cercanía de la población, el sentimiento de pertenencia, entre otros, son aspectos que influyen en la mencionada percepción. El medio rural, por tanto, se lo relaciona cercano a lo conservador. Pero conservador y tradicional en términos culturales frente a términos políticos, que no son coincidentes. Es decir, en el mundo rural el marco ideológico político no coincide con el marco sociológico.

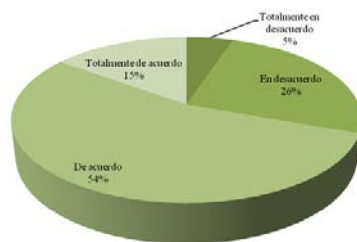


Figura 15.13: Gráfico ítem 1.c

Esta idea acarrea modular una argumentación e interpretación sólida sobre la vida de los pueblos, la derecha sociológica frente a la derecha política. En España se puede ser políticamente de izquierdas y culturalmente de derechas, las zonas o comarcas a las que pertenecen los colegios de la población estudiada responden a esa radiografía. El papel de organización familiar, las relaciones familiares jerárquicas y patriarcales, mayor ortodoxia religiosa y su celebración, control social interno¹² que conlleva cierta presión personal a nivel sociolocal, relaciones hombre-mujer, el papel de la mujer, relación con el poder y la propiedad privada, tipos de trabajo y tareas domésticas o tipos de roles que se encarnan en el contexto socio-familiar, etc., respondería más a la derecha

¹¹ La palabra “conservador”, término muy político, puede inducir a interpretaciones erróneas, por ejemplo, un ecologista puede ser conservador desde una visión prourbana. Aquí se alude conservador a la forma de vida y relacional que al concepto político y social, es decir, conservador se refiere respecto al mundo laboral, de expectativas y relacional, no en el mundo social y político (en la Sierra de Huelva la mayoría de los habitantes se postulan políticamente, observando los resultados electorales, hacia partidos progresistas y de izquierdas). Este colectivo, el del mundo rural, es más propenso al voto de izquierdas que al de derechas.

¹² ¿Qué dirán los otros vecinos sobre mí? “-el chisme-”.

sociológica¹³. La opción política no es coherente con la opción social y cultural, y es mayor en el medio rural que en el urbano. También depende de la zona o región geográfica-política¹⁴.

En este subestudio se ha visto como lo que se está perdiendo es cultura popular, encarnándose un nuevo peligro. Cuando se muestra la palabra “conservador”, se ve en términos de relaciones y organización personal y familiar más que en términos políticos, lo que se denomina como conservadurismo sociológico y conservadurismo político. Y una persona puede ser progresista políticamente y conservadora socialmente. Es una casuística que se ofrece más en el medio rural como ya se ha indicado.

No se está aceptando en este medio, la ruptura con el canon de la ortodoxia y el ritmo (los ritos) que marca la aceptación social, sin embargo si se aceptan el convivir en pareja sin estar casados (ideas que llegan de la globalización). El mundo rural tiene el control tradicional en términos socioculturales y relacionales, aunque políticamente no lo trasladen a partidos políticos de esa ideología.

Estudios de diversa índole (sociológicos, pedagógicos, políticos,...) sobre el marco rural indican la desaparición de la idiosincrasia rural, y más aún de su escuela, afirmando que “la escuela rural no existe”¹⁵ y otros que dicen justo lo contrario, que la ponen en valor, incluso se han realizado documentales¹⁶ recientemente. De ahí, que una

¹³ El investigador ha creído conveniente su distinción. Es muy típico ser el candidato político de tendencia comunista y a la vez ir a la Virgen del Rocío, matrimonios religiosos por la iglesia, entre otros, ideas que desconciertan desde la sociología. Los agricultores tienen concepciones culturales muy de derechas.

¹⁴ Hay en otras Comunidades Autónomas (Cataluña) que es al contrario, políticamente conservadores y sin embargo socialmente son de tendencia más progresista (menos religiosos, basado en relaciones abiertas,...).

¹⁵ “¿Existe la escuela rural? en aula Libre digital”. “Cada vez son más los territorios que están transformando su economía hacia el sector servicios (turismo rural, deportes de aventura, turismo cultural, estaciones de esquí, campos de golf, zonas residenciales cercanas a núcleos de población más urbanos,...) e incluso en aquellos que la agricultura o la ganadería constituyen la base de su economía, se trata de una economía cada vez más tecnificada y menos tradicional...la inmigración, la sociedad de la información y la comunicación, la situación del profesorado,... y así ante ese panorama me vuelvo a preguntar ¿sigue existiendo una escuela rural? decididamente y a pesar de su transformación y de haber ido a peor en estos últimos años pienso que continúa vivo un modelo de escuela que podemos definir todavía como rural, porque, aunque todos esos cambios parecen acercarnos a realidades habituales en las escuelas urbanas, la forma de gestionarlas, por nuestras características, no puede ser la misma, pero, sobre todo, porque cuando entro en mi aula cada mañana no me encuentro a la clase de 3º A o de 5º B como ocurre en otras escuelas con más alumnado o con todo el alumnado de una clase de la misma edad, sino me encuentro con Eloy, María, Jesús, Juan, Irene..., con sus tres o cinco o siete o nueve años...comenzando un día más a aprender juntos, a plantearnos preguntas, a buscar en común cómo resolver los problemas que nos surgen y, en definitiva, a compartir un pedazo de nuestras vidas”.

¹⁶ Uno de los últimos se puede visualizar en el programa de TVE Para todos la 2 “La escuela rural” (2014), *de escuela olvidada a escuela de referencia*: los centros escolares situados en zonas rurales se han convertido en los últimos años en foco de atención de la comunidad pedagógica. Estudios académicos, polo de atracción de estudiantes universitarios de magisterio ¿Queremos saber cuál es la clave del éxito de la escuela rural, de la mano de Vicenta Aceves, profesora de la escuela rural La Torre, del Colegio Rural Agrupado “Fuenteadaja, en Villatoro, Ávila”.

cuestión que suscita interés es la que propone el ítem 2, si la escuela rural ha perdido los rasgos característicos del mundo rural debido a la globalización. En los cuatro intervalos de respuesta que se ofrecen, los docentes que han respondido al cuestionario expresan mayor grado de *desacuerdo* (57,8%). Los dos indicadores *de acuerdo* (*de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*) aglutinan el 40,3 % de los participantes. Existe una clara propensión a suponer que la escuela rural aún tiene rasgos identitarios¹⁷. Grosso modo, el profesorado consultado considera que la escuela rural sigue siendo distinta y diferente a la escuela convencional urbana, o al menos, de rasgos urbanos. Quedaría por definir cuáles serían esos rasgos. A través de las distintas correlaciones realizadas, este último porcentaje corresponde a docentes, en su mayor parte, que imparten docencia en los CEIP en el medio rural (los menos rurales de los distintos formatos estudiados).

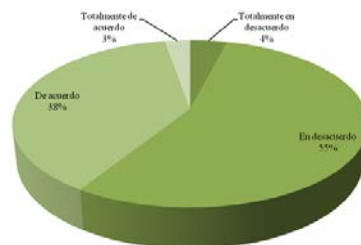


Figura 15.14: Gráfico ítem 2

Las disonancias que presenta la próxima pregunta (ítem 3) han sido motivo de debate político, regionalista y ciudadano en época de tiempos difíciles, desde el comienzo de la crisis económica y financiera de los últimos años, aún más. La trascendencia económica que pueden tener las políticas agrícolas, aún es una cuestión que suscita ser analizada y revisada. De ahí que se propusiera en el cuestionario este asunto tan en boga. La creencia de un mayor o menor dinamismo productivo que generan los subsidios agrícolas¹⁸ depende de quién lo diga y dónde viva, para muchos, motivo de polémica y de crítica continua, para otros, motivo de la no desaparición de los pequeños pueblos rurales. Para esta variable “*El PER (subsidio agrícola) es fundamental para el mantenimiento de la escuela en el medio rural*”¹⁹, como ya se ha comentado y observamos en el gráfico, encontramos opiniones dispares (12,4 % *Totalmente en desacuerdo*; 34,5 *En desacuerdo*; 40,3% *De*

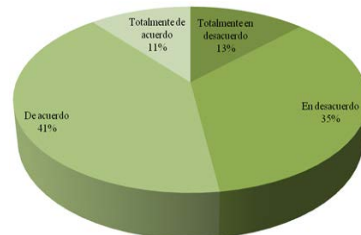


Figura 15.15: Gráfico ítem 3

¹⁷ Parece que los propios actores no creen que la escuela rural ha perdido sus rasgos definitorios.

¹⁸ El PER (Plan de Empleo Rural) o Plan de Fomento del Empleo Agrario (PFEA) permite que los jornaleros del campo que no tienen estabilidad laboral (eventuales) puedan justificar una serie de peonadas, teniendo derecho a cobrar seis meses de subsidio. Los fondos dedicados son en su mayoría para las Comunidades Autónomas de Andalucía y Extremadura (copan el 86,5% de los fondos), aunque hay otras que también se benefician según datos del estudio publicado por El Economista.

¹⁹ Este ítem se formuló creyendo que la mayoría de los participantes lo indicarían en positivo, teniendo en cuentas aspectos de fiabilidad y validez.

acuerdo y 10,9% Totalmente de acuerdo). Estos datos han permitido comprender el trasfondo que a continuación se interpreta. Aunque los resultados indican que la población que ha respondido casi se divide, una mayoría no muy alta considera el PER como un mecanismo de enraizamiento de la población rural y otro grupo, minoritario en el dato pero muy cercano, lo ponen en duda. Si se analiza el Plan de Empleo Rural, se puede modular la idea que éste ha estado siempre “manipulado”²⁰ por intereses políticos. Por tanto, es un ítem que en su contenido se puede ver que favorece el arraigo de la población, pero despierta reticencias por el manejo político que hay detrás del PER, despertando dudas, las mismas que subyacen de los datos de los participantes que se muestran en el gráfico. Independientemente del resultado del cuestionario, en el día a día de las zonas rurales, como todas las personas no tienen este subsidio, puede ser que los que lo tengan lo defiendan y los que no lo tengan lo critiquen. De ahí, que sea una opinión refutada y considerada en todas las conversaciones al respecto a nivel local del pueblo²¹.

En el ítem 4 se comprueba la congruencia que nos ofrecen los datos con los dos primeros ítems (1.a y 1.b), de alguna manera es una pregunta confirmatoria y que evidencia la fiabilidad, consistencia y aceptabilidad del instrumento utilizado²². Están muy correlacionados los ítems mencionados, de ahí que se pueda verificar tal afirmación, ratificando que se da una asociación significativa, fuerte y positiva entre las dos variables de la presente categoría. Análogamente, la mayoría de docentes nos dan un testimonio que de manera colectiva redundan en la idea sobre las posibilidades de la educación rural. La cadencia rural actual de la conexión contexto con la zona educativa es una realidad. Un 76,7% de los docentes están en niveles de desacuerdo respecto a la afirmación “*El centro está enclavado en un entorno sin posibilidades educativas*”. En concreto, ¼ parte de los mismos, está “*totalmente en desacuerdo*”, añadiendo a los que están “*en desacuerdo*” con tal aseveración, un 52,7%. Por lo que en los niveles de acuerdo, no es un dato residual pero



Figura 15.16: Gráfico ítem 4

²⁰ Firma de peonadas falsas a personas para poder acceder a cobrar el subsidio, siendo un delito.

²¹ Muy común suele ser la crítica que se realiza sobre personas que aun teniendo el PER concedido, contribuyen a la economía sumergida mediante jornales (sobre todo en el campo en la recolección de distintos productos) en dinero B. Actualmente la Administración está siendo muy rígida mediante inspecciones minuciosas sobre estas prácticas que no hace mucho tiempo eran habituales en el mundo rural.

²² Muestra que no ha sido una elección quinielística ni azarosa la elección de los indicadores de respuesta en el cuestionario.

no es notable, ya que supone ni $\frac{1}{4}$ parte del total de los participantes en el cuestionario. Esto arroja unos resultados susceptibles para analizar en consonancia con la doble mirada de la escuela rural: la panorámica externa que se tiene de la misma y la interna, las cuales son muy divergentes entre sí como interpretaremos a continuación. El legado que deja la educación rural referente a su riqueza contextual o ambiental, es precepto suficiente para verlo en positivo. Esto es así cuando se habla del enclave del centro escolar, no tanto, como se ha podido apreciar, cuando se habla de recursos dotacionales del pueblo.

El ítem 5 del cuestionario²³ está correlacionada con la anterior, se da una asociación significativa entre las dos variables. En un intento de singularizar desde lo general, el entorno rural, hacia lo concreto, el escenario educativo de la escuela rural. Se pretende determinar si “*Las posibilidades educativas de la escuela rural son mayores que la de centros ubicados en ciudades o grandes poblaciones*”. Sin afán comparativo pero si conceptual referente a la idea que expresan, en definitiva emiten expectativas y vivencias como docentes de un formato de escuelas respecto a otras. Como se puede observar en el gráfico, un 15,1% está *totalmente en desacuerdo* además de un 53,1% *en desacuerdo*, es decir, los docentes divergen de la afirmación, aunque no supeditando una escuela a otra, por lo que hay que contemplar la hipótesis que se pueda disponer en igualdad de posibilidades. Aquí es fácil comprobar por los datos, la concepción cosmopolita que tiene el profesorado. Se muestra la idea que la escuela urbana tiene mayores posibilidades que la escuela rural, es decir, aun favoreciendo la escuela rural un desarrollo y teniendo posibilidades, se tiende a la idea de que la escuela urbana es la mejor preparada. Es una idea muy optimista del sistema educativo, si la escuela rural responde y bien, a pesar de no tener todos los recursos, a pesar de estar menos valorada (menos posibilidades educativas). La escuela rural cuando se percibe, no solamente existe, también da una buena oferta aunque tenga limitados recursos su entorno. Se está ante una población muy optimista ante el sistema educativo. El estudio ha tenido unos participantes que tienen una visión muy positiva en tanto que entienden que la escuela está dando una respuesta educativa positiva en cualquier sitio aunque lo urbano esté por encima, pero no se desprecia, ni se rechaza, ni se describe en negativo. Ellos son los

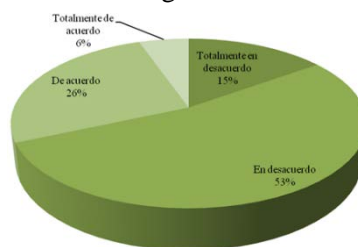


Figura 15.17: Gráfico ítem 5

²³ Este ítem es confirmatorio del 1.b.

protagonistas, parte y juez de este formato de escuelas, el rural. Es una visión de cultura urbanocéntrica que percibe “lo de la ciudad es mejor”.

Teniendo en cuenta que en este subestudio hay un porcentaje elevado de interinos, se puede llegar a considerar que en un mundo en crisis como la actual lo que importa es tener trabajo, independientemente del contexto, no se desprecia el ejercer en escuelas rurales y las posibilidades que tiene, pero más se valora el modelo de escuela urbana, aunque lo importante es un puesto de trabajo estable. En otros momentos laborales anteriores a la crisis, los docentes que han contestado podrían haber tenido otra respuesta, pensando más en la proyección vital (proyecto de vida). Ahora, lo que se tiene es una relación a corto plazo, da igual el lugar aunque se tenga preferencia. Actualmente, los proyectos de vida de los docentes en este momento de crisis, dependen más de factores exógenos que endógenos, depende más de lo elementos de fuera que de preferencias personales, mientras que en generaciones anteriores podrían ser más vocacionales en cuanto a ser maestro de pueblo.

De los datos que ofrecen las respuestas que componen el ítem 6 “La administración no tiene en cuenta la escuela rural” marca un punto de inflexión y se colige lo siguiente: muestra una división en los resultados casi parejo en los niveles de acuerdo y desacuerdo, aún siendo mayor el desacuerdo (55,4%) y no centrándose los participantes en las posturas extremas. La pregunta en sí, prejuiciosa con intencionalidad. Siempre se ha comentado en diferentes investigaciones y en impresiones vertidas desde el exterior de lo rural, es decir, desde fuera de la enseñanza rural, los diferentes obstáculos que la administración no atiende.

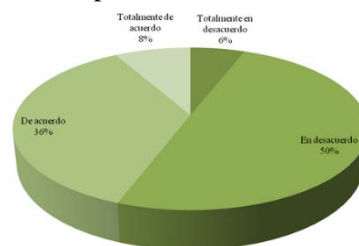


Figura 15.18: Gráfico ítem 6

Se puede afirmar por tanto, con riesgo a equívocos, que hay un mayoritario desacuerdo dentro de la escuela rural y de los docentes participantes como se ha mencionado. La administración educativa no es invisible a los problemas que se generan en la escuela rural, es más, son estridencias de lo que sucede en la realidad. En tiempos de crisis, evidentemente, llegan menos fondos, pero no solamente en la escuela rural, en todas las escuelas. No solo se debe apuntar a la trascendencia económica que recalca por ser centros de difícil desempeño (unitarias) o centros de compensatoria (CPR)²⁴. Es

²⁴ Lo que se denomina como CEIP en el medio rural, que forman parte de la población del cuestionario, no tienen esos fondos aunque estén ubicados en el medio rural.

verdad que ha bajado el presupuesto en los últimos años. Hay que ir más allá, es decir, el trato y el compromiso de la CEJA (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía) por este formato de escuelas. Los datos en sí proyectan un trasfondo sobre el que hay que discutir. De ahí que se deban plantear preguntas clave de manera que se indague en las informaciones ofrecidas, porque en la superficie todo son datos interpretables como ya se comentara al inicio del presente subestudio. La administración no está alejada de la escuela rural. En un porcentaje significativo y en voz de los maestros, responde a las necesidades y demandas de la escuela rural, teniendo un aliado valorado positivamente. Es probable que en otros contextos se tenga otra consideración pero la escuela rural no está abandonada por la administración²⁵, al menos, en el entorno en el que se sitúa la investigación, la provincia de Huelva.

La siguiente pregunta (ítem 7) se articula en torno a la sostenibilidad de los pueblos, y si en los mismos tiene influencia la existencia de escuela. Esta variable, muy estudiada a la par que polémica, conduce a una opinión mayoritaria afirmando que, efectivamente *“la supervivencia de los pueblos pequeños pasa por mantener la escuela abierta”*. Diferentes estudios que se han mostrado en la revisión documental, ponen de manifiesto la máxima de una afirmación muy extendida *“si se cierra la escuela, se cierra el pueblo”*, pero no solo es eso, es más. No solo porque los padres se van detrás de los hijos, además, se debe añadir que hay un abandono de la dinamización cultural que en los pueblos gravita considerablemente entre la presencia universitaria que son los docentes. Los maestros son los universitarios más extendidos en un pueblo pequeño. Y en muchos casos, es mujer²⁶, en concreto en este estudio un 69%. Significa proyectar una imagen moderna²⁷ de la mujer y sirve de referencia para la localidad. Como se comentaba anteriormente y se puede apreciar en la gráfica, los resultados oscilan en los dos niveles *de acuerdo* con un porcentaje unificado de esos dos indicadores de respuesta del 86,5. Es casi unánime

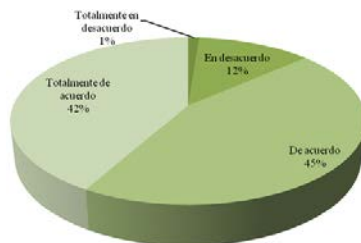


Figura 15.19: Gráfico ítem 7

²⁵ Los datos cualitativos que se han utilizado para matizar el estudio estadístico son coincidentes para afirmar que la Administración no tiene abandonada la escuela rural. Cuando se les pide la opinión sobre necesidades se reduce a dos cuestiones que se escapan de las posibilidades de la administración: estabilidad de la plantilla e internet.

²⁶ La mujer conecta bien con otras mujeres en el pueblo, entonces el mundo femenino rural se ve representado en la intelectualidad y el mundo universitario a través de las maestras. No es un mundo de hombres como pueden ser otras profesiones con estudios superiores (Ingenieros), pero el mundo universitario de la enseñanza si es femenino.

²⁷ En el mundo “cerrado” rural no solamente existe la imagen de la mujer como de ama de casa, existiendo mujeres que se dedican a otra profesión como por ejemplo la enseñanza, aportando otras riquezas, relacionales, comportamentales y de saberes. Todo ese tejido femenino se revitaliza porque las mujeres están allí y además participan.

la opinión de los docentes. Es verdad, que ese axioma pronunciado es muy evidente reflejando muchas otras cuestiones que se deben considerar.

Es probable que se ha pasado de un tipo de educación rural a otro desde hace unas décadas hasta la actualidad. También es factible la delación vertida por diferentes agentes (familias y comunidad) en la cual ya no ven a los docentes de la escuela rural como parte propia de lo cultural del pueblo. Es decir, ¿se ha pasado de maestros rurales a funcionarios?, ¿qué implicación tienen los docentes en actividades externas del centro educativo? Si se observan los datos, un 15,5 % de los docentes están *totalmente de acuerdo* en el ítem 8 “*Me implicó en actividades externas del colegio (organizadas por ayuntamiento, asociaciones locales,...)*” y un 52,3 % están *de acuerdo*. Están completamente involucrados. Siendo esta información válida, también es importante los que no participan, que son el 31% del acumulado de los dos indicadores *en desacuerdo*. Los resultados muestran que los docentes, mayoritariamente se involucran, lo que si habría que conjeturar sería el nivel de ese compromiso e implicación en un dial que abarcaría diferentes tipos de participación. Ahora bien, hay que preguntarse si son actividades puntuales o tienen permanencia en la participación de las mismas, o incluso si se ven forzados a esa implicación por la presión subliminal que ejerce el centro educativo y sus compañeros. Pero en general, en el mundo rural, el colegio dinamiza el mundo educativo y el mundo cultural del pueblo. La escuela mantiene viva el mundo educativo, salpicando el mundo cultural y social que es muy importante.

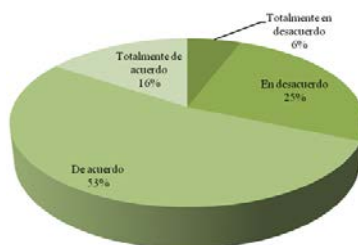


Figura 15.20: Gráfico ítem 8

Este ítem tiene una coincidencia con el ítem 2, en la medida que confirma que la escuela rural existe y es diferente. ¿Por qué se cierra el pueblo al cerrar la escuela? Porque se pierde todo el valor cultural que la escuela rural dinamiza y que los maestros rurales desarrollan. Además, las familias se empobrececerían socio-culturalmente.

Por tanto, el 77,8 % de los docentes que han respondido a la pregunta, participan en actividades culturales, y si se fueran los maestros no solamente sería no acoger a los niños, es también porque no dinamizarían la vida social. No es solamente cerrar un pueblo. El ítem 7 y el 8 corroborarían la idea que ya que no es solamente porque sea una escuela, también porque los maestros de esa escuela revitalizan la vida cultural del pueblo.

Para terminar la categoría de entorno e interacción de la escuela en el medio, salvó el proceso de validez una pregunta que fusiona la idea que se viene vertiendo dada la hipotética hibridación²⁸ de la escuela rural (que no por extensión su contexto). De la desterritorialización de lo local se habla desde el campo de la sociología de la educación, pero ¿y de su escuela? La confluencia de elementos que son propios de una cultura de pueblo así como sus avances no quiere decir que se acerque a un modelo urbano. Los progresos se dan en lo rural y en lo urbano, y no tienen por qué ser en la misma dirección.

En el ítem 9 “*Las diferencias de la educación en lo rural o urbano están fuera de la escuela (en el pueblo y entorno), en el interior de los centros en sí cambia poco*”, lleva a solidificar las apreciaciones de algunas variables comentadas anteriormente. Tomando los datos generales de los diferentes formatos de enseñanza rural, se está en disposición de argumentar que el *desacuerdo* es notable. Otra cuestión será cuando se comience a

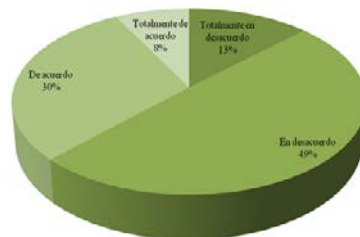


Figura 15.21: Gráfico ítem 9

realizar correlaciones dependiendo del tipo de centro, grupo de edad de docentes, si es innovador o no, si nació en un pueblo o en una ciudad, entre otras cuestiones. Pero lo que se está analizando descriptivamente ahora son los datos en bruto y *el acuerdo* sitúa a un 29,5% de los participantes y el *totalmente de acuerdo*, es decir, los que no titubean en su respuesta, supone un 7,8%. Los que están *en desacuerdo* con el ítem lo dicen en un número notable (62 %), por lo que aprecian que no solamente las diferencias entre la educación rural y urbana están en el contexto y localidad, también en la escuela que está situada en la misma. Según manifiesta ese dato, la mayoría dicen que es distinta, que cambia, lo que lleva a postularnos a criterios singulares en la distinción de educación rural respecto a la urbana (cercanía y ratio entre otros). La educación rural sigue teniendo rasgos y son bastante diferenciados a los de la escuela urbana.

No cabe duda que la escuela rural es distinta, ya se ha mencionado en diferentes ocasiones. También existe, a pesar de que algunas investigaciones apunten a que los rasgos identitarios no se mantengan con pureza, pero sin duda hay elementos que identifican a la escuela rural. Además está en una etapa de permanencia y cambio como se ha abarcado en uno de los capítulos del marco bibliográfico-documental. Incluso hay docentes que consideran que la diferencia en sí de la escuela urbana y la rural son nimias,

²⁸ Esta expresión aparecerá en distintas ocasiones a lo largo de todos los informes cuantitativos y cualitativos del compendio del estudio doctoral.

que están más en el contexto. Dos escuelas en un pueblo mediano²⁹ (5000 habitantes) pueden ser entre ellas más diferentes que entre una escuela de una ciudad, de acuerdo. Esto es una realidad a tener en cuenta. El profesorado no habla de esta cuestión, lo que expresa con sus respuestas es que en el interior de la escuela también hay diferencias entre los colegios rurales y los urbanos.

Se sigue manteniendo que se está avanzando hacia un marco de hibridación de la escuela rural, más en lo que hemos denominado como CEIP en el medio rural que en otros formatos o tipologías (CPR y unitarias). Los CEIP, incluso desde la propia administración, les otorga menos el descriptor de rural para darle más el descriptor de “normalidad”. Desde la oficialidad no están identificados como educación compensatoria³⁰ (CPR) o centros de difícil desempeño (unitarias) como ocurre en otros casos de educación rural.

Hasta aquí, se presenta la descripción e interpretación valiosa de la categoría, sin ignorar cualquier variable que pudiera influir. En definitiva, se pone de relieve que es una escuela que existe, es diferente y distinta, está viva, atiende a una población sociológicamente conservadora, emanando una descripción positiva y optimista del sistema educativo en tanto que la escuela urbana se considera que tiene recursos respecto a la rural, que aunque disponga de menos recursos dotacionales posee más recursos ambientales o naturales. Aún teniendo menos, su calidad educativa y oferta es aprovechada positivamente. Se está ante una perspectiva sobre la escuela rural que nada tiene que ver con esa visión descrita en negativo como *la parienta pobre*. La escuela rural no solo afecta a lo educativo, afecta también a lo sociológico y cultural.

²⁹ La realidad muestra que en pueblos que hay dos escuelas, una suele ser estrictamente conservadora y la otra progresista, por lo que entre sí, podrían ser más distintas que si comparas uno de estos colegios con uno de la capital.

³⁰ Descriptor o etiqueta en negativo. Se habla de atención a la diversidad, sin embargo, se sigue clasificando por ser rural. Ese descriptor conlleva al acceso de subvenciones.

Si tuviera que identificar su colegio, por su enclave y por sus prácticas, con un espacio rural concreto ¿En cuál de los siguientes se situaría?	
Colegio Público Rural (CPR)	Centro de Educ. Infantil y Primaria en el medio rural (CEIP)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Rural en transición: ¿Por qué? Van ampliándose los servicios y la situación laboral y económica de sus militantes”. (entrev.ED.CPR1) ▪ “Rural moderno”. (entrev.ED.CPR2) ▪ “Rural moderno. ¿Por qué? Porque aunque el centro está situado en una zona rural, tiene una línea moderna”. (entrev.ED.CPR3) ▪ “Rural en transición: ¿Por qué? Porque mantiene características de la escuela rural pero está en continuo cambio”. (entrev.ED.CPR4) ▪ “Rural en transición: ¿Por qué? Porque aunque hay actividades agrarias, también existen otra de la población que se dedica al sector servicios”. (entrev.ED.CPR5) ▪ “Rural Moderno: ¿Por qué? Por la metodología que se utiliza además de ser centro Bilingüe”. (entrev.ED.CPR6) ▪ “Rural Tradicional: ¿Por qué? Su disposición espacial y atención al alumnado, relaciones con la familia.”. (entrev.ED.CPR7) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Rural moderno: ¿Por qué? Cercanía a núcleos más grandes. Buenas comunicaciones”. (entrev.ED.CEIP1) ▪ “Rural tradicional: ¿Por qué? Costumbres arraigadas. Pocas familias mezcladas. Dependiente agraria.” (entrev.ED.CEIP2) ▪ “Rural tradicional”. (entrev.ED.CEIP3) ▪ “Rural en transición”. (entrev.ED.CEIP4) ▪ “Rural moderno: ¿Por qué? Estamos intentando adaptarnos a la sociedad”. (entrev.ED.CEIP7) ▪ “Rural Moderno”. (entrev.ED.CEIP8) ▪ “Rural Moderno”. (entrev.ED.CEIP10) ▪ “Rural Moderno: ¿Por qué? Aunque está en un entorno rural, dispone de medios y recursos actuales y suficientes.” (entrev.ED.CEIP11) ▪ “Rural en transición”. (entrev.ED.CEIP12) ▪ “Rural en transición”. (entrev.ED.CEIP13) ▪ “Rural en transición: ¿Por qué? Está apegado a la vida de un pequeño pueblo falta de recursos”. (entrev.ED.CEIP14) ▪ “Rural tradicional: ¿Por qué? Es una población pequeña que mantiene las tradiciones. Al estar bastante aislados, la “contaminación” no es grande”. (entrev.ED.CEIP15)

Figura 15.22: Tabla declaraciones docentes: Si tuviera que identificar su colegio, por su enclave y por sus prácticas, con un espacio rural concreto ¿En cuál de los siguientes se situaría?

15.3. EL CENTRO: CARACTERÍSTICAS FÍSICAS Y DOTACIONALES

Es necesario tener presente la idea del formato de centros escolares, del estado de sus infraestructuras y de la disponibilidad de recursos. No es lo mismo una unitaria, que una multigrado (Bustos, 2012) que una graduada en el medio rural. La presente categoría de análisis, ahonda en esos aspectos, variables que influyen en el proceso didáctico de aula. El acceso a los recursos, las inversiones realizadas por la Administración Educativa, la disponibilidad de determinados servicios, fijar la plantilla docente, entre otras, son cuestiones que se abordan a continuación, para conocer las concepciones de protagonistas directos como son los docentes.

Una realidad extraída de los datos es el de la Administración como ente que apoya el medio rural y su escuela, no teniendo abandonada estos formatos de escuelas ni estos contextos. Cuando se les pide la opinión a los docentes sobre necesidades en los centros, todo se reduce a dos cuestiones que se escapan de las posibilidades de la administración: estabilidad de la plantilla³¹ e internet. En las entrevistas a directores sucede igual, hasta tal extremo que cuando se les pregunta qué necesidades tienen en el centro, la inmensa mayoría no dicen nada, es decir, no lo expresan como necesidad perentoria, y los directores que sí expresan como carencias terminantes, trascienden al nivel de maniobra de la administración³² que tiene un relativo cuidado de estas escuelas. Hay algunas cuestiones expresadas que sí serán tema de análisis como por ejemplo las escuelas antiguas o con dotaciones físicas en mal estado, que serían mejoras que tiene que abordar la Consejería. Pero evidentemente no está a un nivel de discusión o debate de si el edificio escolar se cae³³. El dato de internet sí apunta a una dirección por lo que se manifiesta, que la escuela rural a través de internet, si abandona la informática, se puede crear una brecha social, es decir, el mundo rural puede empezar a tener una distancia o lejanía con el mundo de las telecomunicaciones, el de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Por tanto, las necesidades que se dicen, que son pocas, contradice la visión que la define en negativo, la imagen estereotipada de la escuela rural sombría³⁴.

³¹ Depende de los concursos de traslados que está regido por unos parámetros de protocolo de desarrollo profesional. Es un tema muy espinoso, en el que el investigador está de acuerdo que hay que realizar esfuerzos para fijar o estabilizar la plantilla. Es una cuestión que tiene que ver más con la dimensión laboral y de derechos laborales. La Administración no es dueña de poder actuar aquí, ya que existen unos protocolos laborales firmados con unos sindicatos. Es endémico en la educación pública, que los profesores además de ser docentes son funcionarios y como tal, dependen de los protocolos de estabilidad de las plantillas. El investigador propone apostar, premiar o tomar medidas excepcionales para aquellos que quieran desarrollar su docencia en el medio rural por diferentes inquietudes.

³² Como ya se ha argumentado, el espinoso tema del estatuto funcional y laboral e internet, que son las empresas las que ofrecen un servicio precario respecto a lo urbano.

³³ La idea artificial y prototípica que se tiene del pobre maestro en una escuela humilde teniendo como recursos una pizarra y una tiza. Evidentemente es un mundo que no existe (edificios nuevos, luminosidad, recursos bibliográficos,...).

³⁴ La imagen de escuela rural de primera mitad de siglo XX y en menor medida hasta los años 80, oscurantista, en la que se pasa frío y en la cual no se tienen recursos.

La primera pregunta es clara y concisa para presentar diferenciaciones de centros urbanos con los rurales. Más allá del sentido comparativo, que siempre se suele realizar, muestra una idea colectiva referente a la valoración y expectativas de los docentes que han contestado en el ítem 10 “No encuentro diferencias de este centro con otros de poblaciones urbanas”. Formulada en negativo por cuestiones metodológicas de medición del instrumento utilizado, solamente hay un 1,2 % de docentes que deciden no participar, por lo que se obtiene un nivel de aceptabilidad considerable. Como se puede observar en la gráfica, en los dos indicadores que muestran el desacuerdo, se concentran la mayoría de los participantes, derivando en residual el resultado contrario. En concreto, el 26% optan por el *totalmente en desacuerdo*, a lo que debemos añadir un 53,5 % que deciden afirmarlo desde un nivel inferior de *desacuerdo*, es decir, su elección no es rotunda y hay que hacer diferentes lecturas interpretativas. Si se tiene en cuenta el extremo contrario del dial, el *totalmente de acuerdo* corresponde con el 3,5% y *el de acuerdo* con un 15,9 %. La idea es la consideración de distinciones de un tipo de centro a otro, de uno urbano a uno rural, en realidad hay tantos tipos como centros existen, desde una panorámica general. Aún, la idea de uniformidad de escuelas urbanas y rurales no se tiene. Se podrán haber fundido muchas cuestiones, pero la percepción es la de diferente.



Figura 15.23: Gráfico ítem 10

En resumen, los docentes encuentran diferencias³⁵, en el interior y en el contexto. Es una característica que tiene matiz de transversal, ya que aparece e incide en dos categorías. La escuela rural, ajena a las ideas previas que tenía la investigación, y según los actores, es distinta y diferente.

La pregunta que se formula en el ítem 11 trata el formato o tipología de los CPR (Colegios Públicos Rurales). En concreto, se requiere la respuesta de si “la agrupación de colegios rurales facilita el mantenimiento de la escuela en el pueblo” partiendo de la máxima que se ha comentado anteriormente en este estudio “si se cierra la escuela, se cierra el pueblo”



Figura 15.24: Gráfico ítem 11

³⁵ Se ha comentado en anteriores ítems que existe y es diferente.

así como del concepto de colegio rural agrupado para que la unión de fuerzas³⁶ suponga la protección de escuelas llamadas a la extinción o desaparición.

La mayor parte de los participantes³⁷ consideran (docentes de CEIP, CPR y unitarias) que los Colegios Públicos Rurales Agrupados es el formato adecuado para resistir en lo rural. Facilita el acceso a los recursos³⁸ (económicos –subvenciones- y dotacionales –maestros especialistas-), porque sería difícil de adquirir de no ser por la colaboración intercentros que forman una unidad superior que es única. Tiene la importancia de la sinergia y no tiene el problema de la desubicación, es decir, conservan la realidad identitaria del pueblo en el que está situada. Con lo cual, se sigue teniendo que: preserva la presencia de la escuela en el pueblo, preserva al maestro y su dinamización cultural, y a su vez, ese cooperativismo posibilita un mayor acceso a los recursos. Esto es valorado muy positivamente por los maestros. No destruye la presencia física del colegio en el pueblo. Otra cuestión es la de las concentraciones escolares³⁹, todas las escuelas de distintas localidades en un lugar físico intermedio. El formato de macroconcentraciones escolares en el entorno rural desubica las poblaciones y puede llegar a ser un fracaso absoluto si se apuesta por esta tipología. Por lo que las agrupaciones sin salirse de su localidad son un formato deseado frente a la desubicación y el reagrupamiento en un local único.

En algunas Comunidades Autónomas “la tijera acecha a la escuela rural” (Morán y Huete, 2012). Decisiones políticas que no gustan ni a las familias, ni a los maestros, ni a la comunidad, ni a los pedagogos que siempre han “alabado el enorme valor de esta educación cooperativa”.

³⁶ Unirse para resistir. “Solo se llega antes, en compañía se llega más lejos”. El “apoyo mutuo” y el esfuerzo compartido que argumenta Peter Kropotkin (1842-1921) desde la sociología, describe la cooperación, el trabajo en equipo y la reciprocidad que implica el beneficio mutuo para los individuos. Una obra actualizada es la de “La selección natural y el apoyo mutuo” (2009).

³⁷ El dato de los dos niveles *de acuerdo* supone el 85,3 % de los maestros.

³⁸ Sería complicado que tuvieran los recursos dotacionales cubiertos de no ser así, pero al hacerse esa percepción compartida y cooperativista lo posibilita.

³⁹ También en una sede única en una determinada localidad que la mayoría de las ocasiones suele ser una decisión teniendo en cuenta el número de habitantes, el pueblo que pueda ofrecerse como centro comarcal o la repercusión de esa localidad en la zona o comarca. Esto significa sinergia a coste de desubicación. En Galicia se realizó a través de lo que denominan parroquias. En Portugal en los últimos años se está apostando por las macroconcentraciones escolares. Tenemos noticias, por otras investigaciones, de los riesgos que puede conllevar este formato educativo. Se está tendiendo a las concentraciones para poder atender con mayores recursos a la población educativa, frente a los agrupamientos o el mantenimiento de las escuelas en su pueblo. Se espera que no sea la deriva a la que lleven a la educación rural.

El resultado de la siguiente pregunta sostiene que la escuela incide de manera considerable en su entorno. Muchas manifestaciones socioculturales tienen el arraigo en el centro e influyen en su contexto, lo cual es positivo. Corresponde esta cuestión con el ítem 12 del instrumento administrado a los docentes y los datos son esclarecedores, ya que la concepción es la de transgresión en el binomio centro-entorno. El 22,5 % de los docentes están *totalmente de acuerdo* y un 65,1 % *de acuerdo* en que la escuela incide mucho en su entorno. El dato de los niveles de desacuerdo es prácticamente residual. Por lo que tenemos unos resultados que nos ofrecen una postura irrefutable. La escuela rural es importante y es lo que hace diferente a las personas del entorno, tanto socioeducativamente como culturalmente pero no solo incide en lo educativo y cultural, sino que esa incidencia es plural, rica y compleja, afectando a la proyección de una vida moderna⁴⁰. Esta es la lectura específica de este ítem que está correlacionado y es coincidente con ítems de la categoría anterior.

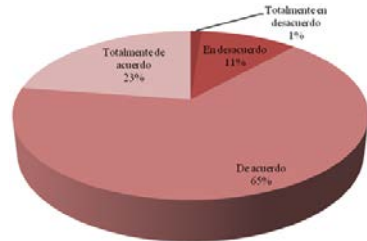


Figura 15.25: Gráfico ítem 12

La diversidad de todos los elementos del centro es enriquecedora (ítem 13), y supone ir más allá del mimetismo de esos elementos según los datos resultantes. El *totalmente de acuerdo* lo indican el 31,4 % y el *de acuerdo* lo cree el 62,8 %, obteniendo en los niveles de desacuerdo un 5,5 % de los participantes. La formación docente, el apoyo familiar y el apoyo del alumnado, la comunidad educativa, el centro, el entorno, los contenidos, entre otros, forman parte de esos elementos para que entre todos se pueda conseguir con éxito una escuela transformadora, democrática e inclusiva. Esa diversidad de elementos es lo que hace distinguirse a una escuela, en este caso la rural, que como vemos está muy aceptada en boca de sus maestros. La diversidad de elementos es un reto para la escuela rural, es por ello que no se deben ignorar las acciones que se está realizando en este medio por una educación de calidad.



Figura 15.26: Gráfico ítem 13

⁴⁰ Ordenadores, personas con otro tipo de relaciones,...

Contamos con los mismos recursos que en cualquier escuela del medio urbano para llevar a cabo las actividades y atender a las demandas del alumnado. Este ítem (ítem 14) formulado nos encontramos simetría respecto a las contestaciones, donde específicamente los docentes optan por el totalmente en desacuerdo un 15,5 %, el 36,4 % corresponde a los que están en desacuerdo, un 39,1 % manifiestan de acuerdo y el 8,9 % la opción del totalmente de acuerdo. Es un ítem polémico, que debido a su correspondencia entre resultados positivos y negativos hay que explorar realizando diferentes contingencias. Además, las posturas extremas (totalmente en desacuerdo y totalmente de acuerdo) adentran casi al 25%. El profesorado, que ya decía tímidamente que la escuela urbana tenía mayores posibilidades que la escuela urbana, vuelve a manifestar un urbanocentrismo pero no de manera radical. Pero aquí se distingue la pregunta de la indicada anteriormente, ya que se centra sobre lo que denominamos materiales, teniendo una percepción que no existe gran diferencia o al menos no es abismal. Por lo que al menos la mitad de los docentes rurales vuelven a dibujar en positivo⁴¹ la escuela rural⁴².



Figura 15.27: Gráfico ítem 14

En el ítem 15, se debe destacar el elevado número de sujetos que optan por la opción del de acuerdo (67,1 %). Si se suma con el 17,1 % que supone el totalmente de acuerdo, supone que solamente el 15, 8 % están situados en los niveles de desacuerdo. Se hace referencia a si en el centro, los factores externos (situación geográfica, nº alumnos, elementos demográficos) y los económicos condicionan la organización de los espacios como facilitadores de aprendizajes. La pregunta, en parte enrevesada por su extensión, los docentes lo han tenido claro al declarar el acuerdo, que puede resultar paradójico. Al tener menos alumnos y tener mayor espacio se puede organizar el aula de forma más diversa. Que esté geográficamente apartado el centro si puede considerarse una limitación. Pero la ratio y los medios con los que cuenta posibilitan agrupamientos y aprovechamiento del espacio con mayor flexibilidad que en los centros donde la ratio es



Figura 15.28: Gráfico ítem 15

⁴¹ De nuevo, se vuelve a reiterar la idea que al menos en la provincia de Huelva, no aparece según los datos extraídos, una escuela rural descrita en negativo por los docentes de las mismas.

⁴² En los próximos capítulos se realizarán análisis por formatos de escuelas y se podrá observar cuáles son los docentes que manifiestan mayor negatividad respecto a este ítem (unitarias, CPR o CEIP).

más numerosa. En ese sentido se obtiene una escuela rural más diversa, que permite actuaciones innovadoras con mayor posibilidad de éxito, siendo la proporción recursos-alumnos mayor -los elementos económicos al tener que compartir con menos alumnos y con más medios-, el profesorado por las relaciones cercanas y de compromiso obligado entre sus iguales tiende a estar implicado.

La escuela rural es más diversa, cercana a la innovación⁴³ por el número de alumnos (ratio), proporción recursos-alumnos es mayor, el profesorado está muy implicado, etc. aunque la geografía los apartan dependiendo de la ubicación de la localidad. Y los docentes lo valoran con un alto grado de satisfacción los que lo indican en positivo. Por lo que se observa, los que han descrito en negativo el descriptor de esta pregunta es porque se han podido fijar en cuestiones o elementos como los geográficos.

El ítem 16 es muy elocuente por la ejemplificación rudimentaria que se expresa en la pregunta, *si cerráramos las ventanas del centro y con una grúa lo llevaríamos a una ciudad encontraría diferencias*. El *de acuerdo* y el *totalmente de acuerdo* supone la amplia mayoría, una vez más se ratifica que la escuela rural es distinta, con características singulares e idiosincrásicas. Además, comparativamente, la imagen que proyecta es diferente. Las escuelas rurales, tanto por sus características físicas y dotacionales como por la oferta educativa que hace así como por las relaciones que establecen son distintas. Es transversal que la escuela rural manifiesta diferencias⁴⁴ y actualmente no es “la parienta pobre” que acuñara Ortega (1995). De ahí, se extrae que el mundo rural andaluz está más estable al no tener la escuela rural la consideración de necesitada, dándose una menor deserción⁴⁵ en los pueblos que en otras zonas geográficas. Esto hace que la escuela rural llegue más lejos que a lo educativo en las zonas rurales, llegando a lo cultural y lo



Figura 15.29: Gráfico ítem 16

⁴³ En procesos pedagógicos como el Trabajo por Proyectos (Pozuelos, 2007) se adecua muy bien al contexto y centro rural.

⁴⁴ Hay que tener en cuenta que se pueden encontrar escuelas rurales que van camino de la hibridación, pero que aún así, manifiestan diferencias. La hibridación actualmente de la escuela rural se ve tanto por la educación en general, como por los niños en particular, pero no tanto en la mentalidad (convencionalismo sociológico). En parte lo ha potenciado la globalización y la conexión con el mundo global. La realidad de la hibridación se podrá ver en uno de los estudios de caso que comprende este estudio doctoral.

⁴⁵ El pueblo cuenta con su escuela, la cual tiene dotación suficiente, el profesorado se implica, en definitiva, la gente ve que hay vida.

social⁴⁶. La sinergia de las escuelas rurales agrupadas lo está favoreciendo, ya que preserva la idiosincrasia de cada escuela y el servicio a su comunidad sin olvidar las posibilidades que se alcanzan cuando el equipo docente es capaz de colaborar y comprender un proyecto único. Con mayor énfasis si el colegio está implicado en proyectos como comunidades de aprendizaje, proyectos de innovación, etc. entonces el impacto sería mayor. El mundo rural sigue siendo un mundo (al menos el contexto de acción de este estudio) totalmente habitable, incluso apetecible en tiempos de crisis para poder vivir de forma confortable.

Para terminar, un concepto importante de mantener es que las escuelas rurales permanecen en un sentido y cambian en otro. Como ya se comentaba, los docentes se involucran, se aprovecha el entorno, no hay carencias notables,...y la escuela está favoreciendo que el mundo rural y el mundo urbano no se fragmenten⁴⁷.

Brevemente, cómo definiría a su centro	
Colegio Público Rural (CPR)	Centro de Educ. Infantil y Primaria en el medio rural (CEIP)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>“Es un centro peculiar ya que somos cuatro localidades bastante distintas, lo que hace que la organización del día a día en ocasiones sea telefónicamente (Cuando funciona)”.</i> (entrev.ED.CPR.1) ▪ <i>“Centro pequeño con un buen ambiente de trabajo entre el profesorado y buena convivencia en general entre el alumnado. Necesita una mayor estabilidad de la plantilla del profesorado y una mejor dotación de infraestructuras”.</i> (entrev.ED.CPR.2) ▪ <i>“Es un colegio acogedor, cercano, con un buen clima de convivencia, que se implica con las actividades propuestas tanto, el profesorado, como el alumnado y las familias”.</i> (entrev.ED.CPR.3) ▪ <i>“Se trata de un centro rural compuesto por tres sedes y con una matrícula de 105 alumnos/as. Se está llevando a cabo un proceso de apertura a través de la participación en distintos planes y proyectos con centros de realidades y entornos muy diferentes al nuestro (programa ARCE, rutas</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>“Pequeño, familiar, con buen clima y una organización excelente”.</i> (entrev.ED.CEIP.1) ▪ <i>“Un centro en recesión en cuanto a la matriculación. Tiene un perfil de compensatoria por recibir a alumnos de protección de menores”.</i> (entrev.ED.CEIP.2) ▪ <i>“Un colegio rural con gran diversidad entre su alumnado. Con unos maestros a gusto pero que suelen durar poco porque como algo lógico, buscan su reunificación familiar y porque el sistema no lo permite en nuestras casas”.</i> (entrev.ED.CEIP.3) ▪ <i>“Centro integrado en el entorno. Inclusivo. Atención a la diversidad.</i> (entrev.ED.CEIP.4) ▪ <i>“Es un centro que está sufriendo una transición desde la dejadez más absoluta hacia la modernización en la sociedad actual. Se define como actual, dinámico y vivo, además de muy participativo y abierto a la comunidad educativa”.</i> (entrev.ED.CEIP.7) ▪ <i>“Abierto, con ciertas carencias en infraestructuras”.</i> (entrev.ED.CEIP.8)

⁴⁶ Y esta afirmación se defiende en el marco del estudio, siendo la visión optimista de este trabajo doctoral.

⁴⁷ El concepto se refiere a que hace tres décadas era muy normal que de la ciudad al campo, en pocos minutos de distancia, hubiera diferencias sustanciales. Un ejemplo de esa retrocesión que siempre se ha puesto a nivel de España fue el de la comarca de Las Hurdes y que se visualiza en la película de Tierra sin pan del director de cine Berlanga. No tiene nada que ver con el cosmopolitismo de Plasencia que está a una distancia cercana.

<p><i>educativas, escuelas viajeras...)</i> Presenta ambiente de trabajo positivo donde se potencia el uso de las Tic's en el aula". (entrev.ED.CPR.4)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Defino a mi centro como un centro que intenta innovar, que intenta incluir las NNTT en las aulas, el fomento de la lectura y escritura. También hacemos partícipes a la comunidad educativa de todas nuestras actividades. Muchas de ellas las podéis encontrar en nuestra web y blog. ▪ La armonía con la que se trabaja en la escuela rural es tal, que después de 11 años trabajando en ella, mi atención es seguir muchos años”. ▪ (entrev.ED.CPR.5) ▪ “Rural en continuo proceso de transformación y adaptación a la realidad existente que busca, cada vez más, la necesaria participación de la comunidad educativa”. (entrev.ED.CPR.6) ▪ “Centro con dos sedes, con agrupamientos del alumnado en dos aulas hasta 2º E.P. y de 3º a 6º de E.P. con tratamiento del alumnado muy individualizado y con mucha implicación y contacto con la familia”. (entrev.ED.CPR.7) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Centro de una línea, acogedor, con buen ambiente y buen clima de trabajo”. (entrev.ED.CEIP.10) ▪ “Es un centro pequeño, donde la convivencia entre todos los sectores es fluida, fácil. Todos se conocen, todos se tratan. Es frecuente y fácil organizar actividades donde participen todo el alumnado. Entre el profesorado se crean incluso lazos de amistad; ser tan pocos hace que todos nos conozcamos muy bien”. (entrev.ED.CEIP.11) ▪ “Centro pequeño de una sola línea. Tiene una ratio pequeña. A pesar de haber una falta de hábitos básicos, escasa participación y expectativas de los padres respecto a la educación, las relaciones interpersonales son muy buenas y no existen grandes dificultades en el aprendizaje de los alumnos”. (entrev.ED.CEIP.13) ▪ “Centro en un medio rural con pocas perspectivas de futuro, predestinado a la pérdida de unidades que traerá como consecuencia dificultades docentes y menos medios educativos”. (entrev.ED.CEIP.14) ▪ “Es un centro situado en un entorno rural bastante aislado y con tradiciones (positivas y negativas) muy arraigadas. El índice de paro es alto, aunque la mayoría disponen de campos o huertas donde ocupar el tiempo. Las familias no se interesan por la educación de sus hijos, no lo consideran relevante. ▪ La plantilla del profesorado es inestable. Los interinos solo se mantienen 1 o 2 cursos. La organización en general es sencilla. No hay conflicto. El clima de trabajo es muy agradable”. (entrev.ED.CEIP.15)
---	--

Figura 15.30: Tabla declaraciones docentes: Brevemente, cómo definiría a su centro

15.4. PROFESORADO

La escuela rural siempre ha sido considerada como puente del profesorado hacia la escuela deseada. Parece ser que es uno de los reflejos que transmite los centros rurales. Siempre se habla de términos de inestabilidad de la plantilla y de una escuela, la rural, de transición a otro centro, pero hay que matizar, ya que según datos del estudio, no se puede afirmar con rotundidad, hay “casos y casos”, “no es tanto como se cree desde fuera que las escuelas rurales tengan la mayoría, docentes interinos que vienen por un año” (Entrev_director_Adersa6).

Si se analiza la situación administrativa de los docentes de la población estudiada, como ya se comentara en la contextualización inicial de los participantes, tenemos un porcentaje de interinos del 36 %⁴⁸, mientras que los definitivos suponen el 50 %. Algo más de un tercio del colectivo es interino⁴⁹. Esta situación hay que verla colegio a colegio, “caso a caso”, no se puede generalizar a pesar que el estudio sea extensivo. Hay centros rurales que por sus características, al estar bien ubicados, la plantilla tiene mayor estabilidad. Pero también los hay, que por su desubicación y dispersión geográfica, los interinos copan mayores porcentajes. En definitiva, no se puede hablar de escuela rural e inestabilidad sino que tiene que ver con diversos factores que hay que contemplar: situación o ubicación geográfica, colegios alejados de centros comarcales, colegios de difícil acceso por las comunicaciones deterioradas, entre otras.

De todos modos, la inestabilidad tiene aspectos positivos porque el maestro que llega por primera vez refresca a las plantillas excesivamente estabilizadas. Y negativos: el profesorado que llega nuevo no se caracteriza, en la mayoría de ocasiones, por su iniciativa y su afán innovador, plasmando una función funcionarial. Evidentemente, en los centros rurales que no es común la estabilidad docente afecta, por ejemplo, el mantenimiento de innovaciones pedagógicas.

Un rasgo característico de la escuela rural es la participación del profesorado en la dinamización cultural del entorno. Es recíproco en el sentido que en los pueblos es muy normal que depositen confianza en el maestro atribuyéndoles cierta licencia. Por regla general, en la escuela urbana, los docentes participan menos de esa dinamización sociocultural del contexto.

La variable de género es importante considerarla, ya que se tiene en cuenta que el cuerpo docente está feminizado, siendo valiosa la presencia de la mujer en un mundo convencional y tradicional sociológicamente, asumiendo roles activos, culturales y educativos.

En el ítem 17.a, de los datos extraídos en el gráfico, se evidencia la existencia de respuestas simétricas en el dial de los indicadores. Entre los docentes que piensan que están de tránsito en este centro para recalar en un centro situado en pueblos con mayor población se encuentra más de la mitad, y aquellos que no están de acuerdo con esta

⁴⁸ Se desconoce el dato que hay en las escuelas urbanas de la provincia de Huelva, pero se intuye que no es muy distante por la información que se tiene de estudios recientes mediante muestra en Andalucía.

⁴⁹ Suelen encontrarse más interinos en poblaciones con difícil acceso, reduciéndose el dato en pueblos que tienen una cierta significatividad.

afirmación suponen la otra mitad. Correlacionando el dato con la situación administrativa, coincide que el 50 % es estable y contestan los niveles de desacuerdo, y el otro cincuenta es inestable y se sitúa en los niveles de acuerdo. Siendo precisos, existe una ligera desviación con relación entre los dos grados (*acuerdo* y *desacuerdos*), ya que el 52,7% de los docentes defienden dicha afirmación.

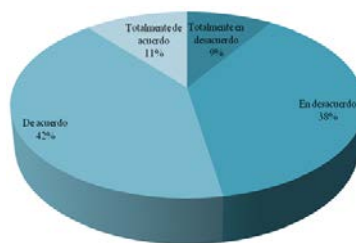


Figura 15.31: Gráfico ítem 17.a

Cabe destacar, que la generalidad de los datos obtenidos en este ítem, comprenden, casi en su totalidad, los dos indicadores de entre los que *están de acuerdo* y los que *están en desacuerdo*, estableciéndose por tanto, un porcentaje muy bajo en los dos extremos de las posibles respuestas. Con lo cual, esta circunstancia da lugar a resultados muy poco clarificadores en cuanto a una posición definida, ya que el porcentaje está muy equilibrado, haciendo coincidir con escasa diferencia, la media y la moda.

Por tanto, tras el análisis descriptivo, este ítem desvela la disparidad de opiniones en los docentes sobre la posibilidad de terminar en un pueblo con mayor población. Los docentes que más viven la realidad rural como situación profesional son aquellos provisionales, mientras que los docentes que lo tienen como una realidad casuística no piensan más allá.

Con esto quiere decirse que la inestabilidad no es tanto como en el argumentario que sin datos se suele presentar. Es una vez más, etiquetar en negativo la escuela rural, como ese lugar no deseado. Y eso es una verdad a medias, con muchos matices⁵⁰. La estabilidad no es una situación que se pueda afirmar de manera rotunda, tanto por las opiniones vertidas de las experiencias vividas de los interlocutores como por los datos numéricos de la realidad de la estabilidad del profesorado. En ambos casos, cuentan, que la estabilidad se tiene que ver más desde una perspectiva concreta y singular de cada centro, más que como un dato rotundo y cerrado. De todos modos, la escuela rural sigue

⁵⁰ Interpretación lógica: estos maestros que están de tránsito llevan a cabo o propician menor número de experiencias innovadoras, muchos son de pueblos cercanos originarios de allí,...

Interpretación pedagógica: la perspectiva docente sobre el aislamiento sociocultural (ocio y tiempo libre) de un pueblo pequeño, puede suponer limitaciones...

Por tanto, las plazas definitivas se deberían conceder a aquellos maestros que quieran ir a la escuela rural, no a aquellos que no quieran estar en la misma, o que utilicen este formato de escuelas como paso anterior a centros situados en poblaciones mayores, en algunos casos como las unitarias, por intereses meritocráticos.

teniendo su “público”, docentes que bien por una cuestión vocacional o bien porque tuvieron alguna experiencia en el marco de la educación rural, les ha apetecido y gustado extender su desarrollo profesional en un entorno rural.

En los centros rurales participantes en el estudio que tienen mayor población, comparten el dato de tener mayores plantillas estables⁵¹.

En el ítem 17.b. *Los docentes que estamos en este centro tenemos un contacto cercano con las familias*, aparece un mayoritario de acuerdo o totalmente de acuerdo. Como se observa en el gráfico, un 93,5 % de los docentes creen que tienen un contacto cercano con las familias. El dato no es cuestionable, es irrefutable, ya que la mayoría de los participantes de

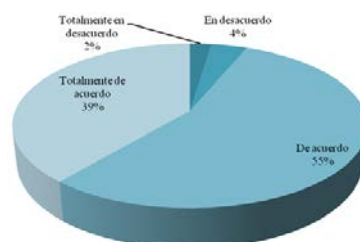


Figura 15.32: Gráfico ítem 17.b

ubicar en indicadores de acuerdo, concretamente un 38,8% de los docentes dicen estar *totalmente de acuerdo* con esta afirmación. Además, añadido a este dato, en el segundo nivel de acuerdo se sitúan más de la mitad de los sujetos. Por el contrario, tan solo un 2,3% dice estar *totalmente en desacuerdo* en que los docentes tengan un contacto cercano con las familias. En términos generales, es apreciable la similitud tanto de los dos resultados negativos, como de los positivos.

Una vez más se evidencia un estereotipo del medio rural, pero cumpliéndose. La escuela rural mantiene un contacto más estrecho con la familia que las escuelas urbanas. Al menos es lo que los docentes participantes han estimado, considerando la declaración de aquellos que han tenido experiencias en entornos de pueblos más grandes. Es una característica idiosincrásica que sigue permaneciendo en la escuela rural, el contacto directo y estrecho de los docentes con la familia. La escuela rural mantiene esa cercanía⁵² en sintonía con los padres.

El modelo de sociedad rural acogedora, basado en lazos estrechos y solidarios, crea mayor dependencia entre los miembros de la comunidad. La normalización por los

⁵¹ También hay que contemplar que son centros de tránsito para muchos docentes, hacia escuelas situadas en pueblos con mayor población. Aunque el maestro sea definitivo pero una vez que los hijos (cumplidos los 14 años) se incorporan a los estudios de secundaria (2º ciclo ESO) se van a otras poblaciones donde lo tengan más cerca. Es decir, maestros que entre 40 y 45 años deciden encaminar su proyecto de vida en una población que ofrece segundo ciclo de secundaria y bachillerato.

⁵² Aunque se presume que es positivo tampoco se desecha que tenga inconvenientes.

maestros que acuden sin conocer el contexto, es cuestión de tiempo, incorporando pautas y rutinas actitudinales.

Sintetizando, se extrae una lógica interpretación, que es desechar la idea que en la escuela rural llegan aquellos docentes que han elegido en última opción este tipo de centros Incluso para los docentes que nunca han estado en el medio rural, puede llegar a ser una elección apetecible porque contemplan que económicamente tendrán menores gastos y los hijos se criarán bien estando en la escuela con su padre o madre, en ambientes naturales. Efectivamente, hay también docentes que pueden ser más urbanitas y se van de la escuela rural.

El ítem 18, “*estoy en una escuela en el medio rural porque lo he elegido*” se correlaciona con el ítem 17 siendo confirmatoria de que esta tipología de escuelas van docentes por elección y no por obligación⁵³. De los datos extraídos en el gráfico, se evidencia que el 72,1% de los participantes han recalado en una escuela rural porque la seleccionaron, una referencia muy significativa estadísticamente. La mayoría de los docentes están *totalmente de acuerdo* con esta afirmación, por lo que los datos no tienen discusión dada la desviación que se muestra en el gráfico.



Figura 15.33: Gráfico ítem 18

De igual modo, los resultados ponen de manifiesto que un 19,8% está *en desacuerdo* por parte de los participantes, mostrándose un valor escaso en comparación con los valores positivos de la gráfica. El 8,1 % sería el que correspondería a los docentes que están *totalmente en desacuerdo*.

La información de esta pregunta concluye, que existe un número considerable de participantes que eligen llevar a cabo su docencia en un centro rural. Sin embargo, se muestra un pequeño porcentaje de docentes que están en un centro rural sin tener la posibilidad de elegirlo.

⁵³ La Escuela Rural sigue teniendo su “público” muy significativo estadísticamente.

Al ítem 19 se le puede acuñar la frase de “cercanía y contacto genera confianza y reconocimiento” como se viene exponiendo. Los resultados extraídos de este ítem ponen de manifiesto que un 61,2 % están *de acuerdo* en que *la gente del pueblo les reconoce su labor como docentes*. Por otro lado, existe una homogeneidad entre el grado en *desacuerdo* y el grado *totalmente de acuerdo*. Ambos resultados oscilan entre el 16,5% y el 17,5% por lo que se evidencia en ambos casos un pequeño número de participantes que muestran pensamientos contrarios con respecto a la afirmación. La mayoría de los mismos imparten en educación infantil, cuyo reconocimiento profesional es menor dada la idea generalizada de cuidador que se tiene sobre esta especialidad



Figura 15.34: Gráfico ítem 19

Se evidencia por tanto un único resultado que despunta y clarifica la afirmación redactada en el ítem, aunque ha de tenerse en cuenta los dos porcentajes minoritarios, ya que esclarecen aún más el resultado del ítem.

Una de las quejas del profesorado es el poco reconocimiento y falta de consideración que la sociedad ve en ellos. Es una percepción desenfocada del magisterio porque de las profesiones más valoradas⁵⁴ en España, entre las tres primeras, aparecen los maestros de la escuela pública.

El nivel de satisfacción se aclara en el ítem 20. Los resultados que se presentan en el gráfico atestiguan que casi la totalidad de los participantes *se encuentran satisfechos con su labor en la escuela*, por lo que no cabe discusión al respecto de esta respuesta. Sin embargo, siendo precisos, casi el 60% de los docentes dicen estar *de acuerdo* con dicha afirmación, es decir, están satisfechos. Además, un 39 % de los participantes están totalmente satisfechos con su labor ya que se decantan por la opción de totalmente de acuerdo.



Figura 15.35: Gráfico ítem 20

⁵⁴ Según datos del barómetro del CIS de valoración de profesiones sobre un total de 100 puntos otorgan a los profesores de universidad (75,16); a los de Educación Infantil (74,64); Primaria (74,70); Secundaria (73,67) y Formación Profesional (73,92). Si se pregunta sobre el prestigio social y la remuneración solo un 41,7 % piensan que no están muy bien retribuidos económicamente ni considerados socialmente. En el informe internacional realizado por la Fundación BBVA sobre actitudes, en una escala de diez, los maestros obtienen una puntuación de 8,2 (la segunda más valorada). La figura de maestro en todos sus niveles obligatorios y de enseñanza superior son apreciados.

Por tanto, se concluye con los presentes datos que alrededor del 98% de docentes están satisfechos. No tiene cabida la discusión de los resultados cuando son tan reveladores de una misma dirección.

Al correlacionar con otros ítems se extrae la siguiente conclusión: el grado de satisfacción se debe por el reconocimiento de su labor, por la cercanía que tienen con los padres, lo que lima diversidad de asperezas que tiene con la confrontación social que se da en la escuela hoy, el profesorado está en su mayoría por elección propia, además, es un entorno que tiene los recursos y medios necesarios para poder desarrollar su labor docente. La escuela rural ya no es una escuela mitigada, es una más.

La pérdida de anonimato en la escuela rural es una idea muy recurrente entre los docentes. Es un riesgo, no solamente hay que parecer, hay que serlo. Se ha percibido que incluso la participación en actividades culturales del pueblo es en parte obligada, forma parte de la comunidad y la comunidad lo espera del docente. Normalmente, cualquiera ha tenido la posibilidad de preguntar a un docente de la escuela urbana sobre el anonimato cuando termina la jornada escolar, con la respuesta afirmativa.

Para la persona que vive diariamente en la escuela rural y que la percibe bajo el prisma de la sospecha o “peligro” de las relaciones socioeducativas, la pérdida de anonimato e incluso de la intimidad puede convertirse en excesivamente claustrofóbico. Analizando los resultados obtenidos en el ítem (21) *perdo el anonimato (me siento observado) y me veo influido por la imagen pública que el pueblo percibe de mí*, se evidencian unos datos insuficientemente clarificadores, ya que existe una disparidad de opiniones al respecto. Siendo precisos, el 64% de los participantes no comparten que se pierda el anonimato, y que además, se sientan influidos por la imagen pública que el pueblo tiene hacia ellos. Sin embargo, el 36% restante, optan por un valor positivo en la afirmación, por lo que como se ha mencionado anteriormente, señalando que pierden el anonimato. Este puede ser uno de los costes en la escuela rural. Detallando aún más este valor, se ha de comentar que tan solo un 4,7% de los participantes están *totalmente de acuerdo* con el ítem.



Figura 15.36: Gráfico ítem 21

Para terminar esta cuestión, no se perciben unos resultados que clarifiquen totalmente la respuesta de los participantes en relación al ítem, aunque si es cierto, que existe un mayor grado en desacuerdo con la pregunta.

Cuando se correlaciona con los ítems anteriores, aparece que los docentes que están estables consideran que no hay tanto cambio, sin embargo, los docentes que están en una situación rotatoria piensan que puede ser una limitación. Un perfil docente que su pretensión no es ser maestro rural. Una razón más para no vivir en el pueblo⁵⁵, convirtiéndose en necesidad vivir en localidades que son centros comarcales⁵⁶. Esta situación la compensan, deslocalizándose del pueblo, añadiendo además, la realidad actual social que las personas tienen una alta movilidad porque hay altos servicios y medios de comunicación. Una advertencia para añadir es que cuando transcurren los años se acostumbran, viviendo y asumiendo el rol. Es el precio a pagar, que en pocas ocasiones eres anónimo, pero es compensado a nivel socio-personal.

Otro elemento del maestro rural es la valoración respecto a la formación adquirida. Se trata en el ítem 22. El gráfico pone de manifiesto la siguiente radiografía porcentual: el 67,5% de los docentes afirman, que *la formación adquirida en la universidad no te prepara para trabajar en contextos rurales*. Por tanto, se contempla la no existencia de unanimidad en los participantes en referencia al ítem que se aborda. Siendo exactos, el 44,6% de los docentes han respondido que están *de acuerdo* con la pregunta, y el 32,9 % totalmente de acuerdo. Por otro lado, el 19,8 % optan por el indicador en desacuerdo y solo el 2,7% han contestado que están *totalmente en desacuerdo*.



Figura 15.37: Gráfico ítem 22

Se está en disposición de argumentar que las cifras evidencian una opinión favorable hacia el ítem que se describe. Sin embargo, hay que tener en cuenta que existe un porcentaje de docentes que dicen no estar de acuerdo con la pregunta.

La concepción de los docentes transmite que no están preparados para los contextos rurales. Un indicador claro es que no hay asignaturas específicas de escuela rural en la titulación de magisterio. Es un reto que tiene la universidad y que no da respuesta. La universidad tiene que reconocer que la escuela rural existe y está viva, que tiene alumnos que a corto plazo pretenden desarrollar la docencia en el medio rural. Es por tanto una demanda, preparar para actuar en estos contextos.

⁵⁵ El 72 % de los docentes rurales no tienen como lugar de residencia la población en la que desarrollan sus labores docentes.

⁵⁶ Además, por el mayor acceso a servicios que cubran necesidades como cultura y ocio.

¿Se debería formar específicamente desde la universidad aquellos futuros docentes para el desempeño de su labor en el medio rural?	
Colegio Público Rural (CPR)	Centro de Educ. Infantil y Primaria en el medio rural (CEIP)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Si, se debería formar, o al menos hacer referencia a este tipo de centros y a su metodología en clase”. (entrev.ED.CPR1) ▪ “Creo que en parte sí, ya que el profesorado que viene al centro no está preparado para impartir clases con varios niveles agrupados en el mismo aula”. (entrev.ED.CPR2) ▪ “Yo creo que no es necesario, ya que se aprende tanto en el centro normal como en uno rural con la práctica”. (entrev.ED.CPR3) ▪ “Si, consideramos fundamental la formación del profesorado en el trabajo internivelar”. (entrev.ED.CPR4) ▪ “Si”. (entrev.ED.CEIP5) ▪ “Por supuesto. Mas que para el medio rural, para trabajar en niveles agrupados dentro de un mismo aula. El prestigio del magisterio pasa por que la formación inicial sea de mas nivel. Nos encontramos en las escuelas a muchos docentes con baja aptitud y preparación. Incluso muchos no dominan las técnicas metodológicas básicas, los conceptos matemáticos y lingüísticos, incluso con faltas de ortografía. La selección de los docentes debe comenzar en la universidad tanto en el acceso a la carrera como en la exigencia de ésta”. (entrev.ED.CPR6) ▪ “Por supuesto y sobre todo en metodología con agrupamientos de varios niveles por aula”. (entrev.ED.CPR7) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Si, sin duda”. (entrev.ED.CEIP1) ▪ “Si, y es algo que vengo echando en falta desde siempre. Creo que la formación del profesorado, leo textos... está orientada a la ciudad. El medio rural no se suele tener en cuenta”. (entrev.ED.CEIP2) ▪ “No”. (entrev.ED.CEIP3.7.9.12.13) ▪ “Si, por favor”. (entrev.ED.CEIP4) ▪ “Se les debería, por lo menos, enseñar que existe y es una realidad con la que se pueden encontrar”. (entrev.ED.CEIP8) ▪ “Estaría bien un acercamiento de los futuros docentes a esta realidad; aunque no creo necesario ni conveniente que se necesite una formación específica”. (entrev.ED.CEIP10) ▪ “Si. Los docentes deberíamos estar más preparados para dar respuestas a realidades con ciertas precariedades, así como no perdernos en un laberinto burocrático”. (entrev.ED.CEIP11) ▪ “No es necesario. Sí es fundamental mejor formación para que el nuevo profesorado no sea un “Alumno grande” que repita lo que ha visto en sus años de instituto o carrera. Hay que concienciarlos sobre el que deben ofrecer”. (entrev.ED.CEIP15)

Figura 15.38: Tabla declaraciones docentes: ¿Se debería formar específicamente desde la universidad aquellos futuros docentes para el desempeño de su labor en el medio rural?

Al igual que la Administración no tiene olvidada la escuela rural, otra institución como es la universidad no da respuesta a unos futuros docentes que quieren ejercer en el medio rural. Los planes de estudio tienen olvidada la escuela rural, que consideran que todo tipo de educación independientemente del contexto es uniforme. Este argumento lleva al proceso de homogeneización de los planes de formación, que posiblemente tenga que ver con la masificación de la universidad. Tendría que ofertarse alguna materia de escuela rural o escuela de difícil desarrollo. Si la normativa presenta clasificaciones o etiquetas como Centros de difícil desempeño (unitarias) y centros de compensatoria

(Colegios Públicos Rurales) ¿la universidad no plantea ninguna respuesta? Plantea un modelo escolar único, los centros son todos iguales. Apenas que una persona se adentre en el mundo rural encuentra tres modelos de centros: unitarias⁵⁷, escuelas multigrado y escuelas graduadas (sin y con primer ciclo de secundaria –centros SEMIDE). Otra variable a considerar como indica Abós (2007), es que la misma escuela rural forma al profesorado.

De los datos extraídos en el gráfico, que se refieren a las respuestas del ítem 23, cabe destacar el alto porcentaje de docentes que están de acuerdo, mayoritariamente, con un 70,2 %, con la afirmación *se cumplen las expectativas que tengo en el alumnado*. Las cifras evidencian que el 59,9% de los docentes están *de acuerdo* al decir que se cumplen las expectativas que tienen sobre su alumnado. En contraposición, un 26,1% están *en desacuerdo* y piensan que no se cumplen las expectativas que se proponen para sus alumnos y alumnas. Teniendo en cuenta las respuestas minoritarias resultantes del ítem, éstas, corroboran aún más los resultados con la frecuencia extrema, ya que el 10,5% están *totalmente de acuerdo*, mientras que el 3,5% están *totalmente en desacuerdo*.



Figura 15.39: Gráfico ítem 23

Hay que apuntar que las expectativas no solamente se pueden ver bajo el prisma positivo “el alumnado responde”, también puede ser negativo, “no me espero nada y no encuentro nada”. Si se decide presentar bajo la primera perspectiva, una información que constata es que la universidad es muy frecuente ver alumnado que procede de las escuelas rurales⁵⁸, no es un dato que extrañe a la comunidad educativa.

Los resultados son concluyentes, para la mayoría de los docentes, sus alumnos y alumnas cumplen las expectativas, si la lectura se hace en positivo.

A modo descriptivo, la información que resulta del ítem 24 refleja que en torno al 80% de los participantes se muestra *en desacuerdo*. Por tanto, las cifras evidencian *el desacuerdo* cuando se les comenta que los docentes *identifican la enseñanza en la escuela rural como de inferior categoría profesional*. Sin embargo, cabe destacar que

⁵⁷ Se podría desglosar el término de unitaria, acuñando el de semiunitaria, para aquellos centros que ofertan infantil y primer ciclo de primaria. La provincia de Huelva, actualmente, no tiene centros con estas características.

⁵⁸ El porcentaje de alumnado que son universitarios y que proceden del medio rural se ha incrementado en las últimas dos décadas.

aproximadamente el 20% de los docentes, están en consonancia con dicha afirmación, por lo que no existe una respuesta unánime.

La escuela rural no es de peor calidad, tampoco hay docentes de peor calidad en la misma comparada con contextos urbanos. No hay excesivas prácticas discordantes del uso mayoritario de otros docentes que no sean rurales.

En definitiva, y tal como desvela la gráfica, la mayoría de los docentes no se sienten identificados con la pregunta, no por llevar a cabo su docencia en una escuela rural son de inferior categoría, es decir, “maestros de segunda”. Los participantes piensan que la enseñanza en los centros rurales es reconocida y satisfactoria, compleja y laboriosa, aún más cuando se trata de unitarias donde solo existe un aula con niños de diferentes cursos.

Para terminar el análisis de la presente categoría, cabe comentar algunas cuestiones:

-Que la universidad no forma para la enseñanza en contextos rurales es una realidad y uno de los pocos factores negativos que se desprenden. Los maestros tienen un problema de formación docente que debemos adquirirlo en las universidades. La base principal debe partir desde los propios centros. Deberíamos de formarnos cada cierto tiempo.

-Hay diferentes formas de pensar y actuar entre los docentes rurales, manifestado en las respuestas para nada displicentes. El inconveniente de los estereotipos rurales está en la sociedad, pero dentro de la escuela de ámbitos urbanos sobre todo.

-La inestabilidad en una plantilla afecta a tramos docentes sensibles como es el primer ciclo de la Educación Primaria, poco demandado por el profesorado estable. En multitud de centros se ha podido comprobar, que este ciclo se queda en manos de interinos y rotaciones anuales. Nadie se hace responsable de organizar con coherencia el primer ciclo. Es una cuestión que hay que poner de relieve, aunque como se viene manifestando, caso a caso.

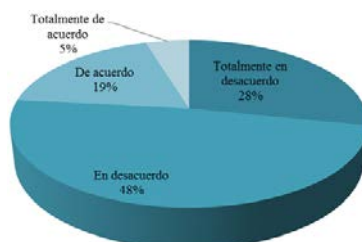


Figura 15.40: Gráfico ítem 24

Rasgos relevantes que define al profesorado de su escuela	
Colegio Público Rural (CPR)	Centro de Educ. Infantil y Primaria en el medio rural (CEIP)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Capacidad de trabajar con varias niveles”. (entrev.ED.CPR1) ▪ “La mayor parte del profesorado es interino o provisional, y está solo un año en el colegio. A la mayoría les gustaría seguir en el centro, pero no puede”. (entrev.ED.CPR2) ▪ “Es un centro que al haber pocos docentes, hace que haya más unión, más coordinación en la labor diaria y muy buen ambiente en el centro”. (entrev.ED.CPR3) ▪ “Es un centro que al haber pocos docentes, hace que haya más unión, más coordinación en la labor diaria y muy buen ambiente en el centro”. (entrev.ED.CPR4) ▪ “Jóvenes. Muchos están de paso. Algunos bastante implicados (la mayoría)”. (entrev.ED.CPR5) ▪ “Casi el 50% viven en los núcleos rurales donde están los colegios .Otro 45% viven en pueblos de la comarca 5% a más de 60 Kms.” ▪ “Profesorado que se va a incorporar a una Comunidad de Aprendizaje.” (entrev.ED.CPR6) ▪ “Personal interino o sin destino definitivo”. (entrev.ED.CPR7) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Comprometidos”. (entre.ED.CEIP1) ▪ “En tránsito. Falta implicación en el futuro del centro. Profesorado joven”. (entre.ED.CEIP2) ▪ “Joven en líneas generales. Continua movilidad. Activo y participativo salvo excepciones. No suele conocer el entorno donde viven los alumnos: ni en físico/natural, ni el económico, ni el social”. (entre.ED.CEIP3) ▪ “Motivado y motivador. Gran dedicación. A veces, falta preparación”. (entre.ED.CEIP4) ▪ “En general el profesorado se adapta a las líneas del centro participando de forma muy activa en todas las actividades que se plantean”. (entre.ED.CEIP7) ▪ “Compañerismo”. (entre.ED.CEIP8) ▪ “Profesorado de paso a otros destinos”. (entre.ED.CEIP10) ▪ “En general son profesionales con pocos años de experiencias. Interinos con poca o ninguna estabilidad profesional”. (entre.ED.CEIP11) ▪ “Interinos y solo por un año”. (entre.ED.CEIP12) ▪ “Por no tener una plantilla estable no hay una continuidad en los proyectos, y la implicación aunque es anual, no es duradera del profesorado”. (entre.ED.CEIP13) ▪ “Profesorado en tránsito que impide establecer una línea pedagógica que defina e identifique al centro”. (entre.ED.CEIP14) ▪ “Rurales, motivados, relajados, colaboradores, satisfechos”. (entre.ED.CEIP15)

Figura 15.41: Tabla declaraciones docentes: Rasgos relevantes que define al profesorado de su escuela

15.5. EL ALUMNADO

Una característica puesta en valor de la escuela rural, ha sido siempre la vinculada con la ratio. No pasa desapercibida en la mayoría de investigaciones o estudios respecto a la temática. Es un factor que ayuda a personalizar la enseñanza y preparar al alumnado.

Actualmente se valora el trabajo autónomo del alumnado y el maestro como guía. Cuando los niños trabajan se dividen en grupo donde ponen en práctica sus aprendizajes, se valora el trabajo autónomo; el maestro debe de observar constantemente; Ventajas a nivel social necesaria en contextos rurales; Mejora el mundo trabajar con personas de diferentes niveles; trabajar de forma cooperativa, favorece en la nota y la presión de no defraudar a los compañeros. Son características de las escuelas rurales debido a la baja ratio. ¿Escuelas rurales? Porque merece la pena hacer el esfuerzo y creer en todas las posibilidades que ofrece

El ítem 25.a *en la escuela rural se atiende mejor de manera particular a los alumnos-as*, se pone de manifiesto nuevamente, el valor cercano de la escuela. Analizando los resultados mostrados en el gráfico, se ha de considerar que casi la totalidad de los participantes lo opinan. Las cifras evidencian que casi el 49% de los participantes están *de acuerdo* con la afirmación. Corroborando aún más la respuesta, el 40,7% se muestran *totalmente de acuerdo*. En contraposición, tan solo el 10% de los docentes se muestran *en desacuerdo*. La no existencia de simetría en el gráfico pone de manifiesto que los participantes apuestan por la afirmación que se realiza, por lo que se extrae que la escuela rural tiene en cuenta la diversidad y singularidad del alumnado.

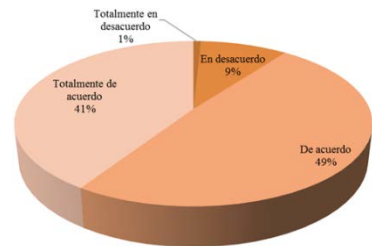


Figura 15.42: Gráfico ítem 25.a

A modo descriptivo, la información que resulta del ítem 25.b, revela que casi el 60% de los participantes se muestran *de acuerdo* con la afirmación. Ésta, indica que *en una escuela rural los alumnos/as salen preparados para cursar la ESO*. De igual modo, si se tiene a bien el resto de porcentajes, se pone de manifiesto la respuesta casi unánime de los docentes, ya que además del porcentaje anteriormente mencionado, se le aporta el 25% de los que están *totalmente de acuerdo*. En contraposición, tan solo el 15% de los participantes muestran su negativa a la afirmación dada en el ítem. La gran mayoría de los docentes piensan que sus alumnos/as tienen la preparación adecuada para afrontar su nueva etapa en la Educación Secundaria, pero avisan en la información cualitativa que suelen fracasar. Estudiantes modelo con calificaciones y rendimientos altos, llegan al instituto y se evaporan en lo académico.

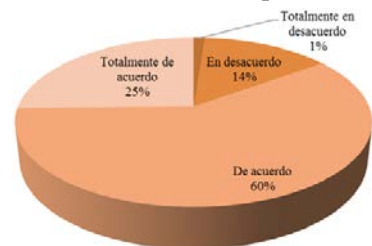


Figura 15.43: Gráfico ítem 25.b

Esta paradoja es problema de la escuela, concretamente, del ensamblaje escuela-instituto⁵⁹. La transición en esas dos etapas está el origen de los bajos rendimientos académicos. Las relaciones sociales a un nivel local no son las mismas que al salir del “territorio protegido”, por lo que los alumnos se encuentran desubicados, aparecen miedos y desprecios⁶⁰.

Una reflexión de los docentes es que si hubieran seguido en la escuela no se hubieran originado esos problemas, pero es cierto, que en algún momento hay que salir para afrontar los estudios secundarios. Otra opinión cualitativa de los docentes es que los niños que salen en estos pueblos están mejor preparados para afrontar la ESO que los de las poblaciones a las que van a cursarla. Es el precio de la descontextualización, por lo que este estudio apuesta porque sea lo más tardía posible. ¿Cuándo un niño debe salir de la escuela rural de su entorno? Retrasar todo lo posible ese momento, que no quiere decir aislamiento. Una escuela de hoy, gracias a las tecnologías y las fluidas comunicaciones, es fácil mantener relaciones con otras localidades, por lo que podría ser una opción (Vázquez, 2008). Cuanto más cerca esté la escuela de la realidad social de los escolares, más se garantiza su éxito.

Sin embargo, niños de doce años con personas que ya son adolescentes que están en bachillerato, con las mismas normas de convivencia, relaciones paternas de protección, y una lógica muy fundamentada en el conocimiento de la asignatura en lugar del conocimiento de las necesidades del alumno. Eso es conducir al fracaso, o al menos, a la bajada de rendimiento del alumno.

En parte, esta argumentación de la escena que se da en la transición de dos etapas educativas, se compensa y evita con los centros rurales SEMIDE⁶¹ al igual que los CPR, que mantienen el primer ciclo de secundaria.

¿Cuántos alumnos de los pueblos rurales fracasan⁶² cuando pasan a la Secundaria en otra población? Se contrastan los grandes números (de naturaleza

⁵⁹ El mayor problema que se da actualmente en las escuelas en general es en la transición de infantil a primaria. La lógica de infantil (globalizado, emocional, motivación, participación e implicación de las familias) es radicalmente distinta a la de primaria (asignaturas, libros de texto, memoria, exámenes y familias menos involucradas). La lógica primaria-secundaria es la misma, por tanto, el origen del problema no es tanto la lógica sino el cambio de contexto y la adaptación socioeducativa al mismo.

⁶⁰ Comentarios de los iguales como pueden ser “pueblerino” o “aldeano”. Se podría considerar como bullying de baja intensidad.

⁶¹ Centros de Educación Infantil y Primaria situados en el medio rural que ofrecen el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, evitando la pronta descontextualización del alumnado.

⁶² Decirlo sin datos es arriesgado, pero en los estudios de casos se corrobora.

cuantitativa) con las realidades singulares de los casos (naturaleza cualitativa), lo cual explica que la buena formación en la escuela rural no significa garantizar el éxito académico porque se pasa de una lógica basada en la comunidad a una lógica basada en las asignaturas.

Analizando los resultados obtenidos en el ítem 25.c, se ha de considerar que existe una mayoría de docentes que afirman que en las escuelas rurales los intereses del alumnado giran en torno a su pueblo. El problema radica en que quizás los docentes no preparen en función de los intereses del alumnado. Sin embargo, esta respuesta no es absoluta, ya que en torno al 27% de los participantes no se muestran de acuerdo con la afirmación. Cabe destacar, que la media se sitúa muy cercana a la moda, puesto que existe un equilibrio en el gráfico entre el grado de *desacuerdo* y el grado *totalmente de acuerdo*.



Figura 15.44: Gráfico ítem 25.c

Una realidad constatada es que en los niños del medio rural todo gira en torno a su localidad, una perspectiva muy localista. Además, si salen del pueblo solamente para ocio, no crea una visión más global⁶³.

En una sociedad actual globalizada es recomendable que los intereses del alumnado giren en torno a su pueblo, pero tienen que salir del mismo para crecer en responsabilidad. Evidentemente, habría que analizar lo que se considera por intereses y que conlleva la expresión llamar la atención. Si es la última, un niño que esté acostumbrado a ver lo que hay en su contexto cercano, es inconcebible ya que hay otros mundos que le pueden generar mayor sorpresa, los mundos desconocidos y lejanos. La combinación de lo local y global sería lo deseable, es decir, la perspectiva de glocalidad. Este término tiene completamente sentido.

Cada día más, los intereses del alumnado rural son más globales (escuchar misma música que en la ciudad, vestirse de la misma manera, adoptar las mismas costumbres,...) pero el sentimiento de pertenencia hace tener una visión localista del mismo, todo su espacio gira en torno a su pueblo.

Se da una paradoja, cada vez somos más globales, y por necesidades de identificación personal, nos acercamos a lo concreto. Para no perderse en el anonimato

⁶³ Esta hipótesis se apoya en las entrevistas realizadas a los alumnos en los distintos estudios de caso realizados en la tesis doctoral.

de la globalidad se recurre a la identidad del entorno próximo. La necesidad de afianzar la seña identitaria. “Recurro mucho a mi pueblo porque aquí no pierdo el anonimato”, es como un refugio. Da seguridad. Mientras si te ubicas en lo global, se es evanescencia.

Como conclusión, el 71% de los docentes afirman que sus alumnos/as sienten un gran interés por todo lo relacionado en el pueblo donde residen. Es trascendental el contexto en el aprendizaje del niño, tratándose tanto del contexto rural como del urbano.

El ítem 26 el cual hace referencia a que *los alumnos/as están muy interesados por estudiar los temas de Conocimiento del Medio que aparecen en el libro*, presenta unos resultados poco esclarecedores. El gráfico que se muestra a continuación contempla una simetría casi perfecta, por lo que se deduce que existe mucha controversia en la cuestión que plantea el ítem. Indagando un poco más en el gráfico, observamos que el 46,1% de los docentes dicen estar *de acuerdo*. Apoyando esta respuesta, el 3,1% afirma estar *totalmente de acuerdo*. Por contraposición, el 39,5% y el 11,2% comentan que están *en desacuerdo* y *totalmente en desacuerdo* con lo que nos plantea el ítem.

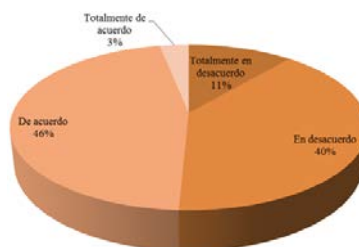


Figura 15.45: Gráfico ítem 26

Los libros de texto y Conocimiento del Medio siguen siendo neutros, ni gustan ni disgustan, más si cabe que esta materia, se imparte y se estudia bajo la consideración de una materia más. Es un requisito para el docente que tiene afianzado que hay que trabajar con un libro esta área tan estereotipada. Como se comenta, no es un dato significativo.

Correlacionando este dato con la variable del material que utilizan los docentes, aparece que aquellos que han contestado en positivo pertenecen a maestros que utilizan el libro de texto. Sin embargo, aquellos que se sitúan en posturas de desacuerdo son maestros en los que prolifera algún tipo de material curricular alternativo.

El ítem 27 vuelve a mostrar un aspecto idiosincrásico, *la convivencia entre el alumnado es muy buena, porque pasan todo el día juntos (fuera y dentro de la escuela), siendo compañeros en el colegio y amigos fuera del mismo*. El siguiente gráfico pone de manifiesto que una gran parte de los docentes opinan que la convivencia entre el alumnado es muy buen,

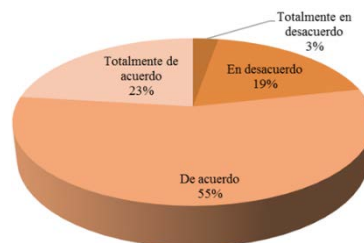


Figura 15.46: Gráfico ítem 27

porque pasan todo el día juntos (fuera y dentro de la escuela). Detallando las respuestas aportadas por los participantes, cabe destacar que el 55% están *de acuerdo* con la afirmación. De igual modo, el 22,9% opina que están *totalmente de acuerdo*. Por tanto, casi el 78% se muestran favorable a la cuestión que plantea el ítem. Sin embargo, casi el 21% de los docentes se muestran en contra, por lo que es una minoría a tener en cuenta.

A modo de conclusión, el gráfico refleja una fuerte desviación a los grados de acuerdo que se proponen. Sin embargo, se ha de valorar también que el 21% de los participantes están en contra de la afirmación dada por el ítem, siendo por tanto un factor a tener en cuenta. El indicador más relevante a considerar es decir que la convivencia es buena porque son compañeros y amigos. Además, pertenecen al mismo grupo de iguales (pandilla) porque tienen la misma edad. Lo que hay que preguntarse es si esta situación ayuda a la mejora académica, parece que sí porque en anteriores ítems se ha corroborado que la escuela los prepara bien haciendo énfasis en el buen ambiente, obviamente, esta cuestión fomenta la obtención de buenos resultados escolares.

Los alumnos de la escuela rural mantienen una fuerte cohesión, basada no solo en la camaradería escolar, también en los lazos de amistad, de complicidad e incluso en algunos casos de relaciones sentimentales. Decir que en la escuela rural el alumnado es cohesivo, no quiere decir que se esté en disposición de expresar que sea más cohesivo que la escuela de una barriada de una ciudad, ya que no se tienen datos comparativos y sería un acto arriesgado.

De los datos extraídos en el gráfico que se refieren al ítem 28, es destacable el alto grado de paridad que existe en las respuestas aportadas por los docentes. El ítem refleja que los escolares consideran que la escuela es el pilar fundamental que les garantiza un futuro próspero. Al observar con un grado más de detalles las respuestas, se aprecia que el grado *de acuerdo* es de un 41,9%. Por el contrario, el 44,2% opinan estar *en desacuerdo* con la afirmación. De mismo modo ocurre con las respuestas más extremas. Se aprecia que el 5,8% dicen estar *totalmente de acuerdo*. Mientras que, el 7,8% están *totalmente en desacuerdo*.



Figura 15.47: Gráfico ítem 28

En definitiva, teniendo en cuenta las respuestas positivas y negativas, se refleja que aproximadamente el 48% de los participantes se decantan por las respuestas afirmativas, mientras que el 52% lo hace por las de mayor grado de desacuerdo. Una

buena opción estadística sería relacionarlo con las clases sociales, pero no se tienen datos cuantitativos ofrecidos por las familias. Por ser un tanto ambiguo la información, se puede apuntar, como indica Pérez (2014) que depende más de la clase y nivel sociocultural. A las clases sociales altas les es positivo y favorece el conocimiento académico, abstracto y a largo plazo.

La percepción de la escuela como institución a la que hay que asistir, ni es un depositario de esperanza ni se desecha. Es decir, no se admira, es una institución neutra según la opinión docente.

En el siguiente gráfico (ítem 29) se aprecia la opinión que tienen los docentes acerca de cómo los valores que tienen los niños/as les permiten trabajar con mayor cercanía a los contenidos. Las respuestas dadas, presentan una cierta desviación hacia los grados de acuerdo, aunque, ha de considerarse que una buena parte se muestran reacios a la afirmación aportada por el ítem. Como se muestra en el gráfico, el 51,9% están *de acuerdo*. Por el contrario, el 32,2% están *en desacuerdo*, siendo por tanto un valor relativamente alto. Teniendo en cuenta las respuestas más extremas, éstas corroboran aún más, los grados de respuestas anteriormente mencionados. Pese a que el 64,1% tienen una opinión positiva acerca de este ítem, se ha de tener en cuenta el 36,9% que no están de acuerdo con la afirmación.

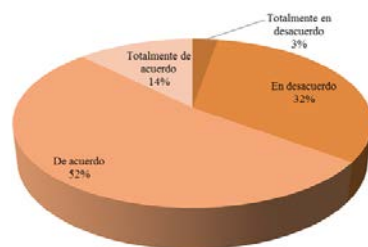


Figura 15.48: Gráfico ítem 29

En definitiva se está hablando de docilidad. La idea permanente de que los niños rurales son más dóciles. Es un valor muy apreciado normalmente en la escuela, al igual que por los docentes participantes. La complicidad entre maestros y padres es mayor con esos valores rurales, al igual que el denominado control social que en un pueblo es más notable.

Sumariamente, desde la interpretación de los adultos, del alumnado se podría decir que se atiende a la diversidad de forma notable y significativa, siendo minoritaria los que consideran que no. Hay pocos docentes y pocos alumnos, lo que conlleva a que la atención a la diversidad sea una consecuencia lógica. Las razones que lo explican es el menor número de alumnos, cuantioso tiempo que están con un solo profesor. Todos los alumnos se conocen entre sí y conocen a todos los docentes y viceversa. Entre todos se identifican. Mientras que cuando van a la educación secundaria es una de las características que pierden, solamente conocen a los de su clase y a los maestros que les

imparte. Son razones suficientes para explicar la facilidad de atender a la diversidad en el marco de la educación rural.

Rasgos relevantes que define al alumnado	
Colegio Público Rural (CPR)	Centro de Educ. Infantil y Primaria en el medio rural (CEIP)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>“Pocas perspectivas de futuro. Poco entusiasmo”</i>. (entrev. ED.CPR1) ▪ <i>“Buen comportamiento en general. Regular esfuerzo e interés en el estudio. Hay de todo un poco.”</i> (entrev. ED.CPR2) ▪ <i>“El alumnado es poco conflictivo, participativo, motivado, implicado en la labor diaria”</i>. (entrev. ED.CPR3) ▪ <i>“Baja ratio en las aulas. Nuestro alumnado no tiene demasiadas inquietudes académicas. Además, presenta falta de hábito de estudio. Son cercanas afectivamente y con una cierta autonomía de trabajo”</i>. (entrev. ED.CPR4) ▪ <i>“Nivel medio, interesado por el aprendizaje aunque con pocas aspiraciones profesionales o de estudios.”</i> ▪ <i>“Con baja expectativa para continuar estudios superiores”</i>. (entrev. ED.CPR5) ▪ <i>Un grupo importante de alumnos procedentes de comunidades “alternativas” con un buen nivel cultural pero con porcentajes fluctuantes en cuanto al compromiso familiar”</i>. (entrev. ED.CPR6) ▪ <i>“Alumnado con interés hacia la escuela, actitud positiva hacia el aprendizaje y comportamiento excelente”</i>. (entrev. ED.CPR7) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>“Comportamiento adecuado. Trabajo y esfuerzo escasos.”</i> (entrev. ED.CEIP1) ▪ <i>“25% de NEAE. 30% Protección de menores”</i>. (entrev. ED.CEIP2) ▪ <i>“Diversidad de motivaciones e intereses. Tenemos 1/3 de alumnado de etnia gitana”</i>. (entrev. ED.CEIP3) ▪ <i>“Trabajador. Escasas perspectivas. Motivado”</i>. (entrev. ED.CEIP4) ▪ <i>“En infantil y primaria es un alumnado muy participativo y en secundaria desgana generalizada”</i>. (entrev. ED.CEIP7) ▪ <i>“Responsables, maduros, nobles...”</i>. (entrev. ED.CEIP8) ▪ <i>“Poca motivación”</i>. (entrev. ED.CEIP10) ▪ <i>“Alumnado muy relacionado con su entorno, muy autónomo (van y vienen solos desde los 6/7 años). Pocas expectativas de futuro (la mayoría de los que actualmente están en secundaria no quieren estudiar en la universidad”</i>. (entrev. ED.CEIP11) ▪ <i>“Nobles y respeto a la naturaleza”</i>. (entrev. ED.CEIP12) ▪ <i>“Faltan hábitos básicos y escaso interés del alumnado por el aprendizaje”</i>. (entrev. ED.CEIP13) ▪ <i>“Alumnado con escasos motivación a medida que suben de nivel (ESO), limitados por la necesidad de compartir aula distintas edades y cursos”</i>. (entrev. ED.CEIP14) ▪ <i>“Desmotivados, perezosos, sinceros y honrados, cariñosos y amigables, infantiles”</i>. (entrev. ED.CEIP15)

Figura 15.49: Tabla declaraciones docentes: Rasgos relevantes que define al alumnado

15.6. LAS FAMILIAS Y OTROS AGENTES EXTERNOS

En la educación general se puede encontrar un amplio espectro respecto a la implicación en los centros educativos, encontrando limitaciones en familias que no participan en la escuela con las actividades, consideran la escuela un lugar donde se estaciona a los hijos. Si vemos implicación familiar vemos que la familia no es igual en

todas las culturas. Dentro de esa familia hay muchos factores que influyen, como por ejemplo escasez de trabajo.

La cultura familiar se relaciona con la dedicación laboral de las distintas comarcas a las que pertenecen las localidades de los centros educativos participantes en el estudio. No es lo mismo la procedencia de ámbitos mineros que agroganaderos. Zonas comarcales descritas tradicionalmente, por ejemplo, bajo las precariedades de la mina que se han basado en la reivindicación de personas inquietas culturalmente, encuentro de grandes masas, el cumplimiento de normas frente a la rutina, el influjo de los ingleses, etc. están condicionadas por una serie de elementos característicos y propios del entorno. Actualmente descrita en negativo por la degradación ambiental, el abandono laboral, el empobrecimiento paulatino y el envejecimiento y abandono de la población.

Mientras en otras comarcas, como por ejemplo La Sierra, tiene que ver más con la cultura basada en la tradición, lo esperable, la rutina y la supervivencia.

Sin embargo, hoy en día, La Sierra está muy valorada como ambiente bucólico, limpio y de fin de semana⁶⁴, con proyección a nuevos puestos de trabajo como el turismo rural, una perspectiva urbanita que influye en los modos de vida rurales. Si hay comarcas con mayor propensión al desarrollo en la provincia de Huelva son La Sierra y La Costa.

Esto crea una conciencia familiar distinta que sirve para explicar no tanto resultados generales pero sí resultados parciales de correlación geográfica por comarcas en los resultados del cuestionario administrado a los docentes sobre participación de familias y otros agentes externos.

De los resultados extraídos del ítem 30.a, cabe apreciar que la mayoría de los docentes están *de acuerdo* en que las familias de los escolares participan con frecuencia en el centro, concretamente, el 65,1%. Por el contrario, tan solo el 21,7% opina estar *en desacuerdo* con la afirmación. Teniendo en cuenta los valores más alejados de la mediana, se aprecia que el 11,6% dicen estar *totalmente de acuerdo*, mientras que solo el 1,2% opinan estar *totalmente en desacuerdo*.

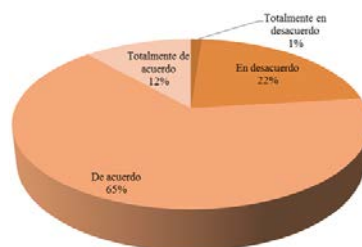


Figura 15.50: Gráfico ítem 30.a

⁶⁴ En esta perspectiva de fin de semana se encuentra lo que se desea.

Por tanto, las respuestas aportadas no dejan lugar a dudas en cuanto a la opinión que tienen los docentes con la información aportada por el ítem, en la escuela rural hay una alta participación pero con el matiz de que muchas ocasiones no llegan al aula. Es un argumento atribuible a la escuela en general. Es una participación mayoritaria pero en eventos y efemérides de celebración así como en aspectos formales (consejo escolar, asociaciones de padres y madres de alumnado,...) pero su incidencia educativa es escasa. La confluencia entre el ámbito doméstico y la cultura escolar no existe porque la escuela pretende que la cultura escolar sea la hegemónica y la que se acomode a la cultura doméstica⁶⁵ que se describe en déficit.

Respecto a la pregunta del cuestionario relacionada con el grado de preocupación sobre los hijos que las familias de las escuelas rurales tienen en relación con las familias de las ciudades (ítem 30.b), dos tercios del total de los participantes se muestran *en desacuerdo* con la afirmación. Para afianzar aún más dicha respuesta, el 8,5% están totalmente en desacuerdo. Por el contrario, aproximadamente el 25% de los docentes se muestran a favor de esta afirmación, siendo por tanto un valor a tener en cuenta.

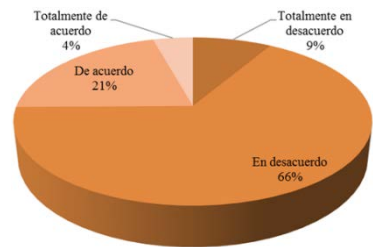


Figura 15.51: Gráfico ítem 30.b

A modo de conclusión de la pregunta, la mayoría de los docentes no piensan que las familias de las escuelas rurales se preocupen más que las familias pertenecientes a las ciudades. Viene a decir que los hijos es lo más importante que tiene cualquier padre y madre, en torno a ellos gira sus expectativas vitales, independientemente del lugar en el que se viva, del nivel social, cultural y laboral,... Los padres tienen en sus hijos lo más preciado y lo que más quieren.

De los datos analizados en el siguiente gráfico (ítem 30.c), se ha de considerar la equidad que existe entre las respuestas cuando se habla de la *entrada de las familias en el aula para participar en las actividades*. El 51% de los participantes se muestran *de acuerdo* con la afirmación del ítem. En contraposición, el 37,6% de los docentes dicen estar *en desacuerdo* con la afirmación del ítem.



Figura 15.52: Gráfico ítem 30.c

⁶⁵ La cultura doméstica se adapta a la cultura escolar. Es la consideración que tienen los docentes, de creer como válida la cultura escolar en detrimento de la cultura doméstica que sería la deficitaria.

Observando los resultados de los extremos, se aprecia una equidad poco referencial a la hora de determinar una posible determinación en los resultados.

Se puede encontrar tanto con centros como aulas en las que los padres entran para participar activamente en actividades como en centros y aula que no. No se puede hacer una opinión generalizada de la afirmación ni en positivo ni en negativo. Va a depender del tipo de escuela y de los materiales utilizados por el docente en el aula, las cuales son variables que tienen mayor significatividad.

Las correlaciones realizadas muestran que no de los formatos de escuela rural a la que acceden las familias con mayor profusión en el aula, son los CPR. Consideran los docentes que intervienen en mayor medida en actividades con sentido curricular. También se correlaciona con el material curricular utilizado en el aula, del cual se extrae que las familias intervienen o participan más a medida que los docentes se acercan más en el dial de materiales curriculares alternativos.

En definitiva, existe una pequeña mayoría de docentes que permiten que las familias entren en sus aulas para participar en las actividades, aunque no es un resultado general muy esclarecedor.

Tras el análisis del gráfico correspondiente al ítem 30.d, el cual hace referencia a las altas expectativas que las familias tienen sobre sus hijos, es destacable la cierta simetría que existe. El 51,9% están *en desacuerdo* con la afirmación, mientras que el 38,8% se muestran *de acuerdo*. Por otro lado, tan solo el 3,9% y el 5% de los docentes se muestran *totalmente en desacuerdo* y *totalmente de acuerdo* respectivamente con la cuestión que aporta el ítem.

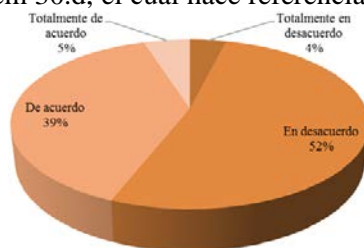


Figura 15.53: Gráfico ítem 30.d

Por tanto, casi el 55% de los participantes, no opinan favorablemente sobre las altas expectativas que las familias tienen en sus hijos/as. Mayoritariamente los docentes expresan el relativo grado de expectativas, que son bajas. Al contrario que en la pregunta anterior, cuando es correlacionado con los del formato multigrado, no aparece un dato distinto que sea significativo.

Una de las cuestiones que se ponen de relieve es que las expectativas de los padres, bajo la interpretación⁶⁶ de los maestros que están proyectando su concepción sobre otros, son repartidas en bajas y altas. Si se correlaciona con los casos de centros educativos concretos es en los que se puede encontrar diferencias, situaciones concretas donde el papel de las expectativas son distintas, marcado por las clases sociales a nivel de localidad.

La perspectiva comunitaria en los centros rurales es una cuestión que se reclama, tratando sobre la misma en el gráfico que se presenta.

Con lo que respecta al ítem 31 el cual comenta si las relaciones y colaboración entre los distintos agentes (ayuntamiento y asociaciones) favorece el desarrollo escolar, existe unanimidad en las respuestas aportadas por los participantes. El 69% se muestran *de acuerdo* con la afirmación. Para corroborar esta respuesta, el 15,9% están *totalmente de acuerdo*. Por tanto, casi el 86% de los docentes opinan de manera positiva sobre la participación y colaboración de los agentes externos en las escuelas. Por el contrario, el 14% no están de acuerdo con la afirmación.

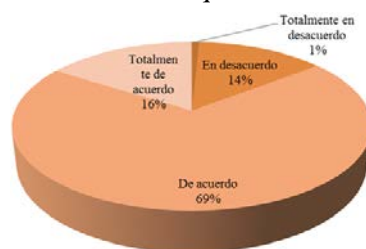


Figura 15.54: Gráfico ítem 31

En definitiva, la gran mayoría de los participantes piensan que es favorable para el desarrollo escolar que se lleve a cabo por parte de ayuntamiento y asociaciones las relaciones y colaboraciones oportunas en los centros escolares.

Los procesos educativos no son solo concernientes a niños y maestros. La educación trasciende al aula y al marco escolar. Cuantas más personas participen más posibilidades habrá de llegar a una educación de calidad, relevante y significativa.

El gráfico que se muestra a continuación (ítem 32) pone de relieve una linealidad en cuanto a las respuestas dadas por los participantes, aunque una cierta mayoría se ubica en el grado *de desacuerdo*. La evidencia es que los docentes, se muestran *en desacuerdo* en un 45,7% cuando se les comenta si las

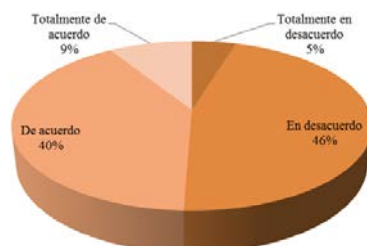


Figura 15.55: Gráfico ítem 32

⁶⁶ En este estudio no hay datos suficientes o información definitiva con los que corroborar y extraer categóricamente el nivel real de expectativas de las familias. Es una interpretación docente. Lo que si apunta es a que se debe seguir explorando, ya que las expectativas juegan sustancialmente en el éxito escolar.

familias no se han enterado de que somos funcionarios y piensan que estamos para solucionar todos sus problemas. En contraposición, el 40,5% están de acuerdo con la afirmación extraída de ítem.

Por lo que una vez más, no se puede generalizar. Para una capa importante de la población la labor del docente escapa a la tarea de enseñar y es también un consultor social. Ellos (la familia) depositan en el maestro la confianza de una persona con una cultura suficiente como para poder resolver mucho de los problemas vitales con los que se encuentran y a los cuales no obtienen respuestas.

Concluyendo cuantitativamente esta pregunta, las respuestas dadas no evidencian una determinación aclaración hacia una posible elección, aunque es cierto que existe una diferencia de aproximadamente un 2% de participantes que opinan de manera desfavorable, con respecto a los docentes que lo hacen favorablemente.

Los siguientes datos (ítem 33) revelan que existe una gran similitud entre los docentes que opinan favorablemente y los que muestran una respuesta contraria hacia el ítem. Analizando en profundidad los resultados, hay que considerar, que el 54,7% de los participantes comentan que *las familias tienen una idea de los maestros de carácter asistencialista hacia sus hijos*, aunque se ha de considerar que el 46,7% han respondido que están *de acuerdo*. Con lo que respecta a las respuestas desfavorables, el 40,7% de los participantes han contestado que están *en desacuerdo* con lo que se refleja en el ítem.

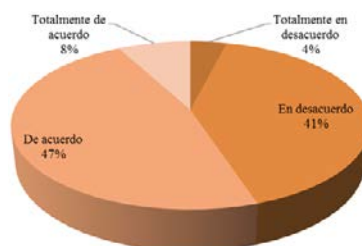


Figura 15.56: Gráfico ítem 33

La gráfica muestra una disonancia en la percepción aportada por los docentes, teniendo una estructura simétrica.

La correlación en este caso se ha realizado con el nivel educativo en el que imparten docencia. Aparece una respuesta notablemente mayor hacia la afirmación si solamente se tiene en cuenta aquellos docentes que imparten Educación Infantil. Además, en la misma correspondencia realizada, se puede observar como a medida que se va subiendo de ciclos hasta primer ciclo de secundario, se va perdiendo esa opinión de carácter asistencialista del maestro. La hipótesis inicial es la pérdida de perspectiva inicial en función del ciclo, nivel y por tanto conocimiento, que se enseña. En un dial, se presentaría que cuanto más se dirige hacia infantil es una relación emocional mantenida y paternal, cuanto más tienes en cuenta ciclos superiores a infantil está más centrado en

la autoridad y el conocimiento. Y cuanto más conocimiento, más se valora, no solo por las familias, también por los propios compañeros.

Características / Rasgos relevantes que define a la familia	
Colegio Público Rural (CPR)	Centro de Educ. Infantil y Primaria en el medio rural (CEIP)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Demasiadas exigencias al centro y poco para ellos”. (entrev. ED.CPR1) ▪ “Situación social económica media-baja. Colaboran con el centro cuando se les requiere, menos de forma voluntaria”. (entrev. ED.CPR2) ▪ “Las familias tienen un nivel socioeconómico medio-bajo, muestran interés por participar en las actividades propuestas por el centro y se preocupan por el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos”. (entrev. ED.CPR3) ▪ “Nivel socioeconómico medio/bajo. Escasa implicación en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as. Suelen colaborar en actividades variadas que organiza el centro (convivencia, talleres...)”. (entrev. ED.CPR4) ▪ “Conservadoras, roles tradicionales. Poca participación masculina en la vida del centro”. (entrev. ED.CPR5) ▪ “Nivel sociocultural medio-bajo (expectativas respecto a sus hijos bajas). Colectivo alternativo con nivel medio-alto.” (entrev. ED.CPR7) ▪ “Familia muy implicada en el proceso de E/A de sus hijos y que refuerzan las tareas del profesorado”. (entrev. ED.CPR8) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Bajo nivel cultural”. (entrev. ED.CEIP1) ▪ “Nivel cultural bajo. 30% no corresponde a familias, (centro tutelar de menores). Poco participativas”. (entrev. ED.CEIP2) ▪ “En general bajo nivel socio/económico y cultural. Aunque hay familias que están muy implicadas y preocupadas”. (entrev. ED.CEIP3) ▪ “Participativa en algunos temas”. (entrev. ED.CEIP4) ▪ “Familias participativas y colaboradoras”. (entrev. ED.CEIP7) ▪ “Cordialidad, comunicativas”. (entrev. ED.CEIP8) ▪ “Poca valoración por la educación de sus hijos”. (entrev. ED.CEIP10) ▪ “Familias con un nivel sociocultural bajo. Elevadas tasas de paro. Economía de subsistencia”. (entrev. ED.CEIP11) ▪ “Más de un 70% no tienen estudios universitarios”. (entrev. ED.CEIP12) ▪ “Visión de la escuela asistencial, escasa expectativa de la educación como motor de cambios”. (entrev. ED.CEIP13) ▪ “Una gran mayoría se implica escasamente en la tarea educativa, sobre todo a medida que los hijos/as crecen”. (entrev. ED.CEIP14) ▪ “Despreocupados, cercanos y amistosos, dialogantes, nivel bajo de estudios”. (entrev. ED.CEIP15)

Figura 15.57: Tabla declaraciones docentes: Características / Rasgos relevantes que define a la familia

15.7. VARIABLES ORGANIZATIVAS

Los datos versan en torno a que una mayoría de los docentes (ítem 34) dicen *tener flexibilidad para realizar los agrupamientos en el aula*. Esta totalidad queda respaldada por el 86,8% de los participantes que responden favorablemente al ítem, frente al 13,2% que se muestran en contra a esta afirmación. En referencia

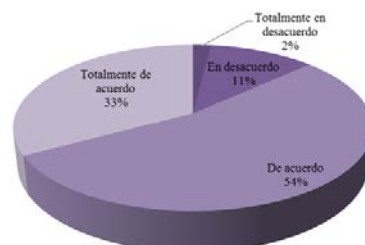


Figura 15.58: Gráfico ítem 34

a la moda del gráfico, el 53,5% de los docentes han respondido *estar de acuerdo* con la pregunta. Por el contrario, tan solo un 1,9% han contestado que están *totalmente en desacuerdo*.

El gráfico pone de manifiesto que no existe discusión posible sobre las respuestas al ítem mostrado, ya que las cifras muestran una desviación esclarecedora en relación a las respuestas, mayoritaria y significativamente.

Tienen flexibilidad a la hora de realizar agrupamientos, otra cuestión es que lo lleven a cabo en la práctica cotidiana del aula, ya que la pregunta no personaliza.

El ítem 35 que se describe pone de manifiesto un 65,8% de participantes en desacuerdo. Estos se oponen a la cuestión de que *el espacio les limita para trabajar de la forma que les gustaría*. Tiene coherencia con la anterior pregunta, ya que tiene flexibilidad y no limita.

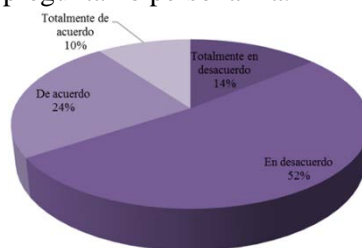


Figura 15.59: Gráfico ítem 35

Por contraposición, el 34,2% de los docentes se muestran favorables a esta afirmación, siendo por tanto una proporción a considerar, ya que los datos no son totalmente esclarecedores. Si observamos las dos respuestas más extremas, se ha de valorar la similitud de las mismas, estando ambas en torno al 12%. Por el contrario, el grado *en desacuerdo* es el que más destaca con un 51,6%.

La del espacio es una variable que es susceptible de analizarse caso por caso, ya que en la misma tipología de escuela se pueden encontrar centros que los espacios son muy reducidos. Por ejemplo, hay en algunas unitarias que al tener al alumnado en la misma aula se percibe como limitación. Correlacionando el dato, la tipología de escuela es indiferente a la hora de encontrarse limitados.

A modo de conclusión, se aprecia en el ítem una desviación en cuanto al grado de desacuerdo se refiere. Sin embargo, se debe considerar el porcentaje de docentes que afirman estar de acuerdo con el ítem, ya que representan un tercio de las respuestas.

En la cuestión que plantea el ítem 36, queda evidenciada la unilateralidad de respuestas dadas por parte de los participantes. Estas, suponen el 98,8% de docentes que afirman que *organizan sus aulas favoreciendo la interacción entre el alumnado*. Por tanto, no cabe ningún tipo de discusión en cuanto a la variedad de respuestas del ítem. Realizando un análisis más detallado de la gráfica mostrada, se aprecia que el 56,1% de los docentes dicen *estar de acuerdo* con la afirmación, mientras que el 42,7% está *totalmente de acuerdo*.

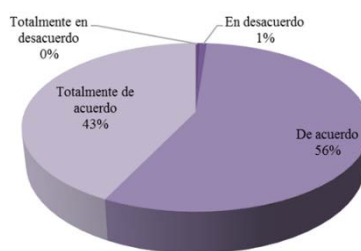


Figura 15.60: Gráfico ítem 36

Realizando un análisis más detallado de la gráfica mostrada, se aprecia que el 56,1% de los docentes dicen *estar de acuerdo* con la afirmación, mientras que el 42,7% está *totalmente de acuerdo*.

En conclusión, las respuestas aportadas por los participantes no dejan ningún tipo de discusión en referencia al ítem, puesto que todos han opinado favorablemente.

De los datos extraídos en el gráfico del ítem 37, se ha de considerar el gran porcentaje de participantes que han respondido favorablemente. Un 63,4% están *de acuerdo* a que emplean diferentes criterios en la formación de los grupos (rendimiento, carácter, habilidades personales, competencias,...). Corroborando aún más las respuestas de los docentes, el 23,7% dicen estar *totalmente de acuerdo*. Por contraposición, solo el 12,9% se muestra contrario a la afirmación que aporta el ítem. Analizando los resultados se ha de considerar la unanimidad en las respuestas aportadas por los participantes, no habiendo ninguna discusión al respecto. Aquí interesaría saber si son agrupamientos homogéneos o heterogéneos. Si se está hablando de agrupamientos flexibles con escasas limitaciones, de carácter interactivo y agrupamientos diversos con criterios de heterogeneidad, sería definitorio para indicar la diversidad existente en la escuela rural.

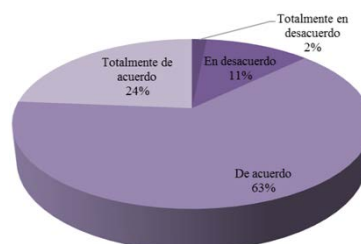


Figura 15.61: Gráfico ítem 37

Para concluir, se puede afirmar que el 87,1% de los docentes opinan de manera positiva a la cuestión que se plantea, frente al 12,9% que está en desacuerdo con el ítem.

El ítem 38 es el nudo gordiano de la presente categoría, *sigo el horario pre-establecido y fijado por la jefatura de estudios*, se encuentra una mayoría en niveles de acuerdo, por lo que la flexibilidad está limitada, aunque es afirmada en preguntas anteriores. El peso del reglamento es el factor mostrado en esta variable, que aunque sea flexible, interactivo y poco limitado, buscando agrupamiento variados, sin embargo se

cercena ese criterio de flexibilidad y de apertura. El reglamento termina por poner en duda variables anteriores.

Flexibilidad limitada que va a conducir a la lógica convencional del tanto por hora, o al menos, a una distribución temporal fijada y que corresponde y lo perciben los docentes de manera natural, por ejemplo, que las asignaturas se encuentren en estancos. Es cosificado, no poniéndose en duda que se pueda modificar. Luego el currículum disciplinar tiene en estos resultados elementos que lo apoyan.

Correlacionando los datos por tipología, en las unitarias no sucede, planteándose horarios más flexibles. Del mismo modo, son los maestros de infantil y aquellos que plantean experiencias de corte innovador, los que no siguen el horario fijado (12,1 %).

El ítem 39, *además del aula, utilizo otras estancias del centro dependiendo de la actividad que organicemos* muestra unos datos incontestables. Coincide con las demás variables excepto la del tiempo. El 28,7 % de los participantes están totalmente de acuerdo y el 64,3 % de acuerdo. Las respuestas por tanto indican la aceptación de la afirmación. No solamente se aprovecha el salón de clase sino que el aula se entiende como un espacio más que el simple habitáculo de aula.

El ítem 40, los docentes distribuyen totalmente el espacio físico en función de las actividades que llevo a cabo. Agrupando los niveles de acuerdo, aparece que más del 90 % de los docentes afirman tener en cuenta el tipo de actividades para así trabajar con unos u otros espacios.

Es decir, en los espacios es donde se habla de mayor flexibilidad y los agrupamientos también, la variable temporal es la que se ve más limitada. Pero la variable temporal es la que va a regir y dar la pauta del ritmo del currículum. La delimitación horaria se relaciona con un currículum disciplinar. Es muy importante considerar este factor ya que marcará algunas pautas en el aula.

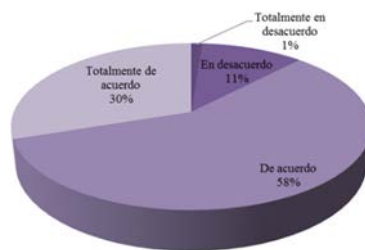


Figura 15.62: Gráfico ítem 38

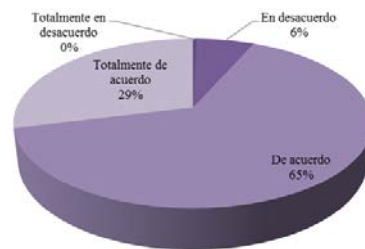


Figura 15.63: Gráfico ítem 39

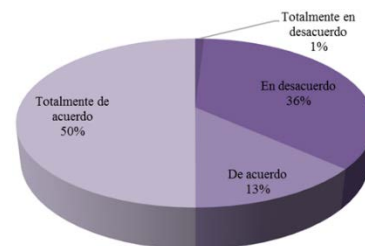


Figura 15.64: Gráfico ítem 40

Plantear y promover dinámicas de aprendizaje más interactivas e integradas como por ejemplo los Proyectos de Trabajo o Centros de Interés, tropieza con la conclusión expuesta, ya que se puede tener flexibilidad en el aula pero no afecta a la distribución del currículum.

Aunque se modifiquen las variables organizativas, se puede estar dividiendo un currículum tradicional.

Se puede cambiar la forma de organizar al alumnado sin embargo se puede estar ante una educación centrada en el libro de texto y contenidos. Si se quiere transformar la escuela y hacerla innovadora, hay que abordar necesariamente el cambio de las variables organizativas.

La flexibilidad en el espacio físico, la organización de los agrupamientos, utilizar diferentes estancias, favoreciendo la interacción, entre otros, puede dar incluso un currículum tradicional. Por ejemplo una clase de matemáticas, puedes organizar al alumnado de forma interactiva y el espacio no los limita, sin embargo por mucho que se modifiquen las variables organizativas no corresponde con modelos alternativos de enseñanza. Un currículum convencional pero flexible es posible, pero la lógica que va a romper la lógica de la organización en franjas horarias estanco es la que está más cerrada.

El ítem 41, muy mayoritariamente, los docentes contestan que están en niveles de acuerdo en la pregunta, *en el aula tengo módulos flexibles (estanterías...) donde depositar las producciones de los escolares y materiales*. Hay algunos docentes que están en desacuerdo (16,4 %) pero es mínimo el dato. Corresponde con aquellos docentes que dotacionalmente son más precarios.



Figura 15.65: Gráfico ítem 41

El ítem 42, *el área de Conocimiento del Medio es el que mejor me permite realizar agrupamientos entre el alumnado*. Rechazando la hipótesis inicial, éste área, que conecta muy bien con el medio rural, los docentes dicen a través del cuestionario que están en desacuerdo (59,7 %). Si se asume Conocimiento del Medio como un área conectada con la realidad vital de los escolares parecerá llamativo el dato, ya que es un área que permite diversas



Figura 15.66: Gráfico ítem 42

posibilidades, pero si los docentes la transmiten como un libro de texto más, no tiene mayor relevante. Esto tiene que ver con el modelo didáctico de cada escuela y hay que relacionarlo con el carácter metodológico del docente, si son metodologías más cerradas o más abiertas. El dato del acuerdo, aún no siendo mayoritario (37,6 %) son los que entienden que el área señalada es aprovechable para conectarlo con el medio en el que se encuentran ubicados, el rural.

Para un docente que trabaje con libro de texto, todo lo que se está diciendo puede hacerlo perfectamente: sentir que tiene flexibilidad para agrupar al alumnado (parejas, grupos,...), el espacio del aula me permite trabajar y distribuir a los alumnos para que intercambien posiciones, en la clase de Conocimiento del Medio o Lengua, entre otros.

El ítem 43, indica que respecto a las condiciones físicas de la escuela rural, no hay problemas, *las condiciones de estética, luminosidad y amplitud de los espacios son adecuadas para favorecer y/o garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Así lo cree el 81,4 % de los docentes. Aquellos docentes que manifiestan niveles de desacuerdo se corresponden con colegios que no se encuentran en buen estado.

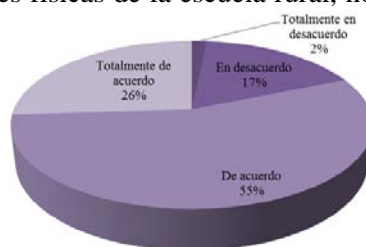


Figura 15.67: Gráfico ítem 43

El ítem 44, la mayoría de los docentes dicen estar de acuerdo en *tengo en cuenta la existencia de zonas diferenciadas en el aula para el trabajo individual y colectivo*. Es una escuela establecida o dirigida a los aprendizajes, lo que no necesariamente se está hablando de un aprendizaje alternativo, podría ser para un aprendizaje academicista. En Educación Infantil, esta variable es muy significativa, ya que las zonas del aula están claramente diferenciadas.



Figura 15.68: Gráfico ítem 44

Por tanto el profesorado se mueve en variables organizativas que permiten establecer iniciativas, excepto para el horario. Si no se rompe con los horarios estructurados y se sigue un modelo convencional, las demás variables analizadas son posibles.

Obstáculos, problemas y limitaciones del Centro	
Colegio Público Rural (CPR)	Centro de Educ. Infantil y Primaria en el medio rural (CEIP)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ “No existen zonas cubiertas, lo cual limita algunas actividades escolares”. (entrev. ED.CPR1) ▪ “Falta de espacio e infraestructura. Plantilla de profesorado bastante inestable”. (entrev. ED.CPR2) ▪ “El hecho de que el centro se divida en dos localidades vale hace que haya dificultades comunicativas, prácticamente muchos aspectos se coordinan por teléfono y todas las actividades realizadas significan doble trabajo, puesto que hay 2 centros”. (entrev. ED.CPR3) ▪ “Inestabilidad de la plantilla. Dispersión geográfica entre las tres sedes que componen el Adersa. Itinerancia del profesorado. Escasa oferta cultural y de ocio que ofrece la zona. Agrupamientos mixtos (distintos niveles, ciclos e incluso etapas)”. (entrev. ED.CPR4) ▪ “Profesorados cambiantes, y cada vez menos. Niveles agrupados”. (entrev. ED.CPR5) ▪ La implicación de las familias. Falta de confianza en la labor docente. Casi no existen actividades extraescolares. (entrev. ED.CPR6) ▪ Inestabilidad de la plantilla, dotación escasa de materiales, conexión con internet. (entrev. ED.CPR7) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Escasa dotación económica”. (entrev. ED.CEIP1) ▪ “Baja matrícula (en descenso). Bajo presupuesto para la realización de actividades complementarias y extraescolares”. (entrev. ED.CEIP2) ▪ “El cómo atender a esa diversidad, a esa falta de motivación por lo académico en muchos casos con una plantilla cambiante, desconocedora de la realidad y en algunos casos, en pocos, con cierto rechazo a esa realidad”. (entrev. ED.CEIP3) ▪ “Aislado. Pocos recursos”. (entrev. ED.CEIP4) ▪ “Recursos materiales y la situación geográfica del centro”. (entrev. ED.CEIP1) ▪ “Falta de infraestructuras”. (entrev. ED.CEIP7) ▪ “Movilidad de la plantilla”. (entrev. ED.CEIP10) ▪ “El principal problema del centro es la poca estabilidad del profesorado”. (entrev. ED.CEIP11) ▪ “Unidades mixtas. Profesorado no estable. Lejos de la ciudad”. (entrev. ED.CEIP12) ▪ “Movilidad del profesorado, la escasa dotación económica parte de la ELA hacia el centro”. (entrev. ED.CEIP13) ▪ “Inestabilidad del profesorado. Recursos materiales escasos. Aulas por ciclos (1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º y 1º y 2º ESO “Se prevé”)”. (entrev. ED.CEIP14) ▪ “Las vías de comunicación son de montaña, por lo que los desplazamientos son difíciles. Cualquier centro de población está muy distante. Aracena: 60 km; Huelva: 190 km; Sevilla: 100 km; Fregenal de la Sierra: 30 km. Población pequeña con poca oferta cultural o de ocio”. (entrev. ED.CEIP15)

Figura 15.69: Tabla declaraciones docentes: Obstáculos, problemas y limitaciones del Centro

15.8. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Para la escuela rural en la diversidad del siglo XXI, el profesorado y la propia naturaleza de su actividad profesional, adquieren una importancia trascendental. Su actitud ante la diversidad, su formación inicial y/o permanente, los recursos y apoyos que reciba, las estrategias de organización y desarrollo curricular que adopte, tendrán mucho que ver con las actitudes y las actuaciones de los demás implicados en el sistema educativo.

En cuanto a la diversidad cultural, por la expresión de los docentes, el 74 % señalan que no tienen este curso alumnado procedente de otros países. El resto de maestros (26%) al menos tienen a un niño. El número de escolares en todos los formatos de escuela rural (unitarias, CPR y CEIP en el medio rural) es poco representativo, 67 niños y niñas. Países de procedencia por orden de representatividad: Marruecos (19), Rumanía (13), Polonia (6), Inglaterra (6). Otros países de procedencia pero que el dato es de dos o tres niños son Hungría, Ucrania, Colombia, Holanda y Bolivia. Niños de familias que acuden al medio rural, la mayoría por motivos de trabajo. Los participantes no consideran un problema esta diversidad. La llegada de las nuevas culturas, para casi el 90 % de docentes lo ven positivo. La escuela rural está abriendo ventanas (reales, no digitales) a mundos que de otra forma reduciría al cubículo interior de una escuela encerrada en sí misma. Son ventanas a otro mundo, otras expresiones y costumbres, otros hábitos que enriquecen a una escuela que cobra una dimensión multicultural y cosmopolita que se busca hoy en la educación.

Algunos autores como Gómez (2012) consideran que es importante tener en cuenta el concepto de diversidad que tienen los docentes para atender a la diversidad en los centros. De esta forma, es necesario hacer un análisis de las concepciones de los maestros y maestras ante el alumnado de sus aulas estudiando concretamente si perciben la diversidad en las mismas. Así, en el ítem 45 se observa que el 90,3% de los docentes considera que la diversidad es una realidad en su aula frente al 8,9% que piensan que no existe. Esto lleva a pensar que el profesorado en estos momentos es consciente de que están frente a un alumnado que presenta diferencias entre ellos, aunque se puede concluir que también perciben que estas diferencias deben ser atendidas con distintos métodos o estrategias



Figura 15.70: Gráfico ítem 45

didácticas. Estas estrategias van en el sentido de la individualización que integra a sus compañeros y a otros apoyos, es decir, construir lo que se entiende por comunidad.

En el ítem 46, *desarrollo estrategias didácticas para atender a las diferencias de mis alumnos-as*, el 99% del profesorado que ha participado en la investigación considera que responde a las diferencias del alumnado en su aula con diferentes estrategias didácticas. Sin embargo, no es concluyente que dichas estrategias didácticas sean suficientes para cubrir las necesidades de dicho alumnado⁶⁷. Estas estrategias responden a los diferentes ritmos de aprendizaje en el proceso didáctico en el aula (ítem 49). Lo que no está claro es si esas estrategias están acomodadas a un modelo donde parece que los expertos están más de acuerdo, es decir, los apoyos en el aula. Sigue habiendo un porcentaje notable que alude a la necesidad del apoyo externo, lo que pone en duda la eficiencia.

En torno al 98% de los docentes responde en los dos niveles de acuerdo al ítem 50, *incorporo estrategias de aprendizaje cooperativo para favorecer la ayuda mutua entre mis escolares*, es decir, fomentando la estrategia didáctica de la tutoría entre iguales.

La enseñanza individualizada es fundamental para atender a la diversidad en cualquier etapa educativa. Hay que analizar las características individuales de los alumnos y alumnas para dar una adecuada respuesta a sus necesidades teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentra (Parrilla, 2010). El 81,6% del profesorado considera que lo más importante en el aula es dar una respuesta personalizada a cada uno de sus alumnos y alumnas atendiendo a sus características (ítem 47), sin embargo,



Figura 15.71: Gráfico ítem 46 didácticas son utilizadas para



Figura 15.72: Gráfico ítem 49



Figura 15.73: Gráfico ítem 50



Figura 15.74: Gráfico ítem 47

⁶⁷ La maestra de apoyo que entra en el aula lleva a cabo un currículum paralelo. Esta evidencia procede de la información cualitativa de los estudios de casos.

preocupa que el 18,4% del profesorado piensa que no es una prioridad atender individualmente a su alumnado.

Al alumnado con discapacidad y con dificultades de aprendizaje se da una respuesta educativa más adecuada en la escuela rural (ítem 48).

El contexto influye en la educación del alumnado. El mundo rural sirve de nido protector para el alumnado con discapacidad, creando relaciones sociales. En una comunidad más pequeña las personas son más reconocidas. Numerosas veces se escucha que no es lo mismo dar clase en un contexto favorable que desfavorable. La escuela rural lleva consigo un contexto peculiar que puede ser beneficioso o no ventajoso para el alumnado con algún tipo de discapacidad o dificultades de aprendizaje. Es significativo que el mismo porcentaje de profesorado está de acuerdo y en desacuerdo con la consideración de que la diversidad en el aula está condicionada por el contexto, por lo que no se pueden sacar conclusiones concluyentes. La única válida a través de correlaciones, es que el dato de los que se encuadran en el desacuerdo, procede en mayor medida de docentes pertenecientes a la tipología de escuelas rurales CEIP. El 36,8 % del profesorado considera que la escuela rural es un contexto desfavorable para atender a la diversidad y el 60,8 % piensa que la respuesta es más adecuada en dicho entorno (ítem 54). Esto es una contradicción muy significativa que no aclara los planteamientos de hipótesis iniciales.

Aproximadamente el 90 % del profesorado considera que para atender a la diversidad del alumnado es necesaria la coordinación con la maestra de apoyo y de Pedagogía Terapéutica (ítem 51). Otra cuestión es si el apoyo se realiza dentro o fuera del aula. Son cuestiones que en otros epígrafes y capítulos serán tratados y argumentados desde una perspectiva más singular ya que es positivo que al alumno no se le separe del grupo natural durante todo el tiempo. Evidentemente, tanto al ser los grupos muy reducidos, el alumno/a recibe un tratamiento muy intenso y directo, también enriquecedor por tener dos maestros que



Figura 15.75: Gráfico ítem 48

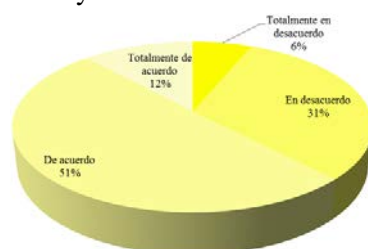


Figura 15.76: Gráfico ítem 54



Figura 15.77: Gráfico ítem 51

inciden en el proceso educativo. Otra cuestión es que en el aula se lleve a cabo un currículum paralelo, ya que no potenciaría todas estas ventajas que se muestran.

En el ítem 52, El 60,8 % del profesorado afirma que el apoyo y refuerzo educativo no se lleva a cabo fuera del aula en la escuela rural frente al 37,2 % que piensa que se desarrolla fuera del aula. Este dato correlacionado con la tipología de colegio aparece que en los CPR es en el formato de escuela que la maestra de apoyo y la maestra de Educación Especial intervienen en el aula.



Figura 15.78: Gráfico ítem 52

Se destaca que la organización de los apoyos puede favorecer la atención diferenciada de los alumnos y alumnas (ítem 53) estando de acuerdo el 83,3 % del profesorado de la escuela rural. Vázquez (2008) indica que la organización del aula es una variable determinante para que los docentes se posicionen aprovechando todo el potencial de su práctica docente

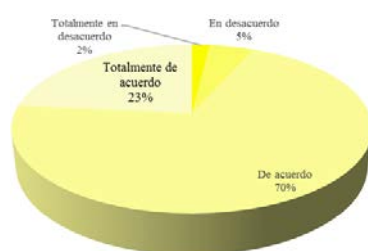


Figura 15.79: Gráfico ítem 53

Finalmente, en el ítem 55, la llegada del alumnado de diversas culturas es percibida por el 12 % como un aspecto peyorativo que interfiere en la rutina diaria del aula, siendo el 84,4 % del profesorado el que considera que no conlleva necesariamente repercusiones negativas en el aula.

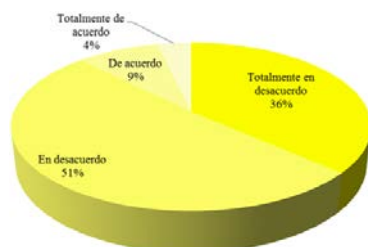


Figura 15.80: Gráfico ítem 55

Parece que la evolución conceptual de la diversidad va por delante de la evolución cultural. Las leyes sociales avanzan pero existen barreras y limitaciones. Se llevan a cabo acciones muy puntuales a favor de la inclusión. En los procesos de enseñanza-aprendizaje es significativa la consideración y el compromiso que dirige hacia la escuela inclusiva. De esta idea, se deduce la necesidad de construir una sociedad inclusiva, o en palabras de Echeita (2006) una sociedad sin exclusión. Los esfuerzos en la Escuela Rural y de los docentes que imparten en la misma ponen énfasis en un mayor apoyo por la menor ratio. Para el tratamiento de la diversidad la ruralidad es algo más que un lugar, siendo destacable la pertenencia a un entorno de relaciones cercanas para llevar a cabo actuaciones de éxito.

Si se busca la inclusión hay que prescindir de un currículum estandarizado y fijado, ya que de no ser así, seguiría el desarrollo de programar en función al currículum y no al niño, algo que se mostraría contrario al principio de inclusión. En este sentido, se debe tener en cuenta las destrezas vitales, no solo los contenidos. En definitiva lo que se plantea con la inclusión es una flexibilidad en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en función de las exigencias. Contar con cada persona de la Comunidad Educativa en el medio rural, convirtiéndose en miembro importante, desde el equipo directivo hasta el servicio de limpieza. Con dicha consideración se busca la representación misma de la sociedad, donde las diferencias definan la realidad y el respeto se convierte en valor esencial.

¿Cómo se trabaja para atender a la diversidad cultural y por discapacidad? Alguna acción concreta	
Colegio Público Rural (CPR)	Centro de Educ. Infantil y Primaria en el medio rural (CEIP)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Con los apoyos dentro del aula y profesorado de P.T. Según necesidades”. (entrev.ED.CPR1) ▪ “No hay alumnos/as con discapacidades graves en el centro. En cambio sí hay bastantes alumnos extranjeros en Sanlúcar de Gadiana. En general se integran bien y se atienden con la mejora de los recursos que proporciona el EOE, la buena disposición de las familias y la ayuda de otros alumnos extranjeros veteranos”. (entrev.ED.CPR2) ▪ “Se atiende a este tipo de alumnado con los recursos de los que dispone el centro: maestro de refuerzo pedagógico, maestro de audición y lenguaje, monitora de ed. Especial y maestra de pedagogía terapéutica. Haciendo cuando es necesario una adaptación curricular o un programa de refuerzo”. (entrev.ED.CPR3) ▪ “Dicha diversidad cultural se aborda desde el Plan de acción tutorial, básicamente. La atención a la diversidad se lleva a cabo mediante la programación y el desarrollo de los diferentes programas y actuaciones recogidos en el PAD”. (entrev.ED.CPR4) ▪ “Mediante nuestro plan de apoyo y refuerzo y de atención a la diversidad. Estrecha colaboración con la maestra de AL, de PT y 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Con programas específicos”. (entrev.ED.CEIP1) ▪ “De manera individualizada”. (entrev.ED.CEIP2) ▪ “Tratamos de organizar lo mejor que podemos el apoyo dentro y fuera del aula. Tenemos grupos flexibles, e intentamos flexibilizar el currículum para adaptarnos a nuestros niños”. (entrev.ED.CEIP3) ▪ “Trabajo personalizado e individual según las características del alumnado apoyos, refuerzos, integración, ACIS...”.(entrev.ED.CEIP7) ▪ “Actuaciones individuales de cada docente que atienden a la diversidad”. (entrev.ED.CEIP8) ▪ “Plan de acogida y apoyos con especialistas en PT”. (entrev.ED.CEIP10) ▪ “Aula de PT. Maestro de apoyo en el aula con atención individualizada”. (entrev.ED.CEIP11) ▪ “Tenemos un plan de atención a la diversidad que se revisa trimestralmente. Tenemos bastante alumnado con Necesidades derivadas de la desventaja sociocultural que tienen (son alumnos de etnia gitana en su mayoría)”. (entrev.ED.CEIP12) ▪ “Siguiendo el PAD. Igual que en otros centros”.

<p><i>la orientadora y el equipo directivo. Buen funcionamiento del ETCP y de la coordinadora del equipo de orientación. Los apoyos siempre se realizan dentro del aula</i>". (entrev.ED.CPR5)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>"Contamos con maestro de apoyo a la integración"</i>. (entrev.ED.CPR6) ▪ <i>"La atención es más individualizada y los contenidos se seleccionan por su relevancia"</i>. (entrev.ED.CPR7) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>"Mayor profesorado en refuerzos y mejor horario de atención al alumnado"</i>. (entrev.ED.CEIP13) ▪ <i>"Contamos con horarios parciales de apoyo. Maestro de pedagogía terapéutica. Visita semanal del orientador del E.O.E. Compromisos educativos con las familias"</i>. (entrev.ED.CEIP14) ▪ <i>"Se elaboran las adaptaciones curriculares correspondientes. En algunas áreas se trabaja por proyectos (en E.I., en E.P. y en E.S.O.) para motivar al alumnado. Este tipo de metodología se deja a elección del Equipo de ciclo o del docente"</i>. (entrev.ED.CEIP15)
---	---

Figura 15.81: Tabla declaraciones docentes: *¿Cómo se trabaja para atender a la diversidad cultural y por discapacidad? Alguna acción concreta*

La escuela rural, lejos de parecer un escenario en donde se distinga al alumnado por una característica, existe un alumnado que es diverso, y por esa característica, puede ser muy distinto una escuela rural de otra. Intenta dar una respuesta, ateniéndose a la individualización y a la combinación de diferentes estrategias, dentro o fuera del aula. Se ponen en funcionamiento los apoyos tanto por parte de los adultos como de los propios estudiantes. No se entiende la diversidad como un desdoro, sino que se entiende como una realidad de la educación hoy, no solo de la escuela rural.

15.9. PRÁCTICA DOCENTE

La escuela rural se actualiza con los tiempos para dar mayor cobertura respecto a materiales curriculares y su uso. La práctica escolar, por lo general, está centrada en el maestro. Si esta afirmación se correlaciona con el elemento que el docente toma para asumir la responsabilidad docente y que radica en los libros de texto, va a influir decisivamente para comprender en mayor altura la realidad de lo que las palabras y los números esconden. Por lo que el significante y el significado habría que tenerlo presente para explicar distintas cuestiones de la escuela rural tanto en su generalidad como en casos singulares, es decir, poder llegar a una mayor complejidad del mensaje que se transmite en los datos.

Con los datos que se exponen a continuación, se puede advertir de una escuela rural muy innovadora, pero los números se deben proyectar con diferentes correlaciones

que ayuden a comprender la situación. Una valoración de los datos grosso modo podría convertirse en una realidad distorsionada, de ahí, que se interprete consecuentemente con una lectura amplia y general. Esas actividades se plantean con cierta frecuencia. Pero ¿hasta qué punto significan aprendizaje? ¿Hasta qué punto transmiten las concepciones una estructura compartida por todos los docentes en la que hay que ahondar para comprobar la realidad?

Estamos ante una escuela que sale al entorno para realizar actividades de Conocimiento del Medio, realizan salidas, integra las TIC en el aula, participa activamente el alumnado, etc. Hay que ver la relación curricular de este tipo de actividades, ya que es evidente que se utiliza pero ¿cómo se usa?

Una de las características más notables para poder entender la práctica real en consideración a lo que se aporta en los cuestionarios ha sido que la decisión parte del maestro, en la mayoría de ocasiones. Si se descarta que sea el alumno quien tome decisiones o las negocie con el docente, es el docente. Por entrevistas y observaciones se ha corroborado que el maestro adopta un libro de texto como material mayoritario de uso en el aula y al cual lo complementan otros recursos o materiales. Por tanto, todo lo que se expone a continuación tiene que ser matizado con la superficialidad que ese tipo de conocimiento academicista mediante el libro plantean las editoriales. Si se tiene en consideración los niveles de complejidad de las actividades, se podrá obtener una radiografía que las sitúa en niveles inferiores de rendimiento intelectual.

En el ítem 56.a *realizo las siguientes actividades prácticas para trabajar Conocimiento del medio o del entorno: TIC*, se puede apreciar en el gráfico que indica niveles de acuerdo un 62,4 % además de los que han optado por el *totalmente de acuerdo* que supone el 21,7 % de los participantes. Se utilizan moderadamente. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación llegaron al mundo rural, si es verdad que se han incorporado más tarde y con prestaciones más precarias que en entornos urbanos, pero no cabe duda que hoy en día la escuela rural no ha quedado fuera del necesario proceso de multialfabetización digital. Ahora bien, hay que plantearse si se han implantado como alternativa de mejora o alternativa innovadora. Es decir, ¿con la lógica hegemónica? o ¿con una lógica distinta?

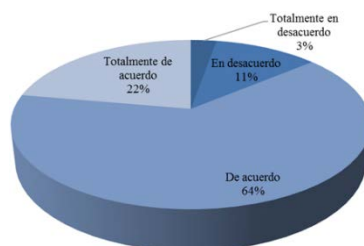


Figura 15.82: Gráfico ítem 56.a

Es fácil encontrar el uso en la escuela de dispositivos e instrumentos digitales. Pero un ordenador en el aula y el libro de texto se reduce a lo mismo dependiendo de la utilización que se realice, solamente cambia el formato de los recursos. La idea que aquí induce en los datos comprobados del gráfico es que se está hablando del uso de las TIC como deliberación. Por ello, se hace imprescindible realizar una aclaración al respecto.

De ahí que estos datos, en algunos casos, hay que matizarlos por el potencial que encierran porque las TIC pueden ser utilizadas en un dial de diferente forma: parcialmente a totalmente. Puede ser ilusorio introducir a todos los docentes en el mismo nivel de utilización. Como señala Pozuelos (2006) su utilización puede ser de:

- *Aceptación*: admite el uso de las TIC en ciertos momentos y para determinadas tareas, empleo episódico y circunstancial, las actividades guardan relación con los ejercicios convencionales, sirven para dinamizar (introducir algo nuevo) aquellos docentes que están asentados. Significa en pureza una sencilla incorporación con escaso calado innovador. Es un enfoque episódico.
- *Aplicación*: incorpora las TIC al proceso en función del horario específico, es decir, un día asignado para trabajar con las mismas. Uso parcial y diferenciado. Se recurre a propuestas y herramientas concretas a las que se siguen fielmente. Cuestiona el currículo tradicional. Implica ciertas transformaciones tanto de carácter formal como de proceso. Enfoque dual
- *Deliberación*: Las TIC se normalizan en el aula. Se combinan recursos y medios de distinta naturaleza y formato. Empleo singular de la estrategia y los recursos. Revisa y transforma el currículum. Innovación educativa. Enfoque integrado.

De ahí, que se extraiga la idea que integrar las TIC en el aula no es una tarea fácil. Es cierto que se incorporan pero están fuera del aula, lo que lleva a pensar que estaría en el nivel uno de manera episódica. Ese espectro desde la utilización como soporte físico⁶⁸ hasta llegar a la revisión y transformación de la educación por medio de propuestas innovadoras es lo que habría que situar. Para ello, no se poseen datos que puedan corroborar y singularizar a los participantes en este aspecto, aunque por los estudios de caso realizados se puede sospechar que se utilicen desde la perspectiva de aceptación.

La misma pregunta anterior realizada pero referida a si realizan actividades prácticas como las *salidas al medio* (en contacto con el entorno) para trabajar

⁶⁸ Son multitud las ocasiones que se utilizan como soporte para ver información de material multimedia que facilitan las editoriales por medio de los libros de texto.

Conocimiento del medio o del entorno, es una obviedad. La riqueza del recurso contextual se encuentra próxima a las escuelas, por lo que no sería muy descabellado sin tener resultados, que es una actividad estrella que se realiza con frecuencia en el medio. Así lo indican los docentes, los cuales solamente un 10,1 % deciden no aprovechar el medio como recurso educativo. Ahora bien ¿hasta qué extremo se utiliza? ¿son actividades relacionadas curricularmente o son actividades puntuales y epidérmicas?

En el ítem 56.c. sobre si *realiza actividades prácticas mediante proyectos de trabajo*⁶⁹, hay que analizarlo desde una perspectiva global. El 13,2 % hacen uso de los proyectos de trabajo con frecuencia, la mayoría son docentes de Educación Infantil en ese dato. Se encuentra otro grupo que en algún momento los utiliza y que corresponde con el 55 % de la población que están de acuerdo. Suelen ser aquellos maestros que en un momento determinado del curso escolar se les plantea trabajar de otra manera y deciden llevarlo a cabo, pero no tienen continuidad.

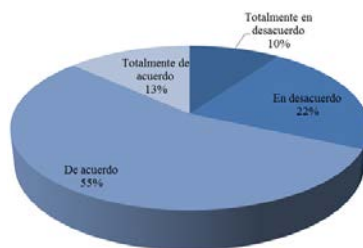


Figura 15.83: Gráfico ítem 56.c

La misma tendencia de los ítems anteriores, se puede observar en las preguntas 56.d de experiencias y prácticas, 56.e debates, 56.f trabajos de investigación y 56.g grupos de trabajo. Todas las actividades prácticas señaladas son utilizadas razonablemente por los docentes en el área de Conocimiento del medio o del entorno por los docentes. Es decir, se utilizan con relativa frecuencia apoyando o no, complementando o no, en la mayoría de ocasiones, al material curricular de uso mayoritario en las aulas.



Figura 15.84: Gráfico ítem 56.d

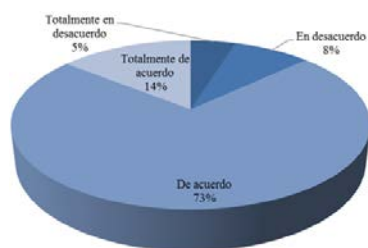


Figura 15.85: Gráfico ítem 56.e

⁶⁹ Cuando se habla de proyectos de trabajo, se deben entender desde la perspectiva que la plantean los libros de texto.

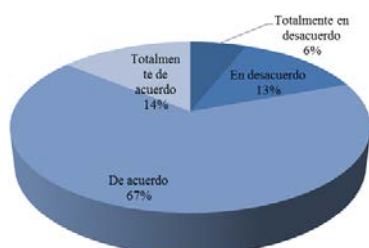


Figura 15.86: Gráfico ítem 56.f



Figura 15.87: Gráfico ítem 56.g

Esa es la realidad que los docentes muestran en estos ítems. Recursos hay, el profesorado tiene inquietudes, pero el problema que se advierte es que hay un conocimiento superficial sobre algunos planteamientos metodológicos y didácticos que se proponen. Si se tiene en consideración que el material hegemónico es el libro de texto, se debe interpretar que si a ello se une el trabajar con proyectos de trabajo, insta a pensar que son proyectos de trabajo en la medida que lo entienden las editoriales. Es decir, usar un tema “prototipo” para promover un conocimiento convencional. El trabajo colaborativo no es otra cosa que reunir o agrupar a los alumnos para hacer las mismas tareas de lápiz y papel. De ahí, que se esté en disposición de pensar que los docentes no conocen suficientemente los aportes y dimensión teórica-ideológica⁷⁰ que hay detrás de las propuestas innovadoras que se han mencionado.

En el ítem 60 los docentes declaran que intentan integrar en las explicaciones la realidad social del pueblo, pero no de forma experimental. Se debe plantear que un determinado conocimiento se haga más práctico, más realista y cercano a la realidad ya que las posibilidades lo permiten por tener un contacto directo y proximidad tanto con familias como con alumnos.



Figura 15.88: Gráfico ítem 60

Trabajan con las TIC y las integran, llevan a cabo Proyectos y salidas al entorno. Además valoran las experiencias prácticas e introducen los debates, plantean trabajos de investigación y enfoque colaborativo. Sin embargo el entorno rural no les influye, trabajarían de la misma manera aunque no es determinante según los datos.

⁷⁰ Consideran que: enfoque colaborativo es centrar a tres niños para que realicen un mural o mapa juntos, piensan que la integración de TIC es un día a la semana utilizar un ordenador para escribir un texto, suponen que hacer debates es hablar sobre lo que el docente pregunta.

Hay un grueso importante que entiende que la educación desde la perspectiva que se ha mencionado, plantean al alumno como un agente activo y el aprendizaje es un proceso de investigación colaborativa. Ese esquema es el que tienen. Para muchos docentes, lo que enseñan, no está influido por el propio medio rural, en cambio sí lo está por el conocimiento de una asignatura pero el que decide es el docente. Si tenemos en cuenta, que la mayoría de los docentes utilizan el libro de texto, no son los docentes quienes deciden sino la editorial. Y si es la editorial quien decide, todo lo demás que se afirma, es necesaria su puntualización. Una lectura superficial podría ser la de una escuela activa e investigadora, orientada por el docente. El medio rural como se ha comentado, influiría poco, siendo maestros que enseñarían de la misma manera en otros contextos.

Por tanto, se está viendo en la escuela rural, actualizaciones y mejoras por parte de algunos docentes de los colegios, ya que el estudio cualitativo hace pensar que no es toda la escuela quien adopta estas medidas sino aisladamente, no existe una horizontalidad. Ni todos los colegios todos los docentes son de libro de texto cerrado ni en una escuela todos los docentes están integrando de todo. Se encuentra más la postura que en los colegios se sigue ofertando un mosaico móvil más que una foto fija, cada clase es distinta.

Para implementar proyectos de investigación en los cuales el alumnado investiga el medio en las perspectivas contemporáneas utilizarán los dispositivos digitales móviles (grabadora, video, cámara de fotos,...) (Angulo, Betanzo y López, 2005). Esto se usa como instrumento para conocer. Esto en la escuela rural y en la escuela en general hay que matizarlo.

15.8.1. Multialfabetización digital e incorporación de las TIC en la educación rural

Cuando se habla de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, inevitablemente se hace alusión a los cambios rápidos y vertiginosos que están penetrando en todos los ámbitos de la sociedad (educativo, social, cultural, económico, político). Una de las obviedades más latentes es que la información está al alcance de todos; derivándonos al uso de Internet como el vehículo que nos permite acceder de forma instantánea a la misma, de ahí que a nadie sorprenda cuando mencionamos que Internet traspasa fronteras. Ante esta realidad, la escuela no ha de quedar al margen. Tiene un reto pendiente: permanecer atenta a las transformaciones abriendo sus puertas al exterior, es decir, mantenerse conectada a la “aldea global”. Estamos de acuerdo con

la afirmación de Jordi Adell (2010) “*si queremos formar escolares para la sociedad de la información y comunicación, necesitamos docentes y centros educativos de la sociedad de la información y comunicación*”.

Este cuestionamiento no es algo novedoso. Realizando un ejercicio de descripción y exploración en torno a los diferentes planes y programas para la incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en Andalucía, destacamos tres fases fundamentales; las cuales, nos van a permitir dilucidar desde cuando hablamos de TIC en el ámbito educativo, qué propósitos han guiado su planteamiento y cuáles han sido las medidas para su implementación en los centros educativos andaluces. En este proceso, marcamos como vértices el hecho de acompañar al alumnado en su propio aprendizaje, la formación docente en tic y el aprender con las familias.

La incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en las escuelas andaluzas no es un hecho reciente, hay que remitirse a la década de los ochenta, con el *Plan Alhambra* y el *Proyecto Zahara XXI*, por considerarse las primeras avanzadillas e intentos serios por conectar los centros educativos con la sociedad de la información y comunicación. Al abrigo de estos planes, en el año 1996 se crea el *Proyecto Red de Averroes*, una red telemática que permite a toda la comunidad educativa andaluza (centros de educación infantil, primaria y secundaria, centros de adultos, equipos de orientación educativa, centros del profesorado y centros de enseñanza de régimen especial) introducirse en la sociedad del conocimiento a través de la conexión de los centros educativos, con la finalidad de garantizar el sentido y la posibilidad de innovación de las escuelas, así como, educar para la sociedad y uso de las tic como recurso de aprendizaje, usar para difusión, formación e innovación a distancia, integrar centros y administración para facilitar trámites y agilizar la comunicación, contribuir a la superación de barreras, diferencias y desigualdades permitiendo la comunicación y el acceso a la información de todos los ciudadanos en igualdad de condiciones y, finalmente, reforzar la dimensión europea de la educación estableciendo relaciones entre comunidades y regiones de Europa.

Estos dos últimos propósitos guían hacia dos proyectos que se llevaron a cabo de forma paralela al Proyecto Red de Averroes, *Infoescuela* y *RedAula*. Ambos programas se desarrollaron en centros educativos rurales de Andalucía. Tomando la dimensión europea de la educación todas las escuelas tienen derecho a acceder a Internet y con ello a la sociedad del conocimiento, dando la oportunidad al alumnado de estar

conectados con lo global, favoreciendo a su vez la competencia informacional y digital. *Infoescuela* trató de integrar las tic en centros educativos de poblaciones de menos de 5000 habitantes en zonas desfavorecidas, y *RedAula*, a zonas de la comarca del Andévalo, Aracena y Cuenca Minera (Huelva), en colaboración con la Delegación de Educación de Huelva, con el asesoramiento del Grupo de Investigación Comunicar, de la Universidad de Huelva y Telefónica. Dichos planes ponen a los ciudadanos de poblaciones rurales al servicio de la alfabetización informacional, evitando una brecha “digital” para acceder al conocimiento, además de, eliminar barreras espacio-temporales que permitan favorecer una comunicación sincrónica y asincrónica con otras poblaciones, personas, etc.

Tras la aparición del Proyecto Red de Averroes (1996), surgen una serie de medidas de impulso para la sociedad del conocimiento y la información recogidos en el *Decreto 72/2003 del 18 de marzo*. Se puede afirmar que la incorporación de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la gestión educativa, así como en todos los ámbitos de la sociedad se convirtió en una preocupación por estar en la línea de los países europeos, así como una realidad que no se podía obviar. Los objetivos fundamentales de dicho decreto eran facilitar el acceso a través de Internet a la información y servicios que preste la Administración de la Junta de Andalucía, adaptar la prestación de servicios públicos básicos y garantizar el acceso a las TICs sin discriminación.

Si se menciona el proyecto “*Guadalinfo*”, se puede advertir que cumple con estos propósitos cardinales. La población de las zonas rurales al habilitar espacios con equipos informáticos y acceso a Internet se encuentran en las mismas condiciones que cualquier otra zona que cuente con más recursos, pudiendo acceder a la sociedad del conocimiento en igualdad de condiciones. Recurren al espacio de *Guadalinfo* para realizar sus tareas de aprendizaje, permitiendo al alumnado trabajar la alfabetización informacional (búsqueda y selección de información, integración de la información para la resolución de problemas o investigación, comunicación e interacción social). En esencia, favorece el trabajo cooperativo.

Ciñéndose a las medidas de impulso reflejadas en el Decreto 72/2003, surge el *Plan And@red*, un plan educativo para el impulso de la sociedad del conocimiento en Andalucía, creado por la Conserjería de Educación, con la finalidad de mejorar la calidad de vida de la ciudadanía, equilibrio social y territorial, así como, facilitar el crecimiento y la competitividad. Una finalidad que va en consonancia con la dimensión europea de la educación, llegando también a escuelas ubicadas en entornos rurales. Lo más

significativo de And@red fue la creación de los “centros tic” y el software libre (Guadalinux), acercando las TICs a la comunidad educativa mediante la dotación tecnológica a colegios e institutos para facilitar tanto la gestión como los procesos de enseñanza-aprendizaje del centro. Con la creación de los centros tic surgen tres modelos educativos: el rincón del ordenador, trabajo simultáneo en toda el aula y grupos de trabajo.

La aparición de estos modelos educativos plantean nuevos desafíos al profesorado; desde la formación en tic, la creación de nuevos materiales alternativos, tener una actitud positiva ante las tic, guiar al alumnado en su proceso de aprendizaje, emplear la tecnología como recurso didáctico, diseñar nuevas situaciones de aprendizaje y actividades, dejar de ser la única vía de transmisión de la información, trabajar y organizar proyectos en equipo, entre otros. Estos retos nos guían hacia la tercera fase de la integración de las TICs en los centros educativos andaluces, el Plan Escuela TIC 2.0, puesto que son necesarios si queremos alcanzar los objetivos de este último plan.

El *Plan Escuela TIC 2.0* aflora en el año 2010, arranca con la entrega de ultraportátiles al alumnado de 5º y 6º de primaria, 1º y 2º de la E.S.O., además de la dotación de recursos tecnológicos a los centros, como por ejemplo, pizarras digitales, software educativo, etc. El objetivo de este programa fue mejorar la calidad de la educación y garantizar las competencias básicas, entre ellas, la competencia digital. Los alumnos y las alumnas con las Tecnologías de la Información y Comunicación pueden colaborar y aprender con los demás, investigar, pensar, reflexionar, trabajar en equipo compartiendo vivencias y experiencias, utilizar la tecnología para aprender, aprender a organizarse, a tomar iniciativas, aprender a hablar en público, aprender a autoevaluarse, etc. Por ende, los centros escolares que incorporen las TICs en su práctica cotidiana han de plantearse estas cuestiones, decidir qué modelo de enseñanza es el más adecuado para integrarlas correctamente. Actualmente, la denominación ha cambiado, ya no es Plan Escuela TIC 2.0, sino Plan TIC 2.0. La dotación de recursos tecnológicos a los centros se ha visto reducida, la formación del profesorado ha mejorado, pero el interrogante es: ¿hacia dónde vamos?

15.10. CURRÍCULUM

La categoría de análisis presente describe las concepciones de los maestros rurales sobre cuestiones curriculares, que a pesar de no presentarse ni discutirse de manera manifiesta en el aula y en la práctica real del día a día, establecen la experiencia de aprendizajes. De ahí, que se contraste este análisis con práctica docente.

El currículum está mediatizado por muchos aspectos contextuales que a veces pasan desapercibidos independientemente del tipo de escuela al que se haga referencia, por lo que tanto en las urbanas como en las rurales debería estar mimetizado con el entorno.

El ítem 61 y 65⁷¹ plantean la adaptación del currículum al medio rural. Se suele argumentar con cierta frecuencia las posibilidades de adaptación en cada uno de los Niveles de Concreción Curricular, es una demanda continua. ¿Pero qué tipo de adaptación es la que realiza el maestro?,

En los estudios de diversa índole sobre educación, suele ser muy recurrente la temática de la adaptación del currículum al medio, es decir, aplicado a la idiosincrasia y singularidad del mismo, a las peculiaridades y características sociales, personales y del entorno, tal y como indica la cuestión. Los resultados muestran la trascendencia de la pregunta, evidente en la superficie, habría que indagar sobre el significado “adaptar” que tiene para la población que ha contestado, ya que podría abarcar un amplio dial de posibilidades. Al no tener resultados dispares, se deduce que hoy en día, la mayoría de los maestros realizan cualquier tipo de adaptación, por muy nimia que sea. En los indicadores del acuerdo, el 69,4% dicen que adaptan el currículum, además, un 21,7 da una respuesta extrema del acuerdo. Se supone que corresponde a docentes que no realizan adaptaciones puntuales ni efímeras. Solamente el 8,9% se ubican en las posturas del desacuerdo.

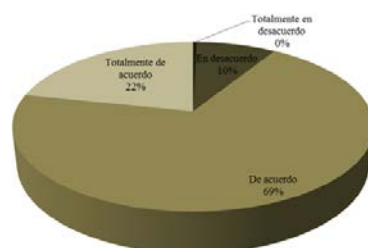


Figura 15.89: Gráfico ítem 61



Figura 15.90: Gráfico ítem 65

⁷¹ Son preguntas complementarias para comprobar el isomorfismo y aceptabilidad estadística que confiere todo cuestionario. Se plantea para su corroboración y contraste preguntando lo mismo de diferente manera. Los datos indican el alto grado de validez tanto de constructo como de contenido del instrumento.

No es que adapten el currículum al contexto, realizan una adecuación o acomodación de los contenidos a su entorno. Expresan que contextualizan el currículum y la dinámica de clase, aunque todo, como se comentaba en el anterior epígrafe, debe ser matizado por la lógica editorial.

Para un contexto diferente... ¿metodología diferente? El ítem 62 propone “Cambiaría la metodología si estuviera en un centro con otras características”. El 55,5 % de los docentes optan por niveles de acuerdo.

En el ítem 63, *los contenidos se relacionan más con la realidad del entorno en la escuela rural*, se vuelven a encontrar datos simétricos de la población. En los niveles de acuerdo se sitúa el 56,6 %.

En el ítem 64 *la escuela rural debería tener un currículum propio*, los docentes expresan una mayoría, el desacuerdo. Es una opinión muy acertada ya que afectaría en la medida que el niño no saldría de su realidad social. Si la escuela rural tuviera un currículum propio se llevaría a cabo un currículum de carencias, un “currículum agroganadero”. Es decir, si se estima que el conocimiento que esos niños necesitan no va a ser más que el de trabajar en el campo, no progresan, no se les exige y la calidad se vería reducida. Adaptar el currículum a su realidad, significa que cuando fueran a la educación secundaria en otra población no podrían seguir estudiando. Para hacer un currículum propio se debería tener un currículum totalmente descentralizado. Si los currículos se hacen ad hoc lo que se enseñaría sería solamente para poder vivir en ese lugar determinado reduciendo la visión más allá de la localidad. El currículum a la medida del escolar, por tanto, contrarrestaría las posibilidades del alumnado de los pueblos.

El ítem 66 muestra en su mayoría la respuesta lógica, es decir, con pocos niños es más fácil llevar a cabo esa evaluación. Los niveles en desacuerdo

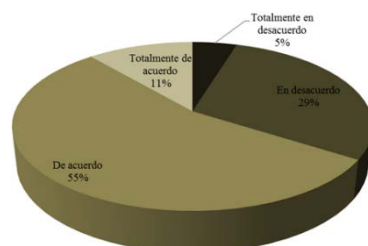


Figura 15.91: Gráfico ítem 62

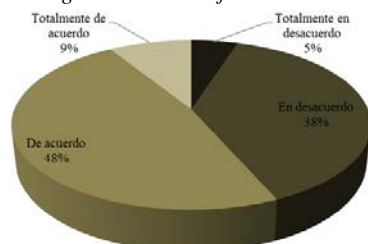


Figura 15.92: Gráfico ítem 63

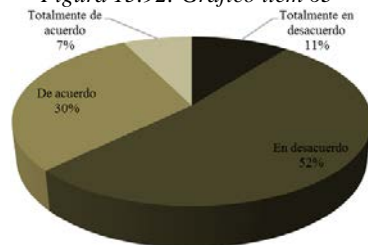


Figura 15.93: Gráfico ítem 64

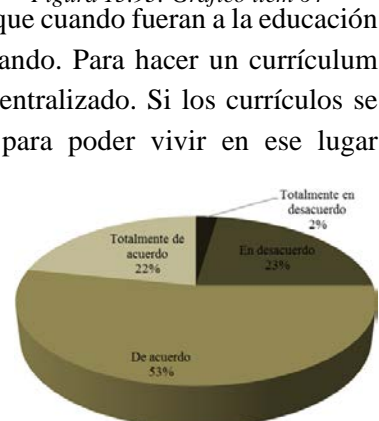


Figura 15.94: Gráfico ítem 66

corresponden a docentes que tienen de media más alumnos, por lo que se podría decir que cuanto menos alumnos, los maestros opinan que es más fácil llevar a cabo la evaluación formativa, procesual y contextual.

La pregunta 67, referida a si en *el área de Conocimiento del medio es el que permite realizar un mayor número de actividades que favorezcan un aprendizaje significativo*, se dan resultados proporcionados simétricamente en todos los indicadores. No se aprovecha el potencial que tiene el área de Conocimiento del medio para realizar un currículum más interdisciplinar y basado en conocimientos y competencias básicas. Es esperable que éste área no se caracterice por más actividades que favorezcan aprendizaje cuando no se le ha puesto curricularmente al nivel de lengua, matemáticas e inglés. Es una asignatura descrita en mediocridad, expresada en un ranking de menor importancia e invisible. Conocimiento del medio está perdiendo todo su valor, un reconocimiento inferior en la medida que los informes PISA se centran en lengua y matemáticas.

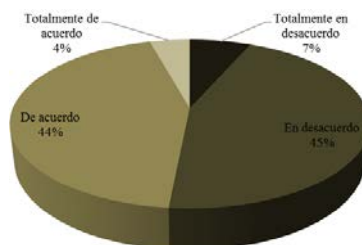


Figura 15.95: Gráfico ítem 67

El ítem 68 va en el sentido de la realización de contextualizaciones superficiales. Cuando se está hablando de contextualizar, se puede estar ante funciones de retoque. Las funciones de retoque no es contextualizar, puede ser una supervisión o adaptación superficial, episódica y epidérmica. Los profesores suelen realizar pequeñas adaptaciones.

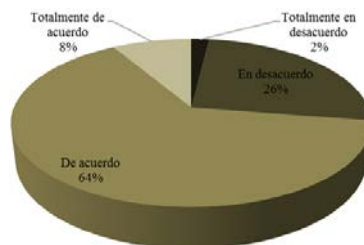


Figura 15.96: Gráfico ítem 68

Una vez más aparece la escuela rural como reflejo de diversidad en el ítem 69. *Incorporo en mi propuesta didáctica (planificación) contenidos que hacen alusión a la diversidad del alumnado en mi aula...* La mayoría de los docentes señalan que están de acuerdo.

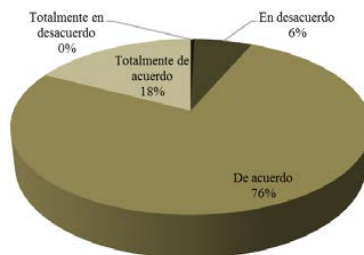


Figura 15.97: Gráfico ítem 69

Se concluye por lo analizado en esta categoría que los docentes dicen que el conocimiento es neutral, que lo contextualizan y que no quieren un currículum propio.

Los libros de texto, el currículum básico, la tradición en la que han sido culturizados la mayoría de los maestros y las pruebas externas (esas mismas presiones las reciben todos los colegios excepto en unitarias): el resultado es que todas las escuelas enseñan lo mismo. Por tanto, la autonomía escolar es una frase que no se corresponde para nada en una práctica.

15.9.1. Actualización, mejora e innovación en las diferentes tipologías de educación rural

Programar y planificar no es lo mismo. Planificar es hacer una propuesta, adivinar contingencias. Esta diferencia permite avistar determinadas situaciones del maestro rural, por ejemplo, los términos que se indican como epígrafe.

El concepto de actualización, mejora e innovación debe quedar claro para comprender estas escuelas en su realidad situada y no confundir. Una vez analizado los datos y realizadas las diferentes correlaciones se pueden expresar varias ideas. Pero ello dejaría vacío el argumento si no se tienen en cuenta las declaraciones cualitativas de los docentes en la investigación de campo.

Si se tiene en la escuela rural una educación convencional, excepto casos puntuales, le puede seguir una lógica que se denominaría seguidista⁷² (seguidismo). Cuando se habla de cambio, es decir, una intención de transformar, se puede localizar con una actualización, con una mejora o que se esté ante una verdadera innovación. Son tres conceptos distintos. La actualización⁷³ y la mejora⁷⁴ en profundidad siguen teniendo como reflejo la educación convencional, por una parte la primera se encarga de realizar lo mismo con otros recursos, horarios diferentes, etc. Funcionan con una lógica similar a la convencional.

Una unitaria es diferente a un CPR y a un CEIP, pero sobre todo en la estructura superficial, que hay que distinguirla de la estructura profunda. Con los elementos de análisis de Pozuelos (2002) revelan diferentes niveles de complejidad ¿cómo se presentan los materiales? ¿cómo se organiza el alumnado? ¿cómo se presentan los contenidos?

⁷² Hacer lo mismo con el uso del libro de texto.

⁷³ Un modelo de actualización puede ser la introducción de las TIC en el aula.

⁷⁴ Realizar con mayor eficiencia lo que ya se hacía.

La escuela rural unitaria está relacionada por la transitoriedad docente. Esa brevedad, que suele ser de un año, admite prácticas docentes solamente de actualización. De ahí, que no se ponga énfasis en realizar cambios disruptivos.

La innovación educativa en la unitaria se tiene que entender más como actualización o mejora, es decir, introducir nuevos artefactos y propuestas pero que no cambian radicalmente nada. Es hacer lo mismo con más recursos: uso de TIC, materiales multimedia y manipulativos, utilización de recursos dotacionales como gimnasios, etc. Sin embargo, en relación con el currículum, enseñan lo mismo. Realizan una actualización del modelo convencional,

La racionalidad toma otra dimensión pero responde a la misma lógica, una lógica cartesiana de organización del horario por horas, organizar al alumnado en formatos homogéneos, excepto en los ritmos y tiempos de aprendizaje y la evaluación. No es que favorezca la experimentación educativa las escuelas de pueblo, a pesar que los maestros tengan menos presiones externas (pruebas de evaluación, finalizar contenidos,...). La experimentación educativa conlleva parejo posturas cercanas a la innovación, intentar lo distinto. Por tanto, en la unitaria se realizan mejoras, es decir, hacer mejor lo que ya se hace.

En los CEIP en el medio rural lo que llevan a cabo también son actualizaciones, y en el mejor de los casos, mejoras (cada docente es distinto, no hay homogeneidad en esta cuestión). Experimentación significa partir de una hipótesis de trabajo que se contrasta para ver si funciona en la práctica. Por lo tanto, si se necesita comprobar cómo funciona es porque no es lo mismo. No se aprovechan las asignaturas como fuente de información para un conocimiento más contextual, realista y cercano a su vida. La lógica sigue siendo la misma, reproducir mecánicamente el conocimiento, para que lo aprendan y puedan dar positivo en las pruebas externas.

La innovación experimental sería una buena opción para tipo de formatos de escuelas CPR, dada sus características, porque se partiría de hipótesis de trabajo. Cuando se hacen tutorías entre iguales se está aprovechando una realidad pero no hay una tentativa experimental, es decir, cómo funciona y qué se va a realizar, viendo los resultados que se están obteniendo. Experimentar es poner en práctica previo suposiciones o hipótesis de trabajo, intervenir durante la acción para recoger datos, adecuarlos y poder comprenderlo, y analizar en función de los datos obtenidos para que de esa propuesta se pueda aprender, no siendo simple rutina porque ya se comprende.

La innovación es el punto en el cual se puede encontrar la fractura, cuando el reflejo en el cual mirarse no es la educación convencional, ya que la supera. Funciona con una lógica alternativa. Es muy difícil encontrarse con ello en la escuela rural, solamente en algunas agrupadas –multigrado–.

La escuela rural es inquieta, plantea medidas de cambio, pero muchas de ellas siguen funcionando bajo la lógica profunda de la educación convencional basada en la autoridad del adulto, la organización disciplinar del currículum, la organización del aula según el rendimiento de cuentas individual, la verificación del conocimiento mediante exámenes y pruebas competitivas.

Adecuación al contexto, tener baja ratio y disparidad de niveles, organizar las clases de manera que se adentran en grupos diferenciados por ciclos, siendo la lógica de dividir por edades. El contexto está obligando a realizarlo de otra manera. Pero todo cambio no conlleva una mejora, por ejemplo, aplicar las competencias está devolviendo a la pedagogía eficientista de objetivos operativos, fragmentando aún más el currículum, contrario a la lógica que se esperaba.

Hay que promover cambios desde dentro hacia fuera. Ese es el reto en la práctica docente de las escuelas rurales. Es decir, los docentes toman la iniciativa porque por

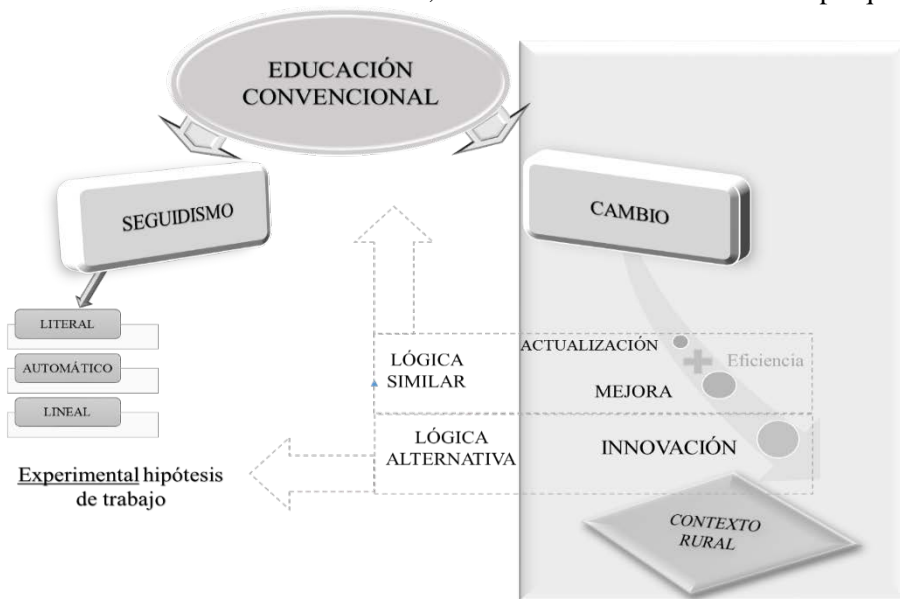


Figura 15.98: Esquema actualización, mejora e innovación

convencimiento y necesidades, actúan. Cuando simplemente se realiza un cambio para mejorar por presión externa, eso no es cambio, porque está dentro de la misma lógica. Y la ruptura de esa lógica es la que se debe promover.

15.9.2. La educación compensatoria: ¿hacia la lógica de la resignación o la lógica de las expectativas?

De todas las tipologías de centros rurales consideradas en el estudio, los denominados Colegios Públicos Rurales (CPRs) es el formato de escuela rural que tiene mayores expectativas los docentes, adentrándose en la lógica de la compensatoria: lógica de la resignación o lógica de las altas expectativas.

¿Encuentra alguna diferencia respecto a otros centros en cómo y qué se enseña?	
Colegio Público Rural (CPR)	Centro de Educ. Infantil y Primaria en el medio rural (CEIP)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ “La diferencia se encuentra en el cómo, ya que es una metodología diferente al tener varios niveles en un mismo aula. El qué es igual que un centro grande”. (entrev.ED.CPR.1) ▪ “En el cómo, sí, ya que el agrupamiento de varios cursos en el mismo aula y el menor número de alumnos implica cambios en la metodología”. (entrev.ED.CPR.2) ▪ “No hay diferencias entre un colegio más grande y el nuestro en relación al cómo y qué enseñar, quizás en el cómo enseñar, cabe destacar que trabajamos parecidos”. (entrev.ED.CPR.3) ▪ “Nuestra metodología debe adaptarse al trabajo con alumnado de diferentes niveles”. (entrev.ED.CPR.4) ▪ “Irremediablemente al tener niveles agrupados, la metodología tiene que ser diferente. La planificación y coordinación horizontal y vertical deber ser exhaustiva”. (entrev.ED.CPR.5) ▪ “Pretendemos ser Comunidades de Aprendizaje lo que modificará hábitos y estilo docente del Claustro”. (entrev.ED.CPR.6) ▪ “Cómo se enseña: enseñanza internivelar con adaptación de contenidos al entorno”. (entrev.ED.CPR.7) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Tenemos un perfil de centro de compensatoria”. (entrev.ED.CEIP.1) ▪ “Creo que intentamos enseñar lo mismo que en otros centros. ¿Tendría que ser otra cosa? El cómo, no es igual que en otros lugares”. (entrev.ED.CEIP2) ▪ “La cantidad de actividades complementarias y proyectos que se realizan”. (entrev.ED.CEIP7) ▪ “Se enseña con más trabajo por no contar con la infraestructura necesaria”. (entrev.ED.CEIP10) ▪ “No tiene por qué existir diferencias”. (entrev.ED.CEIP11) ▪ “No. Si acaso destacar la facilidad que tenemos para realizar actividades relacionadas con el entorno”. (entrev.ED.CEIP14) ▪ No hay grandes diferencias en cuanto al currículo o la metodología. Si la hay en cuanto a la facilidad de acceso al entorno natural, y la dificultad para realizar visitas a centros de interés. (entrev.ED.CEIP15)

Figura 15.99: Tabla declaraciones docentes: ¿Encuentra alguna diferencia respecto a otros centros en cómo y qué se enseña?

La lógica de la educación compensatoria está orientada a la adaptación o a la transformación.

Orientada a la Adaptación: Centrado en el déficit, es válida para la población, se acomoda el currículum a un ritmo lento y a lo simplificado (operaciones matemáticas básicas, lectura, ortografía,...) porque hay bajas expectativas; resignación; el centro y alumnado son etiquetados en negativo; no pueden seguir estudiando, además llevan a cabo un currículum tan liviano que cuando llegan al segundo ciclo de secundaria a un instituto suelen fracasar; las familias y el entorno se entienden como un estorbo, lo padres más que ayudar entorpecen el proceso de enseñanza-aprendizaje; y los profesores están desmotivados.

Orientada en la Transformación: centrado en las potencialidades, resisten a la integración y es válida para la población desfavorecida y otros entornos, es para todos. Plantea un cambio del currículum, de la organización y de la metodología. Esto conlleva a tener altas expectativas, promoción y continuidad en el estudio; empleo de todos los recursos del medio (familias, ayuntamiento, asociaciones,...); integración de la comunidad, familia y otros agentes; con un currículum relevante basado en experiencias significativas.

Este gráfico inédito de Pozuelos (2014) ilustra la idea en el marco de la investigación de poder encasillar a los centros analizados. Esto puede ir definiendo el dial que se va a encontrar en la escuela rural en la actualidad.

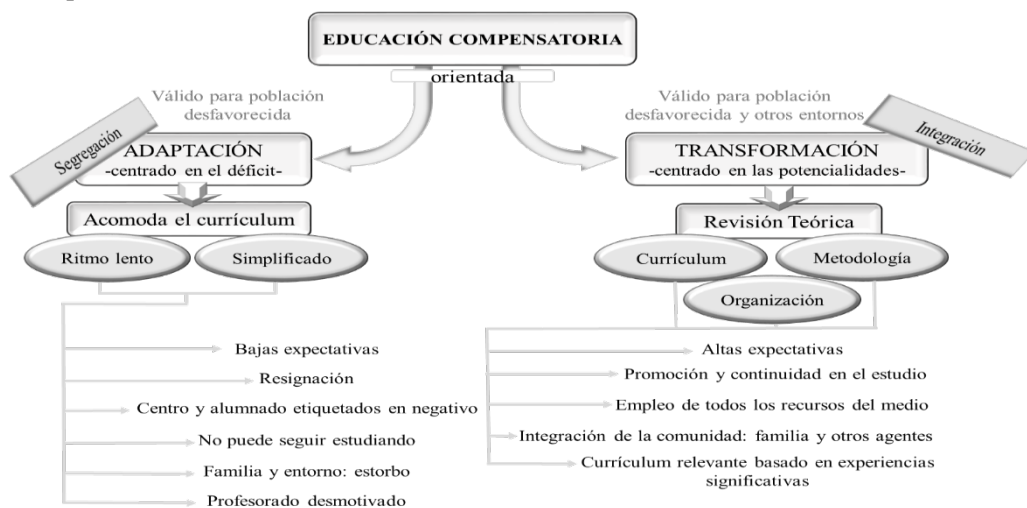


Figura 15.100: Esquema Educación compensatoria: lógica de la resignación o expectativas

15.11. MATERIAL DIDÁCTICO-CURRICULAR

Esta categoría se ha tratado en el bloque del estudio preliminar extensivo, ahondando en las diferentes informaciones que provenían del marco andaluz. Aquí, se particularizan a la provincia de Huelva.

El ítem 70.a, *los libros de texto que utilizamos en el centro están poco relacionados con los pueblos y mucho con las ciudades*, no está muy definido aunque es mayoritario (58,9 %). El libro de texto viene de la ciudad y está diseñado por urbanitas pero es universal. Se sigue percibiendo como un instrumento para realidades ubicuas y asepticas.

Los docentes utilizan los libros de texto como eje central de la actividad de clase (ítem 70.b). El 62,8 % de participantes están de acuerdo frente al 36,4 % que no lo están. Este último dato abarca a los que lo utilizan de manera complementaria o no utilizan el libro.

El ítem 70.c, *los libros de texto desarrollan adecuadamente el currículum oficial de Conocimiento del medio o del entorno en el medio rural*, se obtiene que un 54,4 % están de acuerdo, mientras el 41,4 % no lo están. Es una visión mayoritaria de que el libro de texto es la traducción del currículum oficial a la práctica.

Sobre si *los libros de texto ofrecen una visión muy estereotipada sobre lo rural* (ítem 70.d), se observa en el gráfico una postura indefinida, simétrica en cuanto a los datos. Aún así, es mayoritario el acuerdo.

El libro de texto no está visto de manera rotunda como un material contrario a la realidad rural. Es decir, según los datos, ni ofrece una visión estereotipada ni está más relacionado con la ciudad. No se percibe en ningún



Figura 15.101: Gráfico ítem 70.a



Figura 15.102: Gráfico ítem 70.b



Figura 15.103: Gráfico ítem 70.c



Figura 15.104: Gráfico ítem 70.d

momento como un material alejado a la realidad. Se concibe más como un material abstracto que lo que hace es traducir el currículum oficial a la práctica.

La mayoría de los docentes (75,2 %) reconocen que *usan el libro de texto junto a otro material que lo complementa* (ítem 70.e). Hoy en día es lo más frecuente, aunque quedaría por definir el tipo de material que lo complementa. Habría que analizar la lógica de este material que lo complementa, porque puede ser que utilicen otros materiales como fichas que están realizadas al aporte teórico y de fundamento de los libros de texto, con lo cual, se estaría hablando de lo mismo. Hay que añadir como dato relevante, que un 23,6 % solamente utilizan el libro de texto. Complementar significaría salirse de la lógica del libro, pero si se usa la misma lógica con material distinto es hacer lo mismo pero de otra manera.

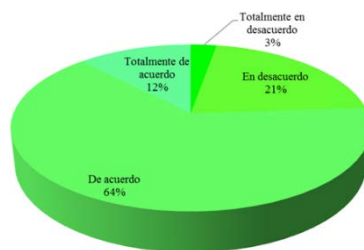


Figura 15.105: Gráfico ítem 70.e

En el ítem 70.f, dice que *los libros de texto proponen estrategias metodológicas basadas en la indagación*. Hay docentes que piensan que los libros de texto si lo plantean (43,4 %). En la propuesta didáctica de algunos libros, por cada temática, hay una sección enfocada a la indagación, pero lejos de la realidad es un efecto maquillaje. Por tanto, hay una lectura muy superficial de los libros de texto, cuestión que se evitaría con mayor formación. Los docentes lo confunden, teniendo una percepción conocimiento superficial de lo que son materiales curriculares, muy educada por la lógica del libro de texto. No analizan el material de su propia práctica docente, aunque no es generalizable.



Figura 15.106: Gráfico ítem 70.f

Las editoriales no tienen en cuenta la realidad próxima (ítem 71). Están de acuerdo, contradiciendo con la idea aséptica del libro de texto y con que no responde con los estereotipos. Las editoriales que copan las escuelas son Anaya y Santillana (6 de cada 10), las demás editoriales son datos residuales.

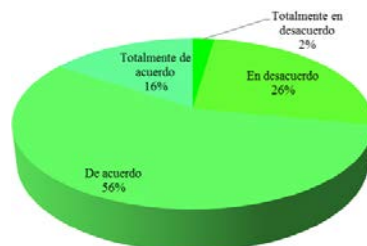


Figura 15.107: Gráfico ítem 71

En el ítem 72, parece que el mundo rural si encuentra dificultades en el acceso a internet. Así lo indican el 57,3 % de docentes. Tiene que ver con la ubicación de los pueblos, con la realidad rural que internet no ha llegado a las localidades rurales con la misma profusión que al mundo urbano. Si este dato se lleva a lo doméstico es más destacada la diferencia (datos cualitativos estudio de caso), mientras que se percibe entre el mundo urbano que la mayoría de alumnado tiene acceso a internet. La administración, como ya se comentara en el epígrafe sobre TIC, ha apoyado decididamente para alfabetizar digitalmente al mundo rural. El problema radica en las empresas que gestionan los servicios, ya que no es rentable económicamente llevar a un pueblo de 500 habitantes una línea potente. El mundo del mercado solamente hablará en términos de rentabilidad económica, pero si se asume esa idea, se estaría justificando la diferencia de clases y por tanto la diferencia de derechos. Existe una brecha digital entre lo rural y lo urbano. Éste es un compromiso de la sociedad y en concreto de la Administración, evitar que no ocurra, de manera que a las empresas se las haga ver como una responsabilidad corporativa social. Exigir el compromiso ético-corporativo y que no todo se traduzca en ganancias, porque de no ser así, se estará dejando a los entornos rurales en un mundo de segunda. En Andalucía no se da hasta ese extremo por la fisonomía propia de los pueblos.

El ítem 73 pregunta a los docentes, *si necesitarían algún tipo de material más en mi aula*. Es una demanda común, el 76,8 % así lo manifiestan.

El ítem 74 señala si *los materiales que utiliza el docente serían los mismos en otra escuela*. Mayoritariamente (64,7 %), no se habla de un material ad hoc para la escuela rural.

La elaboración de materiales propios en el medio rural facilita el desarrollo profesional de los docentes (ítem 75.a), pero sin embargo, no los usan. Un material de elaboración propia, por muy rudimentario que sea siempre va a significar un esfuerzo del maestro por adecuar un conocimiento a una realidad, y además, significa plantear una enseñanza muy acercada porque siempre se estaría ante una actualización



Figura 15.108: Gráfico ítem 72



Figura 15.109: Gráfico ítem 73



Figura 15.110: Gráfico ítem 74

científica (ver lo que puede enseñar ese material). Así es visto por los docentes, materiales que requieren mayor esfuerzo y trabajo.

Del mismo modo que la ventaja anterior respecto a la elaboración de materiales de elaboración propia, se exponen las siguientes: lo participantes opinan que también favorece la contextualización de la enseñanza (75.b), que son fáciles de usar por el alumnado y por las familias (75.c), permite partir y desarrollar las ideas e intereses del alumnado (75.d) y motiva a los alumnos (ítem 75.e). Es decir, trabajar con materiales diversos adaptados a su práctica (75.f) conlleva solo a valoraciones positivas. Y sin embargo, ofrecidos todos los datos, es complementar el libro de texto.

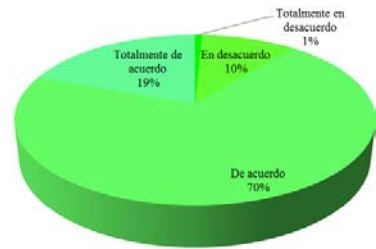


Figura 15.111: Gráfico ítem 75.a

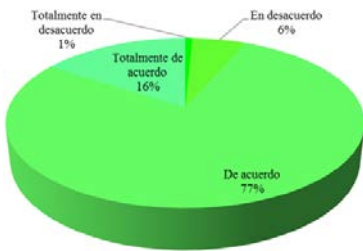


Figura 15.112: Gráfico ítem 75.b

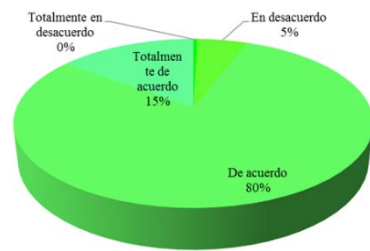


Figura 15.113: Gráfico ítem 75.c

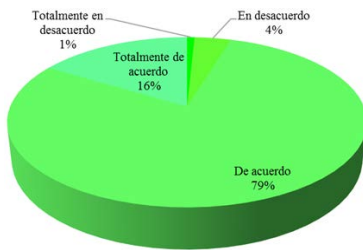


Figura 15.114: Gráfico ítem 75.d

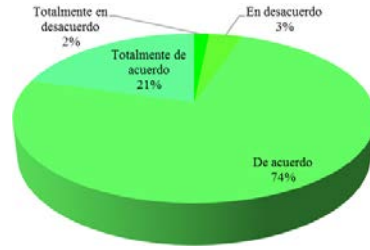


Figura 15.115: Gráfico ítem 75.e



Figura 15.116: Gráfico ítem 75.f

Fuera de categoría, se indica un ítem de cierre: en la escuela rural son más los inconvenientes que las ventajas. Los docentes están en desacuerdo, tiene que ver con todo lo que se ha expuesto anteriormente, con la satisfacción, con las expectativas, etc. La escuela rural no se ve como un elemento negativo, sin embargo, con relación a los materiales, la escuela sigue demandando más recursos. Podría tratarse de una consideración cuantificada. Un mayor aprovechamiento del libro de texto va siempre en detrimento de otros recursos como son los contextuales, que están minimizados por la fuerza del libro de texto y el impulso de los dispositivos digitales, que en diversas ocasiones, estos últimos, no son más que emulación del libro de texto pero en pantalla digital.



Figura 15.117: Gráfico ítem 76

CAPÍTULO 16

Infantil en casa: igualdad de oportunidades en la educación rural

“Por una carretera sinuosa al lado de una mina abandonada se sitúa una vieja escuela cerrada. En una sala de la casa familiar al rescoldo de la mesa camilla se encuentra una maestra joven y una niña. Aislamiento y dispersión frente a esperanza al ver una mochila cargada de ilusiones. Allí quedaron muchas sensaciones...” Diario del investigador (2013).

El programa de Infantil en Casa¹, comenzó hace más de veinticinco años en aquellas localidades muy pequeñas o aldeas en el que el número tan reducido de niños inviabilizaba el mantenimiento de una escuela abierta. Normalmente, se da en zonas con población diseminada y lejanía respecto a escuelas. En la provincia de Huelva² existen cuatro núcleos rurales donde se imparte y atiende a 20 escolares en el curso 2013-2014. Se muestra en el presente capítulo otro tipo de educación rural, que merece tenerse en cuenta: a los alumnos, familia y docentes. El objetivo trasciende de lo meramente formal y científico, conociendo otras prácticas y experiencias que son desconocidas para la mayoría de los docentes. Se presentan los datos estadísticos y cualitativos de las maestras de un formato de educación prácticamente desconocido. Los resultados ofrecen el valor y esfuerzo que se realiza día a día en pos de la igualdad de oportunidades.

O programa Infantil em Casa³, começou há mais de vinte e cinco anos naquelas localidades muito pequenas ou aldeias em que o número consideravelmente reduzido de crianças inviabiliza manter uma escola aberta. Normalmente, realiza-se em zonas dispersas e distantes, respeito às escolas. Na província de Huelva⁴ existem quatro núcleos rurais onde se dão aulas e se atendem a 20 meninos e meninas no curso 2013-2014. No presente capítulo mostra-se outro tipo de educação rural, que merece considerar: aos alunos, a família e aos docentes. O objetivo ultrapassa o formal e científico, conhecendo outras práticas e experiências que são desconhecidas para a maioria dos docentes. Expõem-se dados estadísticos e qualitativos das professoras de um formato de educação praticamente desconhecido. Os resultados oferecem um valor e esforço que se realiza dia a dia em prol da igualdade de oportunidades.

¹ También denominado en sus comienzos “preescolar en casa” y actualmente también se acuña para referirnos de manera informal “Infantil en la aldea”, a pesar que se corra el riesgo de ser un término despectivo. La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía lo denomina “Programa de Educación Infantil en el Medio Rural”.

² En Andalucía existen 29 núcleos rurales donde se atienden a cerca de 130 niños y niñas en estas circunstancias, gracias a la intervención de 18 docentes itinerantes.

³ Também designada ao princípio “pré-escolar em casa” e atualmente também se usa a alcunha “Infantil na aldeia” para referir-nos de maneira informal apesar de que se corra o risco de ser um término depreciativo. A Assessoria da Educação da Junta de Andaluzia denomina-o como “Programa de Educação Infantil no Meio Rural”.

⁴ Em Andaluzia existem 29 núcleos rurais onde se atendem aproximadamente 130 meninos e meninas nestas circunstâncias, graças à intervenção de 18 docentes itinerantes.

16.1. RADIOGRAFÍA⁵ INICIAL DE INFANTIL EN CASA

El programa de Infantil en Casa, también denominado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, “Programa de Educación Infantil en el Medio Rural”, “es una actuación de compensación educativa con el alumnado menor de seis años que habitan en aldeas y cortijos muy diseminados y con imposibilidad material de acudir a algún centro escolar de su entorno por encontrarse muy lejano al lugar de residencia”. Se trata de un programa educativo donde su finalidad es “ofrecer la educación en el Segundo Ciclo de la enseñanza Infantil a los escolares que residen en zonas rurales diseminadas. El programa se enmarca dentro de la Educación Compensatoria en Andalucía”. En definitiva, lo que dice la CEJA se encuentra sustentado por la idea de no movilizar en transporte escolar a niños menores de seis años, por una parte, para evitar los riesgos que conlleva el traslado físico en vehículo “*el transporte de aquí a Almonaster es terrible*” (entrev_familia1_IC), y por la otra, el riesgo que conlleva que los padres se vayan de la aldea porque el niño se ha ido a un pueblo mayor, siendo en teoría, el germen del abandono de la población rural. Ese es el origen y razón de esta intervención.

Si se quieren evitar los riesgos⁶ de descontextualización y desubicación poblacional, Infantil en casa es una medida excelente. La otra opción que quedaría es que los niños no fueran a la escuela en Educación Infantil con regularidad, con lo cual surgirían nuevos problemas⁷. “*El año pasado en una reunión que vino el coordinador nos dijo que no sabía si iba a venir una maestra*” (entrev_familia1_IC).

Como parte del estudio extensivo⁸ ya que se trata de enseñanza rural, en el intento de abarcar todo lo que estuviera bajo el paraguas de educación rural, se decidió incluir como participantes de la población, las localidades donde los niños reciben la primera formación académica formal (segundo ciclo de Educación Infantil), “antes de su

⁵ Descripción del contexto.

⁶Un niño menor de seis años desplazarlo porque tienen que estar a las nueve en el colegio; el factor de levantarse muy temprano; se desubican en unos contextos que todavía son demasiado pequeños y desconocidos aunque sean próximos; muchos padres terminan por cerrar la puerta de la casa de la aldea y se van al pueblo donde estudiarán la etapa educativa obligatoria “*nosotros queremos irnos a Encinasola para que ella estudie en un colegio como todos los niños, no sabemos si será posible el año que viene*”entrev_familia2_IC. A su vez cerrarán la puerta de la casa del pueblo para irse a la población en la cual se encuentre ubicado el Instituto cuando el primogénito termine sus estudios primarios.

⁷Tal y como se indicaba en el Informe Colleman (1966), en el que los niños se les escolarizó en infantil para asegurar la igualdad. Fue uno de los primeros esfuerzos realizados en Infantil en Norteamérica.

⁸ El informe presenta datos que serán descritos e interpretados de manera general, incluyendo particularidades de otros instrumentos.

incorporación a la enseñanza obligatoria, paliando la desventaja de su aislamiento” CEJA (2014). El objetivo también es estudiar la labor docente que se realiza en esas aldeas porque en definitiva, como se comenta, es educación rural.

Los resultados incipientes en los cuestionarios mostraron algunos datos irrefutables que se contrastaron por medio de entrevistas⁹ y visitas a las dos docentes que en el contexto de la provincia de Huelva imparten esta modalidad de educación en diferentes aldeas. Quizás por su deriva, este capítulo supone más transmitir a nivel emocional¹⁰ que por la información que pueda representar para la comunidad educativa y científica. Aún así era necesario el reconocimiento de la actividad educativa, los protagonistas y relaciones que se producen en estos pequeños pueblos: tomar en consideración un sector de la educación rural que normalmente escapa a la mayoría de los estudios analizados.

El Plan Educativo de Infantil en Casa atiende en la provincia de Huelva a una veintena de niños en edades comprendidas entre los 3 y 6 años¹¹, contando para este estudio con dos maestras¹² especialistas en Educación Infantil y el asesoramiento del Equipo de Orientación Educativa. El número de niños varía de unos años a otros tanto en las aldeas que pertenecen a Almonaster como en las de Aracena. Las maestras actúan en “coordinación con los centros docentes de la comarca, próximos receptores de estos escolares cuando alcancen la edad de escolarización obligatoria” CEJA (2014).

⁹Codificadas entrevista Infantil en casa: entrev_maestra1_IC, entrev_maestra2I, entrev_familia1_IC, entrev_familia2_IC.

¹⁰Una tesis doctoral tiene como cometido mostrar datos empíricos e información contrastada tal y como se realiza en el presente informe y obviar los agradecimientos en la redacción de los informes pero este capítulo, además de aportar datos, en el epígrafe de CODA, se justifica el deseo del investigador por agradecer y hacer un pequeño reconocimiento a toda la comunidad educativa del Programa de Infantil en casa. Aún así, es necesario tomar en consideración la actividad educativa de un sector en el que normalmente no se ha reparado.

¹¹ En el curso 2012/2013 recibieron la enseñanza de Infantil en casa un total de dieciocho alumnos.

¹²El número de maestras oscila cada año entre tres y cinco, dependiendo del número de alumnos matriculados a atender y del número de aldeas. A las docentes que se refiere el capítulo, son interinas y en primeras etapas de desarrollo profesional con menos de dos años de experiencia docente y el primer año en el Programa de Infantil en Casa “*al principio es muy difícil, te tienes que adaptar, además es la primera vez que trabajo en Infantil en casa*” entrev_maestra1_IC. Estas maestras no tienen preferencia en cuanto al formato de escuela para ejercer, tampoco han elegido desarrollar su labor docente en este programa. Tampoco se decantan por ser innovadoras ni tradicionales. Como se dijera en el capítulo anterior se puede llegar a considerar que “en un mundo en crisis como el actual lo importante es tener puesto de trabajo, independientemente del contexto ya que da igual el dónde”.

Almonaster la Real¹³ –Cuenca Minera- y Aracena¹⁴ –Sierra de Huelva- son los municipios de las aldeas en las que están puestos en marcha estos planes de compensación educativa, siendo los centros educativos de referencia¹⁵ el CEIP “Virgen de Gracia” y el CEI “La Julianita” respectivamente, estando apoyados los maestros, como ya se indica, por los EOE¹⁶ de la zona correspondiente y perteneciendo a la zona de actuación del CEP de Aracena. Los dos programas tienen características diferenciadoras, ya que en algunas aldeas de Almonaster se utiliza el servicio de transporte escolar. Cuentan con un presupuesto anual para gastos de transporte, necesidades, desplazamientos docentes, entre otros. Al ser tan reducido el número de matrículas, en muy pocas ocasiones más de dos, las aldeas cercanas concentran a los estudiantes en un lugar determinado. Así, se está posibilitando la igualdad de condiciones respecto de otros niños que han accedido al segundo ciclo de infantil en sus localidades y lugares de residencia.

¹³ Cuenta con dieciséis aldeas en su término municipal (Minaconcepción no es aldea de este municipio, de ahí que no se cite a continuación). Varía de un año a otro el número de aldeas que atiende el programa así como el número de niños en infantil aunque en la mayoría suele matricularse algún niño todos los años, contando con diferentes espacios y locales, desde casas particulares hasta centros sociales. Se nombran para su conocimiento: La Canaleja, La Estación, Los Arroyos y Los Acebuches. Las Veredas tiene unidad de Educación Infantil que pertenece al Centro de Educación Infantil y Primaria “Virgen de Gracia”. Gil Márquez y La Escalada destacan por su aislamiento geográfico. Los Molares, Calabazares, La Corte de Santa Ana, Aguafría, Cueva de la Mora y El Patrás.

¹⁴ Cuenta con seis aldeas, de las que tres de ellas son o han sido atendidas en la enseñanza de Infantil en casa: Valdezufre, La Umbría y Jabugillo. Las dos primeras suelen tener mayor número de matrículas. Tenemos constancia que también se atendió hace unos años a la Aldea de Carboneras.

¹⁵ Sería el centro matriz, es decir, el centro administrativo a efectos burocráticos y de pertenencia docente. “*Yo voy a Almonaster (CEIP Virgen de Gracia) a las exclusivas y trabajo coordinada con mi compañera de ciclo, pero pertenezco a la Delegación territorial*” entrev_maestra1_IC. Orgánicamente dependen del Equipo Provincial de Orientación y del Servicio de Ordenación Educativa de la Delegación Provincial de Educación. Hace unos años, las maestras de Infantil en casa disponían de coches oficiales de la Junta de Andalucía si no tenían vehículo propio, según sus necesidades.

¹⁶ En concreto, el programa es coordinado por los maestros de compensación del EOE, los cuales también gestionan los recursos.

Las aldeas¹⁷ o núcleos que forman parte del programa educativo y que han participado del estudio realizado son¹⁸ las ubicadas en: La Corte de Santa Ana¹⁹, El Patrás, Valdezufre y Minaconcepción²⁰. Ningún caso supera los 200 habitantes.

Son zonas de privación cultural. La privación cultural que suelen tener estas aldeas en tanto que la población mayoritaria tiene una limitada formación académica que no alcanza los estudios primarios “yo me he sacado hace un año el graduado de la educación secundaria obligatoria aquí en el colegio de adultos, iba a examinarme a Aracena” “con doce años me salí del colegio y fíjate, me lo he sacado ahora con cuarenta y un años” (entrev_familia1_IC). Si fueran zonas ricas culturalmente, no habría problemas, pero si los niños se quedan en esos retículos, habrá mayores posibilidades de delimitar y reproducir el camino de sus padres, como se advierte, con un nivel académico, en el mejor de los casos, de educación elemental. Es lo que hace que esos niños vayan a Infantil en casa, ya que de lo contrario, serían parte de fracaso escolar. El aislamiento cultural influirá notablemente tal y como se indica “en la escuela hay libros que puede sacar la gente de la aldea, hay una limpiadora que es la que lleva el control pero hay poca gente que lea” (entrev_maestra1_IC).

La maestra trabaja con los niños, pero también trabaja con la familia, las madres fundamentalmente. Las dan instrucciones para agilizar intelectualmente a los niños.

Otro dato a destacar es la comodidad y tranquilidad que supone en la familia que el hijo no tenga que desplazarse del hogar o aldea “a mí esto me ha venido muy bien, el que venga una maestra, yo dije mira lo voy a solicitar, si vienen pues bien” (entrev_familia2_IC).

¹⁷Valdelamora (Cueva de la Mora) es otra aldea que tenía aprobado el Proyecto pero los padres de los dos niños que recibirían el “Infantil en casa” decidieron matricularlos en la escuela de una población cercana (El Cerro del Andévalo), ya que cuando comenzó el curso escolar todavía no se había incorporado la maestra, creyendo los padres que ninguna iría a esta aldea.

¹⁸ Por deseo explícito de los protagonistas, para mayor conocimiento y difusión, no se guarda la confidencialidad de las localidades, pero si el anonimato. Se revela el escenario pero no sus protagonistas.

¹⁹ A lo largo del desarrollo del presente estudio se cerró la escuela unitaria que en la misma localidad había. Viene a indicar la lenta pero progresiva huida de la población rural.

²⁰ Es otro caso de una unitaria que cerró sus puertas en el curso 2008/2009, según información de los mismos habitantes. Ese año hubo cinco niños escolarizados para los que había una maestra generalista y dos especialistas. “Hay unos 80 habitantes actualmente en la aldea” entrev_familia1_IC.

En definitiva, Preescolar en casa, infantil en la aldea o infantil en casa, analogía semántica para referirnos a una misma tipología de educación en Andalucía²¹, es un informe conciso pero muy valiente en el sentido que si se abandona esta modalidad educativa estamos reduciendo la zona de partida de estos niños en relación a sus iguales en otros contextos rurales y urbanos. Si no hay Infantil en Casa, los niños que viven en estas aldeas, se escolarizarían más tarde o tendrían que hacer en muchos casos hasta 30 kilómetros para desplazarse a la escuela por carreteras sinuosas e inseguras en algunos casos sin asfaltar (pistas y caminos). Este programa es un esfuerzo que se realiza para asegurar la igualdad de oportunidades de todo el mundo rural.

Se han obtenido datos que para la educación compensatoria proyecta una perspectiva de un formato de educación que se desconoce su existencia incluso por la comunidad educativa.

16.2. LEGISLACIÓN

Aunque la normativa legal es escasa, la referencia legislativa concreta con respecto al programa es la siguiente²²:

La Ley Orgánica Educación (2006) establece en su título preliminar la equidad, la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación. Del mismo modo establece la gratuidad de la escolarización de Educación Infantil con la finalidad de incluir y dar cobertura a toda la población infantil. También aborda las desigualdades en educación y la igualdad de oportunidades en el mundo rural, estableciéndose como una prioridad.

En Andalucía, la Ley de Solidaridad en Educación²³ (1999) establece la obligación de la Administración pública de atender a la población en edad de

²¹ El investigador ha tenido conocimiento y acceso a fuentes documentales que aluden a cómo en otras Comunidades Autónomas como Aragón, Cataluña, Extremadura, Galicia, entre otras, también existe esta modalidad y programas o similares. Todas estas propuestas parten, como se indicaba up supra, del Informe Coleman (1966).

²²Indicado y copiada la legislación del nº 23 (2013) de la Revista digital para profesionales de la enseñanza, Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía.

²³Ley importante en la atención a la diversidad de todas las personas, ya que su objetivo principal es erradicar situaciones que impidan que todos los andaluces puedan desarrollar sus características personales. Esta ley acentúa la importancia de la igualdad de oportunidades: para el alumnado con n.e.e. y el alumnado con diferentes culturas entre otros, apostando, en este último caso, por la interculturalidad.

escolarización entre 3 y 5 años residentes en zonas de población diseminada, favoreciendo la igualdad de oportunidades.

Tal y como aparece en el Decreto 167/2003 de 17 de junio, por el que se establece la disposición de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. La búsqueda de una mayor equidad en educación debe tener en cuenta estas condiciones sociales desfavorables. Compete al sistema educativo el desarrollo de una serie de acciones de carácter compensatorio.

En dicho Decreto, concretamente en el Capítulo III (Actuaciones en el medio rural), en su artículo 21, aparece recogido el programa de “Infantil en Casa” y dice textualmente:

1. De acuerdo con lo establecido en el artículo 15 de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, el alumnado de 3 a 6 años que por razones de lejanía y dispersión del lugar de residencia no pueda ser escolarizado en un centro ordinario, será atendido mediante programas específicos de educación infantil, con la denominación de “Infantil en Casa”.

2. Los programas de “Infantil en Casa” serán llevados a cabo de forma itinerante en los lugares de residencia del alumnado y se basarán en la colaboración de la familia y la coordinación con el centro docente en el que se vaya a efectuar la escolarización al inicio de la educación primaria.

La Ley de Educación de Andalucía (2007) en el título III, capítulo I, define el alumnado con necesidades especiales de apoyo, entre los que se encuentran los niños con dificultades de carácter geográfico para recibir una enseñanza de calidad. Establece las condiciones de su atención docente en orden a lograr situaciones de equidad e igualdad educativa respecto al resto del alumnado andaluz.

16.3. LA MAESTRA VIAJERA

La mejora de las comunicaciones no puede generalizarse a todos los lugares. Todas las mañanas, una de las dos maestras a las que se ha aludido como parte del Programa de compensación sale desde un pueblo de 10.000 habitantes dirección a esas pequeñas aldeas. Cincuenta kilómetros en carretera nacional para llegar a un cartel que indica tímidamente el nombre de las aldeas *“cuando entré y vi esta carretera (la que*

dirige a la aldea), dije ¡madre mía! ¿Dónde voy?' (entrev_maestra1_IC). El acceso complicado a algunas aldeas dificulta la planificación de horarios rígidos. Una se encuentra a ocho kilómetros, un camino con un asfaltado muy deteriorado, prácticamente no es alquitrán, en mayor proporción es tierra, baches y curvas hasta la casa familiar. "La actividad docente tiene lugar en el propio hogar²⁴ o algún otro local del cortijo o aldea adaptado para ello, agrupando a los escolares en función de la proximidad de los núcleos que se atienden" CEJA (2014). Se acerca de esta manera, la educación al entorno del individuo para minimizar las diferencias y contrarrestar las desigualdades surgidas. Respecto a las aulas (las de las aldeas de Aracena), suelen ser semejantes que las de cualquier escuela de infantil en cualquier otra población.

Los cinco días laborales son repartidos por los tres pueblos que distan entre sí unos veinte kilómetros. La jornada que no va a uno de los pueblos, se extiende la intervención pedagógica a las familias, que serán las encargadas de supervisar, apoyar y ayudar si es posible en las tareas, "éstos reciben orientaciones específicas para prestar su colaboración en las tareas educativas de sus hijos e hijas y se les facilitan materiales didácticos para su utilización en el seguimiento de las programaciones de actividades que se realizarán hasta la próxima visita del docente" CEJA (2014). Es otra realidad y así lo manifiestan las maestras, las familias participan²⁵ activamente y se preocupan del Programa, desde los padres hasta los abuelos. Por tanto, el contacto cercano con las familias es una realidad que atestiguan como aspecto positivo las docentes, no solamente en lo relacionado con el aspecto educativo como explica Plácida Dolores²⁶ "el trabajo con las familias es crucial para que los niños aprendan" (Blanco, 2008), también el social "te ofrecen y te dan todo lo que pueden y más, desde el cariño y la comprensión diaria hasta un café con dulces caseros" (entrev_maestra2_IC), que posibilita la construcción de vínculos afectivos (Morgado y Román, 2011). Incluso consideran las maestras, que los padres tienen expectativas altas en sus hijos y que son numerosas las ocasiones que la educación la ven como oportunidad de ascenso social sobre todo respecto a sus progenitores "que lo que no pude ser yo y no pude hacer en la vida, lo sea si es posible

²⁴ Las clases se desarrollan en el propio hogar del alumno, en locales destinados a otras actividades sociales, en locales cedidos por los ayuntamientos –es muy importante su colaboración-, e incluso por particulares, tal y como describen en el video editado y producido por la Delegación Provincial de Huelva de la CEJA, el Centro de Profesorado de Aracena y los Equipos de Orientación Educativa de Cortegana y Aracena.

²⁵ Se refiere a la participación activa en actividades complementarias como talleres, días de..., comidas típicas, salidas y visitas, etc.

²⁶ Es la única maestra del Programa "Infantil en casa" en la provincia de Almería, y atiende desde 1987 a niños en la zona del Campo de Níjar. Esta cita es rescatada de una entrevista en prensa realizada por M. Blanco Leal para el periódico de la provincia almeriense *ideal.es*.

mi hijo, al menos ser algo más que yo” (entrev_familia2_IC), aunque también es una cuestión que tiene doble filo, ya que poseer más estudios que sus padres sería obteniendo la Educación Secundaria Obligatoria, comprobándose un relativo conformismo *“mi hija lo principal por lo menos es que se saque la ESO (Educación Secundaria Obligatoria)”* (entrev_familia1_IC).



Figura 16.1. Ilustraciones, fachada de edificio, plano y entrada del antiguo colegio de la aldea de Minaconcepción.

La docente es itinerante en tres aldeas²⁷, *“hoy en un pueblo he tenido dos horas, tengo media hora para desplazarme, y vengo a esta aldea otras dos horas”* (entrev_maestra1_IC). Depende directamente de la Delegación Provincial de Educación *“yo voy a Almonaster (CEIP Virgen de Gracia) a las exclusivas y trabajo coordinada con mi compañera de ciclo, pero pertenezco a la Delegación territorial”* (entrev_maestra1_IC).

En el caso de la otra docente tiene estabilidad y continuidad²⁸ en una única aldea, por lo que evita los desplazamiento entre localidades *“en Valdezufre el puesto me lo dan como itinerante, pero yo no soy itinerante, que no es de una aldea a otra como le sucede a mi compañera”* (entrev_maestra2_IC). Tampoco se da la casuística de las aldeas que pertenecen al programa de Almonaster las siguientes características: carreteras en buen estado de conservación y menor distancia de unos núcleos a otros, así como del centro comarcal (Aracena).

En los dos casos son licenciadas, además de maestras especialistas en educación infantil. Se encuentran muy satisfechas por el trabajo que están realizando. Expresan que están aquí de tránsito hacia otra escuela aunque el deseo es distinto *“esto es una*

²⁷ La docente justifica el reparto del horario lectivo en las diferentes aldeas el mismo día, ya que otra posibilidad es la de impartir la mañana completa en una única aldea, evitando el desplazamiento en la jornada matinal *“Yo he elegido dividir el día laboral en los pueblos, porque si estás con una niña de cinco años no te aguanta toda la mañana trabajando”* (entrev_maestra1_IC).

²⁸ Normalmente se les ofrece continuidad de un año para otro si así lo manifiestan.

experiencia única, ojalá me quedara” (entrev_maestra1_IC), debido a las circunstancias personales de relativa cercanía a poblaciones en las que residen en la cual tienen su proyecto vital. Sienten muy reconocida su labor por parte de las familias, siendo referencia cultural que provee a la aldea del conocimiento académico. Cuestiones como la pérdida de anonimato, la imagen que puedan mostrar o sentirse “vigilado” no las influye, en parte, por su participación directa con las familias “*a mí me da mucha penairme porque aquí estoy como en familia, se cogen mucho más vínculos que puedas imaginar*” (entrev_maestra1_IC). Es mayor la satisfacción tanto a nivel personal como pedagógico que las produce.

No utilizan ninguna editorial, normalmente suelen ser unidades didácticas rescatadas y adaptadas de internet y fichas, quizás en exceso “*yo he estado aprovechado lo que me venía bien, pero nunca trabajo con libro, muchas fichas y unidades didácticas propias*” (entrev_maestra1_IC). Además, estos recursos permiten la dosificación por las familias “*el día que no voy, dejo alguna ficha y refuerzan alguna cosa con los padres*” (entrev_maestra1_IC).

Entre las limitaciones o aspectos negativos revelan que “*tengo muchos inconvenientes a nivel de burocracia porque no tenemos la consideración de tutora – porque cubro una plaza que no tienen-, por lo que en Séneca me tiene que rellenar los datos mi compañera del CEIP Virgen de Gracia, del Plan de Calidad tampoco formo parte*” (entrev_maestra1_IC). Además, como docente, el encontrarse aislada, impide la canalización de ideas educativas conectadas con compañeros, frenando desarrollos de alto grado de introspectividad.

Es posible que la universidad no prepare a los futuros docentes para trabajar en estos programas tan particulares. Es una afirmación con la que están totalmente de acuerdo. La formación de maestro está dirigida y orientada para un modelo o prototipo de escuelas que distan de estos contextos tan singulares que tienen como prioridad una educación para la vida no tan basada en contenidos y horarios preestablecidos. Tanto es así, que siempre que se llega a estos contextos como maestro, hay una cierta “sospecha” en el gremio de realizarlo por el oportunismo o necesidades meritocráticas a pesar de la satisfacción “*estar aquí te da el doble de puntos cuando eres funcionaria, entonces te quedas aquí (Infantil en casa), hay gente que lo hace por interés, a mí es que la compensatoria me gusta, te das cuenta que puedes ayudar más*” (entrev_maestra2_IC), al igual que sucede en la Escuela Unitaria.

Según la valoración de las docentes, la administración educativa tiene en cuenta la educación en el medio rural. Ya se comentó en el capítulo anterior que esta idea está generalizada entre los maestros rurales. “La Consejería de Educación va a seguir promoviendo este Programa hasta que pueda alcanzarse en el medio rural la total escolarización de los escolares de 3 años aunque residan en zonas dispersas y aisladas”. CEJA (2014). Si la supervivencia de estas aldeas pasa por mantener este programa, estando la administración en disposición de seguir desarrollándolo.

16.4. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y CONCEPCIONES: PERSPECTIVA DOCENTE Y FAMILIAR

El éxito escolar está muy estudiado en general en la educación compensatoria, obteniendo que en los lugares donde se pusieron los primeros esfuerzos fue en la escolarización temprana de niños del medio rural, ya que si los niños de esas aldeas o pequeños pueblos tienen una escolarización tardía, van a retrasar sus conocimientos y vinculación con el mundo del conocimiento académico, reduciendo todas sus experiencias tempranas a conocimiento popular o cotidiano.

16.4.1. Entorno socioeducativo

El entorno socio-cultural de las aldeas de Infantil en Casa suele ser frágil. Aquí, la interrelación entre entorno rural y educación rural no es siempre la deseada. Carencias potenciadas con el aislamiento físico y social de no conectar con otras ideas. La riqueza del entorno natural y ambiental es uno de los puntos fuertes. Relaciones cercanas en su identidad y pertenencia en el grupo (a nivel de aldea), el compromiso mutuo, las relaciones de intimidad y el valor de la ayuda entre vecinos²⁹ son vínculos con el entorno que tienen un alto grado de consideración y que tendría posibilidades educativas. Es una dependencia en la que el mundo urbano y algunos contextos rurales híbridos no tienen.

Es “importante asumir la diversidad e incorporar la actuación conjunta de todos (entorno, comunidad y familia)” (LLevot y Garreta, 2008), para lograr el éxito educativo en el segundo ciclo de infantil de estos niños. Una conquista que influirá en los cursos venideros en unos alumnos que pueden encontrar cierta incompatibilidad e incluso “peligro” en el proceso de socialización educativa en un centro alejado de su contexto

²⁹ Comprendiendo un ámbito de parentesco más amplio.

cercano, “*aquí no hay niños, nada más que está mi hija*” (entrev_familia1_IC), por lo que hay que reflexionar sobre ciertos aspectos hasta qué punto, en un mundo global y conectado, estos escenarios no posibilitan en algunos casos concretos³⁰ las necesarias relaciones de un grupo de iguales “*cuando vengo yo juega con alguien diferente que no es su madre, convirtiéndome en amiga, maestra,...*” (entrev_maestra1_IC). Ver hasta qué punto lo intraindividual puede llegar a afectar en un futuro al desarrollo de un niño en el plano interindividual, es decir, de qué modo afecta el tener menos oportunidades para desarrollar ciertas experiencias de relación con sus iguales³¹. Es una cuestión que hay que dar respuesta y cuidar en estos contextos rurales que no han perdido sus rasgos característicos y de referencia.

Una de las esperanzas que mantienen los habitantes para que no agonicen estos contextos es la relacionada con el plano laboral “*probablemente abrirán la mina que hay aquí, pero la empresa pone como condición que se abra la escuela para los niños de sus trabajadores, entonces cree que se podrá abrir*” (entrev_familia1_IC).

16.4.2. Un triángulo que se nutre: maestra-familia-alumno

La familia en estos ambientes, puede que no vea como necesidad la formación³². Un problema cultural que en las poblaciones vulnerables y desfavorecidas se percibe, la escuela no le ha dado nada y les ha obligado a cosas que no ven sentido, no esperando nada de la misma. Las familias perciben la escuela como un mundo hostil, que hace referencia a un marco cultural alejado, distante y poco representativo de sus necesidades e intereses. La escuela les hubiera dado algo si les hubiera desposeído de la reproducción social. Ese desnaturalizarse es muy complicado de ser comprendido por el que ya está naturalizado, porque es producto de la escuela. Y en esa línea, aún habría que poner muchos esfuerzos.

Si el modelo de familia tradicional biparental se representa con más acuse en estos contextos con un reparto de roles estereotipado (Palacios y Rodrigo, 1998) puede llegar a ser relativo. Es una realidad que las docentes lo ponen de manifiesto. La estructura familiar en las aldeas es acogedora, con lazos estrechos y de solidaridad.

³⁰ Cortijos y aldeas en las que reside un niño, o en el caso que sean dos o tres no son cercanos en edad.

³¹ El Centro matriz organiza actividades mensuales (día de Andalucía, Carnavales,...) de integración con el objetivo que convivan con sus futuros compañeros, formando parte de la vida del mismo centro.

³² “La escuela no me ha dado nada, yo no espero nada”, “para lo que a mí me ha servido, es para lo que les servirá a mis hijos” (Pozuelos, 2014).

En los lugares que hay dos o más niños, la convivencia es muy sana entre el alumnado, son compañeros en clase, pero además amigos e incluso el apego o sensación de estar hermanados³³ “*con los niños no tienes ningún tipo de problema*” (entrev_maestra2_IC). Tienen una serie de peculiaridades que determinan su diversidad: “niños que se desenvuelven en ambientes rurales en un medio cultural y social agroganadero con todas las ventajas e inconvenientes que tiene, desarrollan desde pequeños un contacto directo con el medio natural integrado en el seno de ambientes con libertad. Estos alumnos tienen mayor capacidad manipulativa, de necesidades básicas y vitales, de percepción y de relación con el medio” Romero de la Osa y Macías (2008) así como de relaciones intergeneracionales, siendo muy estrecho el contacto. Los niños son muy dependientes del núcleo familiar y están muchas horas en casa.

En los niños y padres se debería romper el aislamiento y el abandono de una concepción muy elemental que se tiene con frecuencia, la de tener al niño entretenido con dibujos en un televisor.

El rendimiento³⁴ académico del alumno depende de la escolarización temprana pero ¿en qué medida lo determina la escuela? (Báez de la Fe, 1991). Si los niños de sectores populares o alejados tienen una escolarización tardía, tendrán el déficit desde el comienzo. Para asegurar que no haya ese escalón, los primeros esfuerzos de compensatoria que hubo fue que lo antes posible, los niños con estas características³⁵ fueran a la escuela para asegurar la equidad.

En el alumnado puede llegar a ser una inquietud la transición del programa Infantil en casa a Educación Primaria en un centro educativo de otra localidad “*cuando entre en enseñanza primaria se tienen que desplazar o a Almonaster o El cerro del Andévalo, otra cuestión es que la familia quisieran irse a un pueblo con escuela. Pero si sigue viviendo aquí, vendría un autobús a por ella, el transporte lo hay a disposición*”

³³ La necesidad de proximidad. Aunque la mayoría de los niños se adaptan finalmente a cualquier situación, vivir en una aldea alejado de otros niños e ideas, aunque estén internamente muy conectados, puede generar un proceso de inseguridad emocional cuando se escolaricen en un centro al finalizar el Infantil en Casa. Es una de las separaciones que la sociedad vive, la de casa a la escuela. Pero aquí, este entorno, puede tener mayor hostilidad afectando más en el desarrollo afectivo y social.

³⁴ Tradicionalmente se ha abordado el rendimiento desde posturas “restrictivas y reduccionistas que lo identificaban con potencialidades del alumno o del profesor aislándolo del escenario en el que se produce, es decir, el propio centro educativo” (Báez de la Fe, 1991).

³⁵ En muchos casos no se quiere decir que sean niños de sectores marginales o deprivados, pero sí de poblaciones escolares distantes.

de estos niños” (entrev_maestra2_IC). Quizás, en este sentido habría que dar respuestas lo menos disruptivas posible.

Un aspecto tratado en estudios sobre educación es la consideración o carácter asistencialista, en definitiva, de cuidador, que se tiene de los maestros de educación infantil, y que es indiferente en el medio rural que en el urbano. Aquí no sucede por la deferencia de la familia hacia la maestra, titulada universitaria, proveedora de conocimiento e ideas posmodernistas. Por lo que los docentes no tienen la percepción y la familia tampoco. La docente trata de dar “una formación integral en la que se tienen en cuenta los valores y hábitos; la integración; concienciación de la familia; las prácticas de lectura y escritura; participación en actividades culturales de la comunidad e interculturalidad” (Blanco, 2008).

Una de las cuestiones que se verifica de los maestros del programa de Infantil en casa, es que hablan más en términos de atención personal que de atención educativa. Llevar la voz de la cultura, pero además, la cercanía de personas que se preocupan por la familia y por los alumnos. Así, las familias ven y hablan con otros adultos de temáticas completamente diferentes a las cotidianas, aunque la función estrictamente docente no pase a un segundo plano “*cuando llego hablo con los padres, todo es enriquecedor y de todo se aprende*” (entrev_maestra1_IC). Esa complicidad es notable, produciendo muchas satisfacciones.

La importancia de que los docentes ejercen una doble función, tanto de instrucción académica con el alumnado poniendo en desarrollo ideas y contenidos curriculares de educación infantil, pero hay otra versión que es la dinamización cultural. La orientación de la maestra a los padres hace que estos últimos puedan ejercer la tutoría docente en el hogar en ausencia del profesor itinerante dosificando cualquier tipo de unidad didáctica o fichas. Lo suyo es que hubiese una doble nutrición, al alumnado y a los padres. La sinergia que se produce en el triángulo docente-familia-alumnado alcanza la siguiente perspectiva: primero a los padres porque al tener una preocupación educativa, actualizan perspectivas de tratamiento a la infancia más contemporáneo, a los niños porque tienen el refuerzo de dos adultos distintos, con lo cual les hace tener perspectivas más amplias, y al docente porque la intervención que pivota entre padres y alumno les hace tener una dimensión profesional más compleja que la mera instrucción maestro-alumno. Ese triángulo hay que protegerlo porque no se está solamente influyendo en los niños, también en el marco rural deprivado académicamente para que actualicen cómo debe ser el comportamiento y la actuación con la infancia, ya que se

tiene una versión muy convencional y muy de entretenimiento (lo cual conlleva a dejar a los niños frente a la televisión con dibujos animados).

16.4.3. Algo más que enseñar y aprender

La intensidad de la práctica educativa es una característica por el número reducido de alumnos “*aunque son dos horas de trabajo con ella al día, da para mucho, haces más fichas que en un colegio normal*” (entrev_maestra1_IC), aún considerando la base de unos principios metodológicos³⁶ claros que orientan la práctica diaria. Evidentemente, es una saturación que conlleva, personalizado si, enseñanza directa y activa también, pero sabiendo modular los ritmos y tiempos de aprendizaje para no angustiar al niño. En este sentido debe ser una advertencia.

La enseñanza individualizada es otro de los argumentos que acontece en la práctica educativa diaria desarrollando estrategias didácticas que permiten atender a las diferencias del alumnado. Así, lo indican las maestras en la elección del instrumento administrado, además, apuntan que algunas actividades curriculares giran en torno a la aldea (río, montaña, animales domésticos y salvajes de la zona, etc.), por lo que es una obviedad el interés que estos alumnos tienen por el área de Conocimiento del Medio Social, Natural y Cultural. Unos contenidos, los de Conocimiento del Medio, que opinan que es más fácil enseñarlo en estos contextos, integrando los mismos en la realidad cercana.

Los materiales curriculares los envía la Consejería, también comparten algunos con el centro matriz cuando así es necesario.

Las docentes tienen flexibilidad a la hora de realizar agrupamientos, el espacio no es problema³⁷ y la habitación en unos casos o el aula en otros se organiza teniendo en cuenta las posibilidades a nivel grupal: rendimiento, habilidades y capacidades personales, competencias, edad, etc. Las tutorías entre iguales (mutualismo), en aquellas aldeas que hay dos o más niños, forma parte de las rutinas diarias de aprendizaje. También propone actividades que sean dirigidas por los padres en las aldeas en las que la docente no asiste todos los días.

³⁶“La perspectiva globalizadora, aprendizaje significativo, metodología activa, actividad lúdica, la vida cotidiana, principio de socialización, individualización, ambiente cálido acogedor y seguro” (Federación de Enseñanza de CC.OO. en Andalucía, 2013).

³⁷Las posibilidades dependen del núcleo de población que se atiende.

Son numerosas las ocasiones que elaboran materiales propios que facilitan el desarrollo educativo ya que una de las demandas viene de la necesidad de mayores recursos o materiales.

De las actividades se puede destacar que suelen realizar salidas al medio en contacto con el entorno, así como experiencias y prácticas *“lo que más me gusta es experimentar con mi seño”* (entrev_alum1_IC). Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son utilizadas en escasas ocasiones, además el acceso a internet es prácticamente inexistente, siendo muy precario³⁸. Son recursos en los que hay escasez y que son fundamentales para desarrollarse en la Sociedad del siglo XXI.

Como es comprensible, el número tan reducido de alumnos permite llevar a cabo una evaluación formativa, procesual y contextual, favoreciendo el seguimiento progresivo. Más burocratizada, es la evaluación continua recogida en los planes anuales de los centros de referencia, en el que se puede encontrar un anexo dedicado al programa.

Una enseñanza, que en parte, compensa las carencias o situaciones de desventaja que tienen.

16.4.4. Mantenimiento³⁹ y sostenibilidad

La configuración geográfica no debe ser motivo de desvinculación educativa *“para el año que viene se mantendrá el infantil en casa, ya que hay tres niñas más en la Corte de Santa Ana, las de El Patrás y mi niña”* (entrev_familia1_IC). Una preocupación de toda la comunidad educativa implicada, no solo la familia, es el mantenimiento y sostenibilidad del programa, han ido viendo como poco a poco se ha ido deprimiendo el pueblo y la escuela que había no hace muchos años *“es una pena para el colegio que es, con su biblioteca y con todo y dices ¿cómo puede ser?”* (entrev_familia1_IC). Esa resignación viene motivada por *“lo que pudo ser y no fue”*, por las posibilidades que en este momento tendrían de mantenerse la escuela abierta.

³⁸Los últimos años está cambiando esa tendencia y tanto los ayuntamientos como la Administración están paliando la falta de recursos tecnológicos.

³⁹Escuela de Familia, Convivencias en el centro matriz, Grupo de Trabajo del profesorado, Convivencias Familiares, Talleres dentro del aula (Blog Infantil en Casa).



Figura 16.2. Ilustraciones del colegio de la aldea (cerrado)

Las “charlas participativas”, se suelen realizar una cada trimestre, entre madres y padres de diferentes aldeas, fomentando la conexión y contacto de inquietudes compartidas respecto a sus hijos⁴⁰. Forma parte del programa y se trata de otra acción positiva que mejora no solo las relaciones, también llegar a comprender la importancia de la etapa formativa en el hijo.

No solamente los padres, también los abuelos, suelen ser otra figura que ayuda en el programa, creando una consideración que va más allá de la colaboración puntual, se crea un lazo socioeducativo que solidifica las relaciones familiares. Es una razón más que justifica el mantenimiento del programa.

Una de las tareas que ayuda y parece consolidar el programa, es la elaboración y edición de una revista (Trotacaminos) dirigida a la comunidad educativa así como un blog en el que se va informando de todas las actividades realizadas.

En las aldeas de Aracena es diferente que en las de Almonaster. Las instalaciones son modernas y equipadas, el número de matrículas es superior, lo que hace tener mayor sostenimiento del programa.

Hay que cuidar y proteger el programa de “Infantil en casa” en el medio rural, porque no solamente es un modelo escolar, también lo es de dinamización socioeducativa.

⁴⁰ Algunas actividades (reuniones, días de campo entre los padres de todas las aldeas,...) dejaron de celebrarse por falta de presupuesto.

16.5. CODA: UN HALO DE RECONOCIMIENTO

Hay que desechar la idea arquetípica sobre las aldeas de un lugar cerrado o deshabitado que en el invierno riguroso de noviembre no hay prácticamente movimiento de personas. Aunque es importante indicar la lenta pero progresiva huida de la población rural. ¿Por qué no hay niños? Porque ya no hay población joven. Ahora parece que se está viviendo un retorno a los pueblos pero no a las aldeas.

El trabajo de un estudio doctoral y la perspectiva del investigador no es hacer reconocimientos ni valoraciones, aún así, se hace necesaria la apreciación socioafectiva colateral que trae consigo este Programa. Por tanto, este capítulo, además de aportar datos empíricos e información contrastada, quiere ser también un reconocimiento al esfuerzo que anónimos maestros ejercen para asegurar la equidad y la justicia a toda la población, un agradecimiento a un programa de la administración que se acerca a una población que se puede sentir trasladada, y a las emociones e ilusiones de unos niños que porque vivan en otro medio, tienen igualmente garantizado la igualdad y el derecho⁴¹ a la educación tal y como redacta y defiende el art. 27 de La Constitución. En síntesis, al esfuerzo de toda la comunidad educativa, la que ha permitido que hiciera posible acercarse al escenario para tratar el tema desde una óptica existente para la educación rural.

No solamente hay que agradecer a las maestras, también a las madres y abuelas que se esfuerzan día a día, siendo capaces de dejar todas sus obligaciones con tal de poder apoyar a sus hijos y nietos, partiendo siempre, no se puede olvidar, que en muchos casos tienen posiciones elementales de formación académica. Están dispuestas a comprometerse en todo. Esas madres dejan todo, como se ha comentado, por poder acompañar a sus hijos partiendo de situaciones carenciales, con el fin de mejorar la calidad educativa y de vida de los niños. Hay que agradecerse a las mujeres del campo⁴², el valor de la mujer rural.

“En un pueblo de Andalucía, nació un niño en un cortijo aislado. Con tres años aún no cumplidos debía levantarse muy temprano, a las seis y media de la mañana y caminar desde su cortijo, por un carril, unos tres kilómetros. Con los ojos aún pegados por el sueño su madre no paraba de repetirle: no corras hijo, tápate bien que hace mucho

⁴¹ Al igual que el derecho a la sanidad “el médico viene una vez a la semana a la aldea” entrev_familia1_IC.

⁴² Si no hacen más o mejor, los docentes podrían ser los culpables de no aprovecharlo.

frío, no te metas en el barro, espera que por ahí te paso yo en brazos que te mojas las botas para todo el día.... Así cogía el autobús escolar que le llevaba con sus compañeros al colegio. Allí estaba dos días hasta las seis de la tarde y el resto hasta las cuatro. Volvía casi de noche y si tenía suerte su padre estaba esperándole con el coche para subirlo hasta casa. Si no era así su madre y él recorrían de nuevo el camino de vuelta andando: lloviera, nevara o hiciera sol...

Por esto se creó el programa de Infantil en casa...” (Federación de Enseñanza de CC.OO. en Andalucía).

CAPÍTULO 17

*Escuelas unitarias rurales en la
provincia de Huelva: ¿formato en
“peligro de extinción”?*

“Un mundo que agoniza”
Miguel Delibes (1975),
Un enamorado de la ruralidad.

Son escasas las escuelas rurales unitarias en la provincia de Huelva. Al igual que en todo el territorio nacional y en el marco geográfico andaluz, han pasado a ser centros en peligro de extinción. Todos los años se cierran unidades, todos los años comienza la desaparición de un pueblo. El cometido del capítulo que se expone, es tratar la tipología de unitarias en un escenario concreto. Un esfuerzo pedagógico y social en el que participa la totalidad de la población docente de las unitarias, cinco centros y nueve maestros, así como familia y alumnado, mediante cuestionarios y entrevistas semiestructuradas que apoyan el argumento. Los resultados, de carácter descriptivo-analítico, muestran características definitorias respecto a otros formatos de escuela rural en: interacción con el medio, inquietudes y expectativas docentes, facilitadores, metodologías, contenidos que priorizan, materiales curriculares que se utilizan, etc. Una oportunidad de aprendizaje, una experiencia de vida, para todos.

São escassas as escolas rurais unitárias na província de Huelva. Ao igual que em todo o território nacional e no marco geográfico andaluz, passaram a ser escolas em perigo de extinção. Todos os anos fecham-se escolas, todos os anos começa a desapareção de uma vila. O objetivo deste capítulo é abordar a tipologia das escolas unitárias num cenário concreto. Um empenho pedagógico e social no que participa a totalidade da população docente das unitárias, cinco escolas e nove professores, assim como a família e os alunos, por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas que apoiam informação. Os resultados, de carácter descritivo-analítico, mostram características específicas respeito a outros formatos da escola rural em: interação com o meio, inquietudes e expectativas docentes, metodologias, conteúdos priorizados, materiais curriculares que se utilizam, etc. Uma oportunidade de aprendizagem, uma experiencia de vida para todos.

17.1. PANORÁMICA DE LAS ESCUELAS RURALES UNITARIAS ONUBENSES

Las características de la ruralidad hoy no son uniformes. La de las escuelas rurales unitarias tampoco, depende de diversos factores como la zona socioeconómica y educativa, la cultura local, la participación de la comunidad, entre otras. El contexto define a la escuela, aunque la (in)definición del concepto y el contexto se ha podido aclarar en los primeros capítulos, siempre se ha tratado la cuestión de las unitarias bajo el prisma de otras escuelas rurales (graduadas y multigrado), a lo que habría que realizar algunas consideraciones. De ahí, la importancia del capítulo que se presenta, que se circunscribe a una tipología o formato de escuelas concretas. Indudablemente, una escuela unitaria por ende es escuela rural, pero no por ser escuela rural se puede generalizar sobre la misma, porque ni es un colegio rural agrupado¹ ni es un CEIP en el medio rural. Los casos son todos singulares. Cada escuela rural “tienen una estructura organizativa heterogénea y singular (en función de la tipología de escuela)” (Boix, 1998). Es la razón del escrito de este capítulo de escuelas unitarias teniendo en cuenta una pequeña muestra de la población, siendo objeto de estudio y de análisis descriptivo-interpretativo de los datos cuantitativos y cualitativos extraídos.

Con la apuesta de las concentraciones escolares² desde la Ley General de Educación del 70, empieza un proceso de supresión³ de escuelas unitarias y pequeñas graduadas, que a pesar de no eliminar la pequeña escuela de pueblo en su totalidad, comenzó la decadencia de este formato, llegando hasta la actualidad.

En el marco de la provincia de Huelva las unitarias guardan relación, entre unas más que otras, en parte por su proximidad física, teniendo en cuenta que cada uno de los centros rurales a los que se refieren los datos que se exponen, mantiene unas “características genuinas e inherentes que le hacen ser diferente a cualquier otro centro educativo de otro pueblo distinto” (Corchón, 2002) que tenga escuela unitaria. Una

¹ Aunque haya formado parte en algún momento, pero que ha desaparecido. En el caso de la provincia de Huelva está el caso del CPR Berrocal-El Madroño, que a lo largo de este estudio desapareció como tal, pasando a formarse administrativamente como CEIP “La Picota”, una escuela unitaria en la localidad de Berrocal.

² Jiménez (1983) expresa al respecto que “las concentraciones escolares tienen su precedente en las agrupaciones escolares, a comienzos de los sesenta, [...] Pero es a partir de la Ley General de Educación y más concretamente de las Órdenes ministeriales para la Transformación y clasificación de centros, cuando comienza la fiebre de creación de centros comarcales de enseñanza y consiguiendo la supresión de escuelas unitarias y mixtas”.

³ En este sentido, indica Santamaría (2010) que ya se avisaba en una investigación realizada por Marta González Bueno, sobre el “proceso de rechazo al cierre de la escuela y a la concentración que suponía...el cierre de la escuela es el cierre del pueblo”.

escuela pequeña con alumnado de diferente edad y nivel en un mismo aula, con un único docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje es flexible, “circular o concéntrico...con un sistema de control “blando” y respetuoso” Feu i Gelis (2004, pp. 8-13). Es una escuela que se actualiza, una escuela familiar⁴ de abrigo educativo cálido.

La mayoría de escuelas unitarias de la provincia Huelva se encuentran ubicadas en localidades⁵ pertenecientes a la comarca de la Sierra de Huelva, solamente una de ellas en la Cuenca Minera⁶. Todos estos centros educativos pertenecen a la zona de actuación del Centro de Profesores (CEP) de Aracena. Nueve docentes⁷ en total en poblaciones que no superan los 400 habitantes con población eminentemente envejecida. Uno de los centros escolares tiene programas o proyectos concedidos por la Consejería de Educación y es centro SEMIDE, es decir, se imparte el primer ciclo de secundaria debido a su deslocalización. Es la única escuela que no se escolariza a todo el alumnado, desde infantil hasta primaria, en una misma aula unitaria.

Las poblaciones cercanas que son centro de influencia comarcal están a una distancia entre 25 y 50 km, dependiendo de la localidad, por lo que los docentes piensan que están aislados y, que por su enclave y por sus prácticas agroganaderas lo relacionan con espacios rurales tradicionales “*nuestro centro se encuentra en un medio totalmente rural*” (entrev.maestra unitaria 1), “*la actividad económica principal va dirigida a la explotación de los recursos naturales*” (entrev. maestra unitaria 2).

Es bueno el estado de conservación de las unitarias en general.

⁴ Sin embargo, los CPR son centros más comunitarios.

⁵ Las Cefiñas, Los Romeros (CEIP Francisco García Delgado), La Nava (CEIP Miguel de Lobo) y Cumbres de San Bartolomé (CEIP Carmen Antón). La primera, aunque se obtuvo la información empírica, ha desaparecido a lo largo del estudio, concretamente en el curso 2012-2013. Fue la última maestra que tuvo el colegio la que participó en el estudio.

⁶ Berrocal (CEIP “La Picota”). Como se ha comentado anteriormente, el centro educativo pertenecía a una agrupación junto a una población sevillana (El Madroño). En la fase de administración de los instrumentos de investigación del estudio doctoral presente, se inició un proceso de escisión, convirtiéndose en Unitaria. Por problemas exclusivamente de política educativa, de escisión provincial.

⁷ Todos han participado en este estudio. Una de las maestras era itinerante, maestra de apoyo para tres localidades (La Nava, Los Romeros y Las Cefiñas).

17.2. LA UNITARIA: UNA ESCUELA QUE AGONIZA

En el título del epígrafe se está hablando de un riesgo que parece ser que es la deriva que llevan las unitarias, indiferentemente de la región de España en la que se sitúe. Ya lo apuntaba en una entrevista, Rosa Barreiro, directora del Colegio Rural Agrupado de Ponteceso "una unitaria que se cierra tiene una lucha tremenda para volver a abrir" (Carmen, 2011). En el mismo artículo denuncia el cierre desmedido e indiscriminado de catorce unitarias por parte de la Xunta de Galicia⁸. Cuando comienza el estudio doctoral, en la provincia había nueve escuelas unitarias⁹ que en el plazo de seis años se ha reducido a la mitad.

No es automático que al cerrar una unitaria, desaparezca un pueblo, no se va toda la gente. Se cierra la escuela y comienza un período de languidez, gradualmente, entrando en una época funesta y resultando en el plazo de cinco a diez años población muy envejecida.

Una de las características que tenían las escuelas rurales unitarias de antes, es que solamente había un maestro para la escuela. Hoy en día, es fácil encontrar docentes itinerantes que actúan de apoyo para diversas unitarias. También es fácil encontrar a los maestros especialistas en lengua extranjera (inglés) por una decisión administrativa completamente coherente, para complementar la enseñanza que allí se imparte. Y además, en otras unitarias dos o tres maestros estables, como es el caso que concierne. Por tanto, no se puede reflejar en ningún momento falta de recursos personales en la unitaria, de no ser un caso aislado "*no tenemos maestra de apoyo*" (cuest.253_preg.cuali.).

⁸Se han suprimido desde 2006, 126 centros de unitaria en Galicia.

⁹ Unitarias que han desaparecido han sido las de las localidades de Las Cefiñas, Minaconcepción, La Corte y La Dehesa.

Los siguientes datos ofrecen las respuestas de los docentes sobre la segunda categoría:

Item	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Media	Desviación típica
10. No encuentro diferencias de este centro con otros de poblaciones urbanas.	33,3	44,4	11,1	11,1	2,00	1,000
	77,7		22,2			
11. La agrupación de colegios rurales facilita el mantenimiento de la escuela en el pueblo.	11,1	11,1	33,3	44,4	3,11	1,054
	22,2		77,7			
12. La escuela incide mucho en su entorno.	11,1	11,1	33,3	44,4	3,11	1,054
	22,2		77,7			
13. La diversidad de todos los elementos del centro es enriquecedora	0	0	66,7	33,3	3,33	0,500
	0		100			
14. Contamos con los mismos recursos que en cualquier escuela del medio urbano para llevar a cabo las actividades y atender a las demandas del alumnado.	22,2	22,2	55,6	0	2,33	0,866
	44,4		55,6			
15. En el centro, los factores externos (situación geográfica, nº alumnos, elementos demográficos,...) y los económicos condicionan la organización de los espacios como facilitadores de aprendizajes.	0	33,3	66,7	0	2,67	0,500
	33,3		66,7			
16. Si cerráramos las ventanas del centro y con una grúa lo llevaríamos a una ciudad encontraría diferencias	0	22,2	11,1	55,6	3,38	0,916
	22,2		66,7			

Figura 17.1. Tabla Categoría II de análisis: El Centro Características físicas y dotacionales. Datos de los indicadores de respuesta en %

De los resultados, se extraen varias interpretaciones, ya que comparados con los datos de maestros rurales que trabajan en otros formatos que no sean la unitaria, se encuentran particularidades. Expresan los docentes que no encuentran diferencias en cuanto a las dotaciones de su centro de unitaria con el de poblaciones rurales, por lo que se está en disposición de seguir afirmando que los edificios escolares así como las dotaciones físicas existentes ni son pocas ni son precarias “*hay biblioteca y almacén de material de E. Física, aula de juego, escenario*” (entrev. maestra unitaria 2). Sobre los recursos curriculares se encuentra mayor disparidad, y no todos los docentes están de acuerdo en la afirmación del ítem 14. Es una realidad, las unitarias, no todas cuentan con los mismos medios curriculares para llevar a cabo las actividades con el alumnado.

En la misma línea que los datos generales del estudio a nivel de la provincia, manifiestan que para el mantenimiento de la unitaria en el pueblo la opción recomendable es la agrupación de distintos colegios de la zona.

Es una escuela que incide en el entorno, además todas las características de estos centros las hace ser un buen referente para el aprendizaje. La escuela unitaria es distinta en “todo”, “*número de alumnos/as, metodología de E/A, relación con el profesorado, con el pueblo, instituciones...*” (entrev. maestra unitaria 4).

Los docentes de la unitaria la definen como “*Viva, activa,... A pesar de contar con tan solo 4 niños de distintas edades. Un centro con niños de Infantil, con las peculiaridades que estos niños presentan, sus características,... sin dejar de atender al alumnado de Primaria*” (entrev. maestra unitaria 1), “*es un centro peculiar por su tamaño, antigüedad, escaso alumnado y profesorado. Las relaciones entre los sectores de la Comunidad Educativa es favorable y positiva y permite que aprendamos más unos de otros y lazos más cercanos*” (entrev. maestra unitaria 2). Pone de relieve, según el profesorado, que son escuelas que se caracterizan por su dinamismo, diversidad y capacidad de trabajo colaborativo.

17.2.1. Centros de difícil desempeño, ¿etiquetado en negativo?

No es casualidad que desde las instancias oficiales se de tal denominación a las escuelas unitarias.

Son clasificadas como de especial dificultad por tratarse escuelas de “difícil desempeño”. ¿Por qué difícil desempeño? Se está quedando en etiqueta para describir población en riesgo de exclusión. Se podrían citar algunos elementos que son determinantes en los mismos sin recurrir a aquellos que expone la Consejería¹⁰ y por la que se clasifican como de especial dificultad así como los puestos o plazas docentes a los efectos previstos en distintos Reales Decretos. Criterios que se pueden evidenciar como es el aislacionismo docente, que además dificulta en extremo el encuentro con otros maestros, lo que limita la interacción pedagógica. El aislamiento del alumnado respecto a otros de su misma edad en otras poblaciones rurales con mayor número de

¹⁰Los criterios de catalogación de centros de difícil desempeño y puestos de trabajo docente de especial dificultad pueden ser por varias razones, ya que en contextos urbanos también se puede encontrar tal identificación –por ejemplo, en la ciudad de Huelva son de difícil desempeño el CEIP “Andalucía” y el CEIP “Onuba”. En aquellos CEIP incompletos se dan características como el aislamiento geográfico, localizarse fuera del radio de acción de una población de referencia que actúe como centro comarcal. Hay un indicador sobre los habitantes y los kilómetros de distancia. Centros que se encuentran en zonas con una orografía negativa para las comunicaciones e infraestructuras deficitarias, es decir, de difícil acceso.

habitantes y con mayor accesibilidad en cuanto a las comunicaciones “*aislamiento por malas comunicaciones en la carretera*” (entre. maestra unitaria 2).

Son escuelas donde el profesorado cambia constantemente. En muchos casos, no siempre, es un alumnado que procede de privación cultural con familias que tienen estudios elementales. Muy acostumbrados a funcionar por la rutina agrícola. Éstas, entre otras razones, crean la complejidad y la nominación administrativa. Este concepto no se puede equivocar con abandono por parte de la Administración¹¹, ni con la falta de medios y recursos,... aunque en un centro se pone de relieve la falta de personal especialista “*en esta escuela rural a los alumnos con discapacidad y con dificultades de aprendizaje no se le da una buena respuesta educativa, según mi experiencia porque no disponemos de personal cualificado para tal fin, ya que la administración no dota* (cuest.253_preg.cuali.). Para uno de los centros de unitaria que tenía 16 alumnos era una necesidad urgente “*personal especialista en las áreas de música y E. Física*” (entrev. maestra unitaria 2). Otra de los docentes de un centro distinto manifiesta que se encuentran con “*falta de profesorado que atienda al alumnado cuando hay muchos niños/as dentro del aula con distintos niveles, necesidades, ritmos,...*” (entrev. maestra unitaria 1). Es evidente la preocupación por los especialistas, pero sería inviable que en un centro con una media de diez alumnos hubiera docentes de cada una de las especialidades. Y como se ha advertido, esta situación solamente se produce en una de las cinco unitarias de la provincia. En los datos cuantitativos (ver tabla, ítem 6), al contrario que en otros formatos de escuela rural, también expresan (66% docentes) que no se sienten respaldados a nivel institucional.

Hay un esfuerzo que reconocer en Andalucía, aunque esa voluntad parece contraria a lo esperado ya que cada vez está más en minoría este formato de escuelas rurales, pero se están buscando fórmulas de llevar a esos niños a pueblos más grandes en el caso de cierre¹². El apoyo institucional en el presente es real. No reproducir los errores de épocas anteriores¹³, que por motivos contextuales y económicos, se impedía la igualdad de oportunidades de los estudiantes rurales. Recuerdos del pasado reciente

¹¹ Ver tabla 1, ítem 6 de resultados de concepciones docentes cuyas respuestas indican que la Administración no tiene en cuenta la escuela rural.

¹² Toda la casuística lleva a una “pedagogía de la resignación”.

¹³ Como apunta Santamaría (2010) a partir de la década de los setenta “Tras esta visión negativa de la escuela rural se ocultaba el verdadero motivo económico: eliminar las pequeñas escuelas de las zonas rurales pensaban que contribuiría a reducir la población rural y aumentar la mano de obra para la industria, la construcción y los servicios en las cabeceras de comarca y en zonas urbanas”.

de los que aprender. Razones de la diseminación de la población rural y de las escuelas unitarias.

17.2.2. Entorno vs escuela unitaria: una relación indisoluble

Los pueblos siempre se han negado al cierre de su escuela¹⁴ y es una particularidad que perdura en el tiempo. Nunca se ha dado que un pueblo pida que sus hijos vayan a localidades próximas a escuelas con mayor número de alumnos¹⁵. Justo lo contrario, la normalidad es que la vecindad defienda la escolarización en su localidad¹⁶: forma parte de ellos, tienen un sentimiento identitario con la escuela, de protección a sus hijos. Una escuela es un valor añadido para un pueblo, además, la familia considera, que el maestro es un figura necesaria en el pueblo como referente cultural y educativo.

Una de las razones que lo explican es que en un pueblo, en cuanto se van reduciendo el número de prestaciones, va perdiendo entidad de atractivo ¿quién retornaría a un pueblo donde no hay los servicios y derechos mínimos –educación, sanidad,...-? Este es el caso de una localidad mencionada anteriormente, que cerró su escuela en el curso pasado, ahora mismo no tienen perspectiva los habitantes jóvenes de formar un proyecto de vida en esa localidad.

En las entrevistas realizadas, los docentes expresan la misma opinión: la escuela interactúa con el entorno. A continuación, se puede observar en la tabla siguiente las concepciones de los docentes, que han sido incluidas en los cuestionarios. Aunque estadísticamente los datos no son representativos, ya que tienen sentido correlacionándolo con los cualitativos, se pueden detectar algunas ideas significativas:

¹⁴ Ver resultados ítem 7 tabla 1.

¹⁵ Aunque los pueblos si se han manifestado ante el cierre inminente de la escuela por no ser sostenible para convertirse y unirse con otros centros para formar parte de un colegio rural agrupado.

¹⁶ Al menos, hasta una edad que se atribuye a los once o doce años.

Item	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Media	Desviación típica
1. a) El entorno socio-cultural en el que está ubicada la escuela favorece el desarrollo educativo	0	22,2	44,4	33,3	3,11	0,782
	22,2		77,7			
1. b) El entorno socio-cultural en el que está ubicada la escuela el pueblo consta de servicios escasos	0	44,4	33,3	22,2	2,78	0,833
	44,4		55,5			
1. c) El entorno socio-cultural en el que está ubicada la escuela es un medio rural que es más conservador que el medio urbano	0	22,2	66,7	11,1	2,89	0,601
	22,2		77,8			
2. La escuela rural ha perdido los rasgos característicos del mundo rural debido a la globalización.	0	77,8	22,2	0	2,22	0,441
	77,8		22,2			
3. El PER (subsido agrícola) es fundamental para el mantenimiento de la escuela en el medio rural.	0	44,4	33,3	22,2	2,78	0,833
	44,4		55,5			
4. El centro está enclavado en un entorno sin posibilidades educativas	33,3	44,4	11,1	11,1	2,00	1,000
	77,7		22,2			
5. Las posibilidades educativas de la escuela rural son mayores que los centros ubicados en ciudades o grandes poblaciones.	22,2	11,1	55,6	11,1	2,56	1,014
	33,3		66,7			
6. La administración educativa no tiene en cuenta la escuela rural.	0	33,3	33,3	33,3	3,00	0,866
	33,3		66,6			
7. La supervivencia de los pueblos pequeños pasa por mantener la escuela abierta.	11,1	0	33,3	55,6	3,33	1,000
	11,1		88,9			
8. Me implico en actividades externas del colegio (organizadas por ayuntamiento, asociaciones,...).	0	22,2	44,4	22,2	3,00	0,756
	22,2		66,6			
9. Las diferencias de la educación en lo rural o urbano están fuera de la escuela (en el pueblo y entorno), en el interior de los centros en sí cambia poco.	11,1	66,7	11,1	11,1	2,22	0,833
	77,8		22,2			

Figura 17.2. Tabla Categoría I: Entorno e interacción de la escuela en el medio

Se obtienen diferentes ideas de los análisis de las concepciones. El entorno socio-educativo y cultural sigue siendo determinante para favorecer el desarrollo educativo, tanto es así que expresan reticencias en cuanto a las posibilidades educativas que tiene el enclave de la escuela, pero sin embargo, hay un reconocimiento hacia las

posibilidades del mismo centro respecto a los urbanos. *“Considero fundamental conocer la realidad del centro y las necesidades que presenta el alumnado para posteriormente elaborar horarios apropiados que permitan agrupamientos flexibles en las áreas instrumentales, o refuerzos educativos llevados a cabo por el docente más adecuado en dichas áreas. Todo ello, contribuirá a la mejora en el rendimiento del profesorado y alumnado con resultado escolares óptimos.”* (cuest.221_preg.cuali.). Para estos maestros, la escuela rural como se conocía ya no existe, aún así es muy diferente a los formatos de escuelas situadas en contextos urbanos, no habiendo perdido las características del mundo rural.

En la unitaria, la complicidad maestro-comunidad, así lo dicen los datos, es muy positiva. Esas relaciones estrechas derivan en mayor implicación docente, no solamente en actividades organizadas por el centro educativo, también en aquellas organizadas por asociaciones locales y ayuntamiento. *“Es un centro peculiar por su tamaño, antigüedad, escaso alumnado y profesorado. Las relaciones entre los sectores de la Comunidad Educativa es favorable y positiva y permite que aprendamos más unos de otros y lazos más cercanos”* (entrev. maestra unitaria 2). Es el maridaje perfecto de la participación, llegando a un proceso simbiótico entorno-comunidad-escuela y maestro-alumnos-familia-vecinos.

Las familias tienen que salir del pueblo para todo (compras, servicio, ocio,...). No es problema cuando se compensa con el estilo o modos de vida del medio rural, sumado al proyecto vital iniciado en este enclave.

17.3. ¿OPORTUNISMO O POSIBILIDAD? PERFIL DEL MAESTRO DE PUEBLO EN EL SIGLO XXI

Las unitarias actualmente, para poderlas entender en su complejidad, hay que conocer que están compuestas por docentes no estables, se complementa con actividades llevadas a cabo por maestros itinerantes, que en unos casos son de apoyo, en otros casos son especialistas de inglés o de educación física. Lejos de ser abandonada por la administración, a pesar de estar en “peligro de extinción”, ha ido engrosando sus posibilidades respecto a recursos docentes siempre y cuando tengan más de cuatro alumnos. Evidentemente, la diversidad es una característica y no es lo mismo un docente

de unitaria que en su aula esté con 13 alumnos que una de las docentes que tiene 4 escolares.

17.3.1. El maestro del pueblo

Los participantes que son la totalidad de maestros de la unitaria en la provincia de Huelva se compone por siete mujeres y dos hombres que se caracterizan por lo siguiente: dispersión en la edad al igual que en experiencia docente. Se debe a que tres maestras tienen estabilizada su situación y proyecto vital en localidades cercanas, por lo que no están de tránsito. En general, tienen una experiencia incipiente profesionalmente, muy marcada por la provisionalidad. Ninguno de ellos tiene titulaciones académicas universitarias superiores, lo que confiere un desarrollo formativo definido que si puede determinar la mejora de sus funciones. Para su perfeccionamiento y compensación académica, dependen de la formación permanente de cursos. Todos ostentan cargos de gestión, es más, tres de los participantes asumen todas las funciones directivas (Directora, Jefa de estudios, secretaria). La ratio de alumnos por clase varía dependiendo de la escuela, la media es de 7,22. En un aula multigrado se encuentran todos los alumnos, excepto en una de las unitarias, que hay dos aulas¹⁷. Ninguno de los maestros participantes vive en la población que desarrollan su labor docente. El 55% tiene preferencia por ejercer en escuelas rurales. Excepto un maestro que imparte en secundaria, en los demás (8) docentes se contempla todas las opciones¹⁸. Referente al lugar de nacimiento, cuatro han nacido en pueblos pequeños, el mismo dato en pueblos grandes y solamente uno en ciudad. Al correlacionar los dos últimos datos, indican que aquellos maestros que prefieren ejercer en el medio rural son los que han nacido en este contexto.

¹⁷ Un aula la componen los alumnos de infantil y primer ciclo de primaria. La otra, por niños de segundo y tercer ciclo de educación primaria.

¹⁸ Educación Primaria Completa, Educación Primaria 2º y 3º Ciclo, Educación Infantil y Educación Primaria, Educación Infantil y 1º ciclo de E. Primaria, etc.

Situación administrativa	Frecuencia
Interino	5
Provisional	1
Definitivo	3
Total	9

Edad	Frecuencia
26	2
27	2
33	1
38	2
45	1
50	1
Total	9

Figura 17.3. Tablas de situación administrativa y edad de los participantes

Años de experiencia docente	Frecuencia
3 años	2
4 años	3
5 Años	1
6 Años	1
15 años	1
24 años	1
Total	9

Tiempo ejerciendo en el centro actual	Frecuencia
Un curso	5
Dos cursos	2
Cuatro cursos	1
Nueve cursos	1
Total	9

Figura 17.4. Tablas de años de experiencia y tiempo ejerciendo en el centro actual

Según la opinión de los docentes, optan por seguir modelos educativos mixtos, no considerándose ni tradicionales ni innovadores. La elección de estas alternativas, al tener connotaciones sociopolíticas, suele ser susceptible de dirigirse hacia la media, lo políticamente correcto. Las innovaciones de la escuela rural unitaria, en mayor medida, son siempre parciales. Es muy raro ver en la unitaria casos de innovación pero sí de actualización educativa en el marco de la enseñanza convencional. Son pocos los ejemplos de maestros innovadores puros.

Las escuelas unitarias llevan a cabo prácticas docentes distintas, en ocasiones, espontáneas e improvisadas, a las de otras escuelas rurales como las agrupadas y las graduadas, aunque con la misma lógica. Si hay algo que caracteriza de forma determinante es “*el número de alumnos/as, profesores,...la manera de trabajar y atender a nuestros alumnos. La metodología, agrupamientos,...*” (entrev. maestra unitaria 1). El 78% de los docentes de la unitaria, consideran la enseñanza en lo rural de menor categoría profesional¹⁹.

El material curricular que utilizan es el manual escolar²⁰ principalmente, aunque sigue siendo el fichismo y las unidades didácticas propias adaptadas de la web o de editoriales, las que complementan. Además la enseñanza es abordada con otros medios y recursos didácticos que les facilita la organización y la planificación diaria: materiales de origen reciclado, de la administración y de promociones comerciales. Los mismos tanto en soporte papel como informático, sin olvidar los materiales contextuales o del entorno. Es decir, en la mayoría de casos se utilizan “materiales retocados en detrimento de materiales protagonizados” (Pozuelos, 2000) no siendo materiales actualizados. Muchos de los materiales que se consideran alternativos funcionan bajo la misma lógica del material convencional, realizando un “efecto maquillaje” en cuanto a unidades didácticas propias. Un profesor no persigue el cambio educativo y la innovación porque esté utilizando materiales alternativos.

En cuanto a la diversidad cultural solamente hay un niño de procedencia colombiana. No hay multietnicidad. Los docentes de la unitaria piensan (ítem 55) que la llegada de alumnado de diversas culturas no irrumpe en la rutina diaria y que puede ser un elemento que favorezca. Estos pueblos están abandonados por la inmigración, ya que

¹⁹ Este dato es completamente distinto al ofrecido en el estudio general (docentes rurales en todos sus formatos) en el que solamente el 23% consideran que la enseñanza rural es de inferior categoría. Por tanto, esta creencia es propia de los maestros de unitaria.

²⁰ Editoriales Anaya y Santillana en todos los casos.

se le estima tan poca proyección que no son considerados como alternativa para calidad y proyecto de vida²¹. Es un dato sintomático, porque muestra que los movimientos migratorios que resultan en el mundo rural, deciden optar por pueblos con mayor población y con los servicios básicos asegurados.

Item	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Media	Desviación típica
17. a) Los docentes que estamos en este centro es de tránsito hacia uno situado en pueblos con mayor población.	11,1	0	55,6	33,3	3,11	0,928
	11,1		88,9			
17. b) Los docentes que estamos en este centro tenemos un contacto cercano con las familias	0	0	33,3	66,7	3,67	0,500
	0		100			
18. Estoy en una escuela en el medio rural porque lo he elegido	11,1	22,2	11,1	55,6	3,11	1,167
	33,3		66,7			
19. La gente del pueblo me reconoce mi labor docente	0	44,4	33,3	22,2	2,78	0,833
	44,4		55,5			
20. Me encuentro satisfecho con mi labor en la escuela.	0	0	44,4	55,6	3,56	0,527
	0		100			
21. Pierdo el anonimato (me siento observado) y me veo influido por la imagen pública que el pueblo percibe de mí.	22,2	55,6	22,2	0	2,00	0,707
	77,8		22,2			
22. La formación adquirida en la universidad no te prepara para trabajar en contextos rurales	0	0	22,2	77,8	3,78	0,441
	0		100			
23. Se cumplen las expectativas que tengo en el alumnado	0	0	44,4	55,6	3,56	0,527
	0		100			
24. Los docentes identifican la enseñanza en la escuela rural como de inferior categoría profesional.	55,6	22,2	22,2	0	1,67	0,866
	77,8		22,2			

Figura 17.5. Tabla Categoría III: El profesorado

Las unitarias son centros de tránsito hacia otros colegios situados en pueblos con mayor población, no cabe duda, es el formato de escuela rural y el aislamiento el que termina influyendo en esa opinión, ya que los docentes de los CPR registran otros datos de mayor estabilidad de la plantilla. Ya se comentó la unión entre comunidad-maestro,

²¹ Aún así, se está produciendo un retorno gradual incluso a estos pueblos. Es más normal ver ese retorno en pueblos mayores de 500 habitantes ya que tienen mayor seguridad de dotaciones.

por lo que en su extensión es también con las familias. Tienen un alto grado de satisfacción respecto a su labor en la escuela, lo que desencadena en cumplir las expectativas que tienen sobre el alumnado

El ítem 18 es una de las cuestiones que puede reflejar el oportunismo meritocrático de los docentes que llegan a la unitaria, aunque no es pertinente generalizar, hay dos tercias partes de estos maestros que están porque han elegido este centro de difícil desempeño con el que obtendrán mayor puntuación para los diferentes concursos de traslados. Por tanto, no solo puede ser oportunismo²² acudir a una escuela unitaria, podría ser resignación²³ o reto²⁴.

Sobre el reconocimiento de la gente del pueblo a los docentes, se puede observar una contrariedad, si están allí por elección propia, y tienen una buena convivencia con toda la comunidad, sin embargo, casi la mitad no se sienten reconocidos por las personas del pueblo. Cuando se alude a la desvalorización de la enseñanza pública rural de las escuelas unitarias, no corresponde a la realidad. Hay una razón que lo explica y es singular, estos docentes que contestan negativamente a esta afirmación pertenecen a dos localidades concretas.

Que la universidad no forma para las escuelas unitarias es algo evidente. Forma para la escuela general, no forma para ninguna singularidad *“sería muy interesante, aunque complicado ya que no sabemos a priori cual será la realidad educativa”* (entrev. maestra unitaria 4). Lo que hay es que formar a profesionales críticos, activos intelectualmente e inquietos para poder investigar su entorno próximo y vivencias, aprendiendo de ellas y aprender de ella a partir del análisis intelectual teórico-práctico de la realidad. *“Si se debería formar específicamente desde la universidad, pues al principio es un cambio “brutal”, la necesidad que presentan los alumnos, características del centro, cargos que ejerce,...”* (entrev. maestra unitaria 5) incluso cuestiones más específicas como *“afrontar agrupamientos tan diversos”* (entrev. maestra unitaria 4).

Para la formación permanente el profesorado tiene que hacer desplazamientos que en invierno son delicados, tener que viajar desde una de las localidades de la unitaria hasta el centro de profesores de referencia (CEP de Aracena).

²² Obtención de mayor número de méritos.

²³ Me han designado la sustitución en este pueblo y si quiero trabajar tengo que ir a esta escuela.

²⁴ Para experimentar la complejidad de la escuela unitaria en el poliedro que supone la escuela rural.

El clamor continuo sobre la burocracia administrativa del docente de unitaria así como la demanda de “*mayor formación y colaboración para la dirección del centro, por parte de la inspección*” (cuest.252_preg.cuali.) son otros elementos que preocupan. Esas dos cuestiones, enlazadas una con la otra. Cuando un docente llega a una unitaria, tiene que ser de todo: director, jefe de estudios, secretario,...y maestro.

Algunos rasgos relevantes que define al profesorado rural “*motivación, inquietud, innovación,... para adaptar la enseñanza a nuestras necesidades reales que tenemos en el aula*” (entrev.maestra unitaria 1), “*principalmente profesorado interino, provisional o nombrado como puesto específico para un curso escolar*” (entrev. maestra 2).

17.3.2. Los escolares de la unitaria: concepciones docentes

Una escuela unitaria es diferente a un CPR y a un CEIP en el medio rural, es evidente. También lo son los niños que allí se encuentran escolarizados, no solamente en el aspecto educativo, también en lo social.

No cabe duda que la escuela unitaria es escuela para los niños porque se atiende de manera particular, pero también se pone de manifiesto que es un foco cultural para la sociedad e interacción entre los vecinos desde la perspectiva de la comunicación, y además, la hace deseable para que un nuevo vecino se instale siempre y cuando permanezca la escuela. Donde no hay escuela nadie se quiere ir a vivir y mientras que permanezcan las unitarias abiertas será un destino agradable para aquellas familias que deseen que su hijo se eduque en estos entornos.

Una situación que preocupa en la escuela rural en general, y en particular, dadas sus características, en la unitaria, es la transición escuela-instituto. El paso de un nivel educativo a otro no es fácil, aún lo es menos, si se considera que son niños que en esas edades no han tenido ocasión de relacionarse e interactuar frecuentemente con niños de otros pueblos cercanos. Siete de los nueve docentes de unitarias piensan que si salen preparados académicamente su alumnado. Otra cuestión será el aspecto social, el fracaso y éxito, rendimiento, etc.

Las dudas sobre si los intereses del alumnado del medio rural giran en torno a sus pueblos son elocuentes. Así se muestra en los datos del ítem 25.c. En un mundo rural influenciado por la globalización, es posible que un centro de interés puedan ser las referidas a temas y lugares lejanos, no a lo que ven y conocen todos los días, no a lo que están acostumbrados. De ahí que se tenga que distinguir en trabajar correctamente y

conectar los contenidos con el medio cercano, a no decir que les pueda interesar más un animal doméstico que lo ven todos los días a un animal que no han visto nunca²⁵. Los temas de Conocimiento del medio suelen conectar bien con los intereses del alumnado, además de la relevancia social que puedan tener (ítem 26). Más bien, la significatividad que el maestro les dé, y no la que el libro de texto tenga. Lo que viene en el libro de texto se acepta como una realidad, que guste más o menos, es la distinguida mayoritariamente por los docentes. Sigue siendo el protagonista central del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela.

En el anterior capítulo, ya se advertía con énfasis, sobre la idiosincrasia del alumnado de la escuela rural y la convivencia entre el grupo de iguales “*buen clima de convivencia, sobre todo, entre el alumnado*” (entrev. maestra unitaria 2). En particular en la unitaria se amplifica porque los pueblos tienen menos habitantes por norma general. Las relaciones son positivas entre ellos, aunque con limitaciones tal y como es indicado en algunos casos en el ítem 27 por el profesorado. Como tus amigos por la tarde son compañeros por la mañana en clase, fuera de la escuela se habla de temáticas académicas. Son amigos, forman pandillas, son compañeros en el aula,...pero si se realiza una mirada poliédrica, hay que ver otras partes. Estos niños, no tienen una identificación con iguales de su misma edad, ya que en los pueblos de la unitaria se puede encontrar con 10 niños en total entre los 3 y los 12 años, lo que reduce las interacciones de identificación, “*pocas relaciones con otros alumnos/as*” (entrev. maestra unitaria 4). Los escolares suelen tener valores como es la humildad y respeto a la autoridad, lo que sin duda facilita cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto muy influenciado por el control social de unos sujetos sobre otros “*presenta un excelente comportamiento y predisposición hacia el aprendizaje*” (entrev. maestra unitaria 2). Estas conductas son contrarias a la necesidad para la creatividad y la divergencia. Rasgos relevantes que definen al alumnado como “*inquietud, dinamismo, creatividad*” (entrev. maestra unitaria 1) ayuda a suplir carencias de marchamo cultural.

²⁵ Sería un acto arriesgado, por ejemplo, decir que les interesa más una oveja o vaca que un canguro o coala.

Item	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Media	Desviación típica
25. a) En la escuela rural se atiende mejor de manera particular a los alumnos-as	0	0	33,3	66,7	3,67	0,500
	0		100			
25. b) En la escuela rural los alumnos-as salen preparados para cursar la ESO	11,1	11,1	0	77,8	3,44	1,130
	22,2		77,8			
25. c) En la escuela rural los intereses del alumnado giran en torno a su pueblo	0	33,3	55,6	11,1	2,78	0,667
	33,3		66,7			
26. Los alumnos-as de mi clase están muy interesados por estudiar los temas de Conocimiento del medio que aparecen en el libro.	11,1	11,1	77,8	0	2,67	0,707
	22,2		77,8			
27. La convivencia entre el alumnado es muy buena, porque pasan todo el día juntos (fuera y dentro de la escuela).	0	33,3	22,2	44,4	3,11	0,928
	33,3		66,6			
28. Los escolares consideran que la escuela es el pilar fundamental que les garantizará	0	22,2	66,7	11,1	2,89	0,601
	22,2		77,8			
29. Los valores que tienen los niños-as me permiten trabajar con mayor cercanía los contenidos	0	33,3	22,2	44,4	3,11	0,928
	33,3		66,6			
30. a) Las familias de los escolares participan con frecuencia en el centro un futuro próspero.	0	33,3	44,4	22,2	2,89	0,782
	33,3		66,6			
30. b) Las familias de los escolares se preocupan por sus hijos más que en las ciudades	0	33,3	55,6	11,1	2,78	0,667
	33,3		66,7			
30. c) Las familias de los escolares entran en el aula para participar en actividades	0	66,7	11,1	22,2	2,56	0,882
	66,7		33,3			
30. d) Las familias de los escolares las expectativas en sus hijos son altas	0	0	77,8	22,2	3,22	0,441
31. Las relaciones y colaboración entre los distintos agentes (ayuntamiento y asociaciones) favorece el desarrollo escolar.	0	22,2	44,4	33,3	3,11	0,782
	22,2		77,7			
32. Las familias no se han enterado que somos funcionarios y piensan que estamos para solucionar todos sus problemas	0	66,7	33,3	0	2,33	0,500
	66,7		33,3			
33. Tengo la percepción que la familia tiene una idea de los maestros de carácter asistencialista de sus hijos (cuidadores).	0	44,4	44,4	11,1	2,67	0,707
	44,4		55,5			

Figura 17.6. Tabla Categoría IV: Alumnado y Familia

17.3.3. Las familias y la comunidad socioeducativa: concepciones²⁶ docentes

Las familias y los distintos colectivos que conforman el centro escolar influyen de manera decisiva en ofrecer una escuela unitaria de calidad, una escuela que aprende con las familias y otros agentes (ítem31).

A pesar del descenso de la actividad familiar tradicional, en parte por la falta de incorporación laboral de la mujer (Luengo y Luzón, 2001), en muchos casos en estos pueblos, las familias siguen respondiendo a modelos “nucleares” que no ha sufrido mutaciones, a diferencia de otros pueblos y ciudades.

Los modelos de participación de las familias *“son participantes y se interesan por el aprendizaje de sus hijos/as”* (entrev. maestra unitaria 2), las expectativas, el concepto de comunidad, entre otras, vislumbran situaciones nada desdeñables ya que son factores que pueden favorecer el contexto escolar en una unitaria. Los datos ofrecidos por los maestros apuntan hacia la participación frecuente de los padres (ítem 30.a), aunque hay casos singulares que dicen lo contrario *“encuentro dificultades para poder conseguir una participación eficiente de los padres/madres en las distintas actividades que programamos. No consigo que se pongan ellos solos de acuerdo sin la intervención del maestro/director”* (cuest.253_preg.cuali.) y que demandan mayor colaboración, incluso, en el sentido estrictamente académico *“más implicación de las familias en el proceso educativo* (cuest.252_preg.cuali.).

Distinto es la participación en el aula en actividades académicas. Seis de los nueve docentes dicen que las familias no participan pero que las expectativas en sus hijos son altas.

Algunos padres tienen el deseo y quieren que sus niños vayan a la concentración escolar o que la misma escuela forme parte de un agrupamiento, o incluso marcharse a una capital comarcal, porque ven que socialmente sus hijos no tienen relaciones con otros niños, solamente con los de su pueblo. Es una *“preocupación e inquietud”* (entrev. maestra unitaria 1) que tienen las familias. Aunque si es verdad que hay otros padres que opinan lo contrario, de quedarse allí porque allí las relaciones son más positivas.

En las familias se relacionan aquellas que económicamente están peor situadas con niveles de formación menor y trabajos que no requieren cualificación específica. En

²⁶ En el gráfico anterior se presentan igualmente los datos cuantitativos referidos en este epígrafe por motivos de espacio.

los rendimientos académicos no se suele ver la influencia de las clases sociales (Pérez, 2014) ¿Qué expectativas tienen los padres y los propios niños? La existencia de la reproducción social en las zonas rurales no lleva a la resignación ya que es admitida, es un riesgo que si te encierras puede producirse, incluso una reproducción social aceptada al no conocer lo de fuera y no tener expectativas, aunque si consideren importante la formación de sus hijos. Un rasgo de la familia de la escuela unitaria en una de las localidades es *“poder adquisitivo medio, que nunca se les ha dado participación en el centro y este año han experimentado unos permisos/licencias que no nos han sabido administrar adecuadamente, por lo que no ha sido una participación eficiente”* (entrev. maestra unitaria 4).

Otro aspecto importante que aparece en los datos (ítem 32) y que sigue permaneciendo en la escuela de pueblo, es la del maestro que ayuda en cuestiones fuera de la escuela a las familias. El maestro rural, para una población importante, sigue trascendiendo a la tarea de enseñar, convirtiéndose en muchos casos consultores sociales (laboralmente, información de procesos administrativos -solicitudes de beca, ...). Hay maestros de la unitaria que los agobia y hay quien lo asume.

Por último, sería una injusticia no valorar el papel de la mujer rural en la escuela unitaria. Son las madres, al igual que en el programa de infantil en casa visto en el capítulo anterior, las que en contextos de pueblos muy pequeños, dejan sus obligaciones para que sus hijos puedan tener una educación de calidad. Invierten económicamente incluso lo que no pueden en pos de que sus hijos tengan las mismas posibilidades que cualquier otro niño independientemente del contexto en el que se sitúe. Cuando los pueblos son mayores se va dando mayor urbanidad y se encuentra mayor participación de los padres, por ejemplo en pueblos que pertenecen a agrupaciones escolares es distinto.

17.3.4. Concepciones sobre variables organizativas y atención a la diversidad en la unitaria

17.3.4.1. ¿Cómo se organiza el aula unitaria?

La organización del aula unitaria suele ser dinámica. En muchos casos se articula alrededor de la diversidad por la propia naturaleza de la misma: alumnado de diferentes edades y niveles en una misma aula. Lograr un desarrollo organizativo adecuado supone mejorar las condiciones y posibilidades de aprendizaje.

Los docentes expresan desacuerdo en cuanto a que el espacio les limita para trabajar de la forma que les gustaría (ítem 35). Suelen distribuir el espacio en función de las actividades que llevan a cabo (ítem 40). Un aula organizada de manera versátil en la que los alumnos se organizan, en la mayoría de ocasiones dependiendo del nivel, en pequeños grupos dispuestos en espacios específicos, pero también con la posibilidad de trabajar individualmente o con un compañero. De forma circular, existe flexibilidad por parte del maestro de unitaria para realizar agrupamientos en el aula (ítem 34) el cual juega un papel de experto y organizador de tareas. Por su parte, el alumnado trabaja individualmente aunque unidos físicamente por el pupitre. Los trabajos conjuntos suelen ser tareas asignadas en asignaturas que no son ni matemáticas ni lengua, por ejemplo en Conocimiento del Medio, aunque la mitad de docentes de unitaria no estén de acuerdo que sea el área que mejor permita realizar agrupamientos (ítem 42).

Una acción prioritaria es la organización flexible de los espacios para favorecer la interacción entre el alumnado (ítem 36) y adecuar los recursos materiales. Planteamientos que permitan cambios frecuentes en las dinámicas de trabajo, relaciones de comunicación fluidas, empleo de diferentes criterios para formar grupos (ítem 37) o diversificación de los recursos, son aspectos en los que el docente debe reflexionar.

La unitaria, se lleva a cabo una enseñanza basada en la realidad o presión contextual. Pero esto no es innovación. Estar en una clase con un número reducido de niños, es lógico pensar que no se puede funcionar en hileras, ni en horarios rígidos, ni todos con el mismo libro, ni con exámenes. El formato de horario pre-establecido a tanto por hora no es una característica en la unitaria pero termina contagiándose del modelo de escuela mayoritario. La respuesta a la diversidad exige atender aspectos relacionados con los horarios, superando la excesiva rigidez en la elaboración de calendarios y horarios, imponiéndose la flexibilización y la capacidad de ser adaptado o modificado.

Organizar los tiempos y fragmentar el horario, centrarse en el libro de texto como el recurso privilegiado, distribuir homogéneamente al alumnado, centrar la autoridad en la voz del maestro, entre otras, con más o menos profusión es lo que se realiza. *“La autoridad que tenemos a la hora de gestionar cualquier aspecto relacionado con nuestra práctica diaria es uno de los puntos fuertes en la unitaria”* (entrev. maestra unitaria 1).

Propuestas y recursos en la organización del espacio y el tiempo, donde la unitaria es también diferente. Estos conceptos también intervienen y están relacionados con la calidad educativa y los resultados académicos (Doménech y Viñas, 1997).

Item	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Media	Desviación típica
34. Tengo flexibilidad para realizar los agrupamientos en el aula	0	22,2	33,3	44,4	3,22	0,833
	22,2		77,7			
35. El espacio me limita para trabajar de la forma que me gustaría	44,4	44,4	0	0	1,50	0,535
	88,8		0			
36. Organizo el aula favoreciendo la interacción entre el alumnado	0	0	33,3	66,7	3,67	0,500
	0		100			
37. Empleo diferentes criterios en la formación de los grupos (rendimiento, carácter, habilidades personales, competencias,...)	0	0	55,6	44,4	3,44	0,527
	0		100			
38. Sigo el horario pre-establecido y fijado por la jefatura de estudios.	11,1	33,3	33,3	22,2	2,67	1,000
	44,4		55,5			
39. Además del aula, utilizo otras estancias del centro dependiendo de la actividad que organicemos.	0	0	33,3	66,7	3,67	0,500
	0		100			
40. Distribuyo el espacio físico en función de las actividades que llevo a cabo	0	0	44,4	55,6	3,56	0,527
	0		100			
41. En el aula tengo módulos flexibles (estanterías,...) donde depositar las producciones de los escolares y materiales.	0	0	44,4	55,6	3,56	0,527
	0		100			
42. El área de Conocimiento del Medio es el que mejor me permite realizar agrupamientos entre el alumnado	0	44,4	44,4	11,1	2,67	0,707
	44,4		55,5			
43. Las condiciones de estética, luminosidad y amplitud de los espacios son adecuados para favorecer y/o garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	0	0	44,4	55,6	3,56	0,527
	0		100			
44. Tengo en cuenta la existencia de zonas diferenciadas en el aula para el trabajo individual y colectivo.	0	11,1	77,8	11,1	3,00	0,500
	11,1		88,9			

Figura 17.7. Tabla Categoría V: Aspectos organizativos

17.3.4.2. ¿Cómo se atiende a la diversidad del alumnado?

La atención a la diversidad en la escuela unitaria se entiende por aquellas propuestas no solo organizativas, también con un sentido curricular, que adecuan una respuesta educativa a la pluralidad de necesidades de todos y cada uno de los escolares, teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje (ítem 49). Por ejemplo, el trabajo cooperativo entre iguales ofrece un dial de posibilidades, desde quien favorece las relaciones dentro del aula hasta las que hacen que trascienda fuera del aula. Estrategias de aprendizaje cooperativo como las citadas, que suelen incorporar para favorecer el mutualismo entre el alumnado (ítem 50) “*se intenta reforzar o establecer agrupamientos flexibles, desdoblamientos en una unidad por ciclos para mejorar la calidad de la enseñanza*” (entrev. maestra unitaria 2). El debate radica en si son condiciones de estructura organizativas dirigidas para la facilidad de la práctica docente con las características dadas en la unitaria, o realmente, son propuestas pedagógicas que permanecen desde un convencimiento de alternativa de modelo educativo.

Al ser un número de alumnos muy reducidos, si o si, reciben un tratamiento intenso y directo que favorece la relación maestro-alumno. En determinadas ocasiones, y de manera lógica y natural, el docente propone estrategias didácticas para atender a las diferencias del alumnado (ítem 46). Diferencias que dicen que en la escuela unitaria no se da una respuesta educativa adecuada a escolares con discapacidad o dificultad de aprendizaje (ítem 48), en algunos casos coincide con la expresión de docentes que están en una unitaria donde no hay maestro de apoyo. En estos centros “*detectamos desde el principio las necesidades, carencias,... del alumnado para poder subsanarlas de forma inmediata*” (entrev. maestra unitaria 4). En las unitarias que hay maestra de apoyo, se coordinan, aunque en ocasiones se produce un reparto de alumnado y se dividen en dos aulas en alguna de las materias instrumentales determinados días a la semana. En otras ocasiones, la maestra de apoyo refuerza fuera del aula a los alumnos que tienen cualquier tipo de dificultad (ítem 52) para favorecer una atención diferenciada (ítem 53).

Se perfila por tanto, un formato de escuela caracterizada por el desarrollo de la atención a la diversidad que contribuye a mejorar el día a día para el docente y para el alumnado, es decir, organizarse con la finalidad prioritaria de acomodo sobre la práctica.

Item	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Media	Desviación típica
45. La diversidad es una realidad en mi centro	0	22,2	22,2	55,6	3,33	0,866
	22,2		77,8			
46. Desarrollo estrategias didácticas para atender a las diferencias de mis alumnos-as.	0	0	44,4	55,6	3,56	0,527
	0		100			
47. Lo más importante en mi aula es dar una enseñanza individualizada	0	33,3	22,2	44,4	3,11	0,928
	33,3		66,6			
48. Al alumnado con discapacidad y con dificultades de aprendizaje se da una respuesta educativa más adecuada en la escuela rural	22,2	22,2	22,2	33,3	2,67	1,225
	44,4		55,5			
49. Tengo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado en mi aula	0	0	44,4	55,6	3,56	0,527
	0		100			
50. Incorporo estrategias de aprendizaje cooperativo para favorecer la ayuda mutua entre mis escolares	0	0	44,4	55,6	3,56	0,527
	0		100			
51. Me coordino con la maestra de apoyo y de PT	11,1	22,2	22,2	33,3	2,88	1,126
	33,3		55,5			
52. El apoyo y el refuerzo educativo se lleva a cabo fuera del aula	22,2	33,3	44,4	0	2,22	0,833
	55,5		44,4			
53. La organización de los apoyos favorece la atención diferenciada de los alumnos	0	22,2	66,7	11,1	2,89	0,601
	22,2		77,8			
54. Considero que la diversidad en mi aula está condicionada por el contexto	0	55,6	22,2	22,2	2,67	0,866
	55,6		44,4			
55. La llegada de alumnado de diversas culturas irrumpe negativamente la rutina diaria	44,4	33,3	11,1	11,1	1,89	1,054
	77,7		22,2			

Figura 17.8. Tabla Categoría VI: Atención a la diversidad

17.3.5. Concepciones sobre práctica docente de Conocimiento del Medio

Todos los participantes han impartido el área de Conocimiento del Medio, al menos, un año, por lo que poseen una relativa experiencia, no ha sido el primer contacto con éste área. La práctica de la enseñanza del Conocimiento del Medio Social y Cultura conecta positivamente con el contexto en el que se ubican las unitarias. Depende de decisiones docentes, consolidar un aprendizaje para aprender a interpretar e intervenir (Pagés y Santisteban, 2011) en la propuesta de actividades que conecten con el currículo y que sean relevantes para los niños (Canals y González, 2011).

Dentro de las escuelas rurales unitarias es propia la informalidad, la relajación, en contra de lo que sucede en los CEIP rurales y en los CPR.

El uso de las TIC para trabajar Conocimiento del Medio, así como salidas al entorno en contacto con la naturaleza y experiencias prácticas (experimentos), son muy frecuentes como actividades complementarias. Los debates que se generan entre el alumnado sobre los contenidos de la asignatura suelen ser con un marcado carácter espontaneísta, que los docentes utilizan.

Como ya se apuntara, para esta escuela la enseñanza por parte del docente la hacen diferente que si estuviera en otro formato de escuela. Una de las razones que lo explican es que en la práctica cotidiana aparecen de forma natural, debido a las características del grupo-clase, situaciones que marcan una ruta no programada por el docente. Otra de las características que se puede apreciar, son las experiencias de innovación en la escuela rural unitaria, son siempre parciales y anuales, y de ellas, algunas por vicisitudes contextuales; trabajo en grupo, tutorías entre iguales, debates,...

Un dato muy significativo es que el 90 % de los docentes de unitaria dicen que los temas de Conocimiento del Medio no son elegidos por el alumnado, tampoco tiene por qué aprenderse mejor en las escuelas rurales (55,6 %), al igual que no integran las explicaciones con la realidad social del pueblo. Es un ejemplo de mixturas de modalidades de enseñanza, quizás ni conscientemente ni coherentemente, pero que marcan la pauta de los docentes de las unitarias, regidos por el libro principalmente pero sin la presión del *tanto por hora*.

La contextualización de los contenidos de Conocimiento del Medio con su entorno más próximo podría ser un buen eslabón para el conocimiento cotidiano enlazarlo con el conocimiento científico, creando una mente crítica de “ciencia con conciencia”.

17.3.6. Currículum y actividad didáctica

17.3.6.1. ¿Qué modelo didáctico y enfoque curricular hay?

La improvisación y la espontaneidad docente en la unitaria es de algún modo necesaria, también natural dadas las circunstancias de estos colegios. No hay programaciones formales, se facilitan de unos años a otros. En muchas ocasiones es la programación de la editorial. Por lo que se lleva a cabo un pasaje de lecciones, y a lo más, un cronograma para organizar los temas temporalmente. Eso no es planificación, es programación.

Las personas no cambian porque crean que hay que tener una lógica alternativa a la escuela convencional, es el contexto el que obliga, por tanto si cambia el contexto, se vuelve a la lógica convencional sin ningún problema. Y lo que hicieron en la unitaria quedará como una ocurrencia a lo largo de su vida profesional.

Para enseñar, realizan actualizaciones y mejoras, siempre muy contextuales, que conforman nuevas rutinas pero dentro de la lógica convencional como se ha comentado. Romper con esa lógica es difícil si añades la situación de interinidad de los docentes. Además de una actualización, también puede ser una acomodación, acomodarse a la realidad que se tiene. Por lo único que hay una separación de la rutina en el maestro es por la lógica singular de estar en una unitaria.

No rompen el formato convencional de libros de texto y fichas, la organización de las asignaturas, el formato de horario a tanto por hora, la distribución del alumnado homogéneamente. Esa visión racionalista, limada por las circunstancias contextuales, pero no porque haya una opción pedagógica hacia ello. Por tanto, no se puede hablar de experimentación educativa en la escuela rural unitaria.

El currículum se adapta al medio (ítem 61), es posiblemente de los formatos de escuela rural que mayor grado de adecuación tiene. La adaptación del contexto es consecuencia de ser escuela rural, fuera de la escuela rural los docentes utilizarían otra metodología (ítem 62). Uso de metodologías alternativas centradas en el alumno que se implementan por accidente y por ensayo-error con la finalidad de la acomodación docente, lo que imprime tranquilidad a los maestros.

El día a día de contenidos en el aula trasciende a cualquier momento de la jornada. Es otra característica en la que se percibe que la escuela rural sigue siendo diferente, aunque no se tenga la comparación con formatos escolares urbanos. El contenido sigue siendo neutral, no depende de la realidad, por lo que la relación con la

realidad del entorno es episódica e incluso accidental. Merece la pena hacer el esfuerzo de seguir personalizando la enseñanza con unos niños que se basan mucho en el mutualismo con compañeros de diferente nivel *“la enseñanza es aún más individualizada. Al ser agrupados con otros niveles, la revisión y ampliación de contenidos es constante”* (entrev. maestra unitaria 2).

Una cuestión que se ha tratado en epígrafes anteriores es la de los intereses del alumnado, si giran o no en torno a su pueblo. Pero otra cuestión muy distinta es si los maestros se centran en contenidos de su pueblo. En una sociedad como la actual basada en la comunicación y en las nuevas tecnologías tiene que ser más que una escuela local o una escuela global. Hay que dar respuesta educativa desde una escuela glocal²⁷. Es decir, lo local va a permitir dimensionar lo global y lo global permite comprender lo local. Si la enseñanza está basada exclusivamente en los intereses del alumnado, puede conllevar un riesgo: enseñar un currículum muy localista. Evidentemente es descartable la opción de para la escuela unitaria un currículum propio (ítem 64), ya que estaría más cerca de un “currículum editorial” que del “currículum de pueblo” que tampoco sería adecuado.

En la educación convencional de la unitaria se puede ver un seguidismo mecánico que se aplica, o en su defecto, hay una pretensión de cambio. Ese cambio puede ser externo, por presiones externas como el contexto. En otros casos es por presión administrativa.

Si hablamos que son maestros con un perfil tradicional, ¿cómo están bajo el paraguas de modelos espontaneístas-activistas? Es un modelo espontaneísta, pero también enciclopédico, porque en el interior del aula lo que se enseña es igual de academicista que en otros colegios. No esperan que haya un contenido de conocimiento, más bien, que se dé una experiencia en la que el docente no conoce lo que aprenden, lo que va en detrimento del compromiso.

La evaluación que se realiza en la escuela unitaria (ítem 66) suele estar basada en la observación diaria y no tanto en calificaciones, aunque si hay exámenes como medio de control.

²⁷ En uno de los capítulos de revisión bibliográfica documental ya se apuntaba el concepto de glocalidad para comprender el mundo en el que se vive.

Algunas cuestiones son puntos de vista e interpretaciones respecto a aquellas dimensiones del currículum más difíciles de percibir, pero que están presentes en toda la intervención educativa (Torres, 1998) de la unitaria.

Item	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Media	Desviación típica
61. Adapto el currículum al medio (a las peculiaridades y características sociales, personales y del entorno)	0	22,2	44,4	33,3	3,11	0,782
	22,2		77,7			
62. Cambiaría la metodología si estuviera en un centro con otras características	0	11,1	88,9	0	2,89	0,333
	11,1		88,9			
63. Los contenidos se relacionan más con la realidad del entorno en la escuela rural	0	22,2	55,6	22,2	3,00	0,707
	22,2		77,8			
64. La escuela rural debería tener un currículum propio.	0	11,1	77,8	11,1	3,00	0,500
	11,1		88,9			
65. Adapto/contextualizo el currículum al entorno de los escolares	0	22,2	55,6	22,2	3,00	0,707
	22,2		77,8			
66. En la escuela rural es más fácil llevar a cabo una evaluación del "día a día" (formativa, procesual y contextual).	0	22,2	55,6	22,2	3,00	0,707
	22,2		77,8			
67. En el área de Conocimiento del medio es el que nos permite realizar un mayor número de actividades que favorezcan un aprendizaje significativo.	0	33,3	66,7	0	2,67	0,500
	33,3		66,7			
68. Las estrategias metodológicas que utilizo son favorecidas por el medio en el que nos encontramos.	0	22,2	55,6	22,2	3,00	0,707
	22,2		77,8			
69. Incorporo en mi propuesta didáctica (planificación) contenidos que hacen alusión a la diversidad del alumnado en mi aula.	0	22,2	55,6	22,2	3,00	0,707
	22,2		77,8			

Figura 17.9. Tabla Categoría VIII: Currículum

17.3.6. Materiales curriculares

Una realidad inapalable es si el libro de texto gusta o no al alumnado de la unitaria, pero existe. En la escuela unitaria son utilizados como eje central pero siempre

con otros materiales que median y complementan el proceso (ítem 70.b y 70.e). Tienen material diverso. Una lógica que se adecua a la singularidad de su contexto. Cuando los docentes vayan a otro colegio que sea graduado con una mayor ratio, funcionará de nuevo con el libro de texto, exámenes, autoridad centrada en el profesor,... sin realizar cambio alguno.

Para los docentes de unitaria, el libro de texto no ofrece una visión estereotipada de lo rural (ítem 70.d), ya que se han educado bajo la cultura hegemónica del libro de texto, por lo que normalizan las actividades y contenido de este material. Sin embargo, la mayoría (89 %) de maestros expresan que las editoriales no tienen en cuenta la realidad próxima y las vivencias del alumnado.

Independientemente del material del que se dispone en la unitaria, se demanda más (ítem 73). La obsesión por la cantidad tiene que verse influida en la práctica cotidiana del aula, y en muchas ocasiones no es así.

La precariedad del internet rural se va resolviendo nítidamente. Esto influye en el tipo de actividades que se realizan así como el material que se puede utilizar. Es una dificultad añadida utilizando TIC pero con unas líneas lentas para el acceso a internet (ítem 72). Aquí se encuentra la paradoja entre la formación docente de materiales que aborden el uso efectivo de las TIC en entornos rurales y la realidad efectiva en el soporte de este recurso para las aulas unitarias multinivel. No hay que dejar de valorar, que aún así, las ventajas de utilizar las TIC en situaciones como la unitaria es más que una aplicación didáctica en la sociedad de la multialfabetización digital necesaria para el desarrollo, ya que algunos niños no tienen acceso ni poseen ordenadores en sus hogares.

Otra realidad de la escuela rural es la elaboración de materiales propios (ítem 75), ofreciendo unos datos positivos. La cuestión que se exige para la elaboración de material docente es la falta de tiempo. Evidentemente la comodidad y la seguridad que imprime un libro de texto tiene calado en los docentes, gravitando justificaciones, “son buenos pero no elaboro los que me gustaría”.

Item	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Media	Desviación típica
70. a) Los libros de texto que utilizamos en el centro están poco relacionados con los pueblos y mucho con las ciudades	0	44,4	44,4	11,1	2,67	0,707
	44,4		55,5			
70. b) Los libros de texto lo utilizo como eje central de la actividad de clase	0	33,3	66,7	0	2,67	0,500
	33,3		66,7			
70. c) Los libros de texto desarrollan adecuadamente el currículum oficial de Conocimiento del medio o del entorno en el medio rural	0	22,2	55,6	22,2	3,00	0,707
	22,2		77,8			
70. d) Los libros de texto ofrecen una visión muy estereotipada sobre lo rural	0	55,6	11,1	22,2	2,63	0,916
	55,6		33,3			
70. e) Los libros de texto los uso como complemento con otros materiales	0	33,3	55,6	11,1	2,78	0,667
	33,3		66,7			
70. f) Los libros de texto proponen estrategias metodológicas basadas en la indagación	0	44,4	55,6	0	2,56	0,527
	44,4		55,6			
71. Las editoriales no tienen en cuenta la realidad próxima (rural) y las vivencias del alumnado.	0	0	88,9	11,1	3,11	0,333
	0		100			
72. Encontramos dificultad en el acceso a internet	11,1	33,3	55,6	0	2,44	0,726
	44,4		55,6			
73. Necesitaria algún tipo de material más en mi aula	11,1	33,3	55,6	0	2,44	0,726
	44,4		55,6			
74. Los materiales que utilizo son los mismos que usaría en cualquier otra escuela.	11,1	22,2	66,7	0	2,56	0,726
	33,3		66,7			
75. a) La elaboración de materiales propios en el medio rural ofrece las siguientes ventajas: Facilita mi desarrollo profesional	0	0	77,8	22,2	3,22	0,441
	0		100			

75. b) La elaboración de materiales propios en el medio rural ofrece las siguientes ventajas: favorece la contextualización de la enseñanza	0	0	88,9	11,1	3,11	0,333
	0		100			
75. c) La elaboración de materiales propios en el medio rural ofrece las siguientes ventajas: Son fáciles de usar por el alumnado y por las familias	0	0	88,9	11,1	3,11	0.333
	0		100			
75. d) La elaboración de materiales propios en el medio rural ofrece las siguientes ventajas: Permite partir y desarrollar las ideas e intereses del alumnado	0	0	88,9	11,1	3,11	0.333
	0		0			
75. e) La elaboración de materiales propios en el medio rural ofrece las siguientes ventajas: Motiva a los alumnos-as	0	0	77,8	22,2	3,22	0.441
	0		100			
75. f) La elaboración de materiales propios en el medio rural ofrece las siguientes ventajas: Trabajar con materiales diversos que yo pueda adaptar a mi práctica	0	0	88,9	11,1	3,11	0.33
	0		100			
76. En la escuela rural, son más los inconvenientes que las ventajas	55,6	22,2	0	22,2	1,89	1,269
	77,8		22,2			

Figura 17.10. Tabla Categoría IX: Materiales curriculares

Muy valorado por las familias y el alumnado es la diversidad de materiales curriculares con los que se trabaja en la escuela unitaria, materiales que como se indicara no rompen la lógica convencional. Cuando se rompe esa lógica de la autoridad centrada en el docente y comienza a negociar con el alumnado lo que se va a aprender o no se trabajan con materiales tipo como el libro de texto sino con materiales plurales como internet,... cuando el horario del niño no es matemáticas, lengua, y no hace exámenes, es cuando los padres se percatan que algo está sucediendo, siendo disruptivo para los maestros. Hay que estar muy formado para poder justificar y argumentar, hacer creíble la propuesta educativa alternativa con el objetivo de ser un centro de referencia en la innovación con capacidad para proponer material alternativo.

Son modelos a seguir por su calidad educativa, pero hay que tener un profesorado formado y convencido para realizar “hipótesis de trabajo” que respalden un material didáctico distinto.

17.4. A MODO DE CIERRE: ENTRE EL VÉRTIGO Y LA SATISFACCIÓN DOCENTE, UNA EXPERIENCIA EN LA UNITARIA

Los docentes de la unitaria tienen distintas concepciones que se han expuesto, ideas que se han ido conformando con la experiencia y con las vivencias *“la unitaria es acogedora y recogida, en el que todos los días es una gran aventura y donde se reúnen una gran eclosión de contenidos y saberes, para florecer en una experiencia inolvidable”* (entrev. maestra unitaria 5).

Estar en una clase con una media de siete alumnos es mucho más que contenidos. Encontrarse en un entorno y comunidad cercana es un valor. Así lo indica Dopazo (2011) en su blog de la escuela rural que tiene como escenario una de las localidades de escuela unitaria del estudio *“siempre recordaré aquella pedanía de Los Romeros, a sus habitantes, a mis alumnos y a mis vivencias en ese lugar”*. La cual se ha considerado indicar como experiencia en primera persona para comprender algunos aspectos y percepciones cuando un docente emprende el camino a una unitaria, ya que, a pesar de haber realizado un estudio de casos de la unitaria en el siguiente bloque, no se podía cerrar este capítulo en términos estadísticos, porque no se estarían reconociendo los esfuerzos de colectivos y personas individuales, que siendo minoritarios, se están haciendo. Como ella misma relata, se suceden varias fases en un hilo conductor que permitirá comprobar tendencias desde lo general a lo singular en la escuela unitaria.

“Mi primer año como docente fue muy gratificante en todos los aspectos; tanto personal como profesionalmente me permitió experimentar vivencias inolvidables...Era mi primer destino: me comunicaron “Los Romeros (Huelva)”, y a continuación mi pregunta forzada: ¿Dónde está Los Romeros? De inmediato me puse a indagar sobre su situación en la provincia: es una pedanía de la sierra de Huelva perteneciente al pueblo de Jabugo. Ya me sonaba algo más, aunque todavía no sabía concretamente cuál era su situación. Así que ese fin de semana me puse en camino para averiguar la ubicación de esa pedanía a la que llamaban “Los Romeros”.

Una vez adentrados en la Sierra de Huelva y tras varias orientaciones dadas por los habitantes de los alrededores llegué a mi destino. Mi sorpresa fue mayúscula al comprobar que la localidad estaba compuesta por una calle (sin arcén por supuesto) con casas a un lado y a otro; en un extremo de la calle se encontraba la escuela, en el otro extremo un pequeño supermercado surtidor de los habitantes de la localidad y en lo más alto se divisaba el campanario de la iglesia.

Los Romeros es una pedanía de Jabugo, de unos 300 habitantes, cuyos mayores ingresos se derivan de las fábricas que se dedican a la transformación del cerdo. Está situado en plena Sierra de Huelva, entre Aracena y Cortegana lo que me hacía casi imposible ir y venir todos los días hasta Sevilla. Así que sin pensarlo más me dispuse a buscar alquiler para los meses que comprendían el curso escolar. Necesitaba una casa con habitáculo suficiente para mí y dos de mis hijas que eran pequeñas y todavía no estaban escolarizadas. A la mayor la dejaba en Sevilla al cuidado de sus abuelos y su padre. Esta situación era un poco delicada porque suponía vivir separada de la mitad de mi familia de Lunes a Viernes, buscar una canguro que cuidara de mis hijas mientras yo trabajaba... eran una serie de circunstancias que me hacían temblar.

Pero no podía darle más vuelta al asunto porque la decisión ya estaba tomada. Habían sido muchos años de sacrificio y trabajo para, una vez conseguido el objetivo, lo tirara todo por la borda. Además siempre hay que ver la parte positiva de las cosas: mis hijas crecerían en un ambiente muy saludable, sin contaminación, en contacto directo con la naturaleza. Estaría trabajando todo el curso en un mismo centro de trabajo (eso para una maestra interina en su primer año en la docencia es algo casi impensable) Y además cataría toda la variedad de chacina que la zona ofertaba.

Las primeras semanas en el destino fueron duras y de adaptación. Conseguí una canguro para mis hijas que además fueron, tanto ella como su familia, mi paño de lágrimas en los momentos bajos de ánimo. He de decir que toda la localidad me acogió de maravilla, desde mi casera hasta la chica del súper, pasando por todos y cada uno de los padres de mis alumnos... Al primer trimestre le siguió un segundo donde las noches eran interminables y hacía un frío tremendo; pero mi trabajo diario y la acogida que tuve en la aldea me hicieron saborear día a día mi estancia en aquellos lugares. Más tarde llegó la primavera y la estampa de la Sierra era inigualable. Fueron meses en los que disfruté junto a mis hijas de la vida de la aldea, de sus fiestas primaverales y sus paseos por los castaños. Llegó el verano y con ello el final del curso.

La escuela era una unitaria, donde se impartían el segundo ciclo completo de Infantil y el primer ciclo completo de Primaria. Los niños y niñas que cursaban segundo y tercer ciclo de Primaria lo hacían en el CEIP de Jabugo. La escuela era un local con bastantes años, en un principio diáfano y más tarde dividido en dos a través de muro de aluminio, lo que hacía posible dividir al alumnado por ciclos. En una parte estaban los alumnos y alumnas de Infantil, un total de 9 alumnos, y en otro los alumnos de primero y segundo de Primaria, un total de 4 alumnos. El centro contaba con dos profesoras, cada una de las cuales se hacía cargo de un ciclo, siendo la compañera de Primaria la que asumía el cargo de Directora del centro.

Mis alumnos eran de 3, 4 y 5 años. El número era reducido, pero el trabajar con diferentes niveles suponía una dificultad acentuada por mi falta de experiencia. Esta circunstancia llevaba consigo el tener que programar por triplicado. Pero a la vez, como eran pocos los alumnos que tenía a mi cargo, la educación que les impartía era prácticamente individualizada. Llegué a conocer a cada uno de mis alumnos como la palma de mi mano. Me involucré mucho en mi labor, y día a día fui recogiendo mis frutos. También la relación familia-escuela era muy estrecha y fructífera, porque éramos como una gran familia con un mismo objetivo común: la educación de esos niños y niñas.

Además de mi labor docente en los Romeros se sumaba la de estar considerada maestra itinerante, lo cual suponía que si hacía falta (por enfermedad, deber inexcusable...) tenía que sustituir a compañeros de dos aldeas muy próximas: Las Cefiñas y La Corte, pertenecientes las dos al pueblo de Cortegana y siendo escuelas unitarias de igual modo.

La relación con los demás centros de los alrededores era estrecha, ya que estábamos en contacto a través del CEP de Arcena. Llevamos a cabo en el año escolar un proyecto en el que trabajábamos todos los maestros y maestras de las escuelas unitarias e incompletas de la zona: “Perfeccionamiento del profesorado de centros rurales incompletos”. El citado proyecto fue elaborado en las distintas escuelas de la zona y suponía un contacto directo mensual de todo el profesorado que trabajaba en las mismas circunstancias. Ello supuso un enriquecimiento por mi parte de todas y cada una de las experiencias que los compañeros compartíamos en esas sesiones de las que constaba el proyecto.

De mi primer año en la docencia me quedo con lo positivo: mi incorporación al mundo docente, la cantidad de amigos que hice (con los que todavía tengo relación y

contacto), la oportunidad de probar otra forma de vivir, los lugares que conocí y sobre todo el sentirte querida y valorada tanto personal como profesionalmente. Sin dudarlo volvería a pasar por la misma experiencia tantas veces como hiciera falta”.

Se describe en un itinerario determinado caracterizado por tres grandes etapas: una primera fase de incertidumbre²⁸, segunda fase de ilusión²⁹, y una tercera fase de reconocimiento³⁰ y nostalgia. Es un camino compartido que define a los docentes que llegan a estas escuelas.

Una narración en primera persona, una aportación personal sin la ampulosidad de los grandes números estadísticos, que consolida algunas de las ideas expuestas en este capítulo, pero desde la singularidad. Ésta, podría haber sido la experiencia de cualquiera de los muchos docentes que “transitó” por las unitarias. Además de comprender la práctica y las inquietudes personales, aparecen elementos de cada una de las categorías que se han ido retratando.

En la última revisión de este informe quedaban tres escuelas unitarias en la provincia de Huelva. Centros que terminarán por desaparecer bajo la cándida mirada de sus vecinos, una estampa que se pintará bajo una percepción demasiado naíf y bucólica. De ahí, que este escrito sirva no solamente como datos empíricos, también como recuerdo de un formato en decadencia, que en unos años culminará feneciendo.

²⁸ Es usual encontrarse en esa primera fase con el temor inicial.

²⁹ Niños distintos, compañeros acogedores, familias cercanas, aprender de la práctica, etc.

³⁰ La contribución positiva que ha supuesto la escuela a nivel profesional y personal, sin que ello signifique minimizar aspectos complicados de desarrollar.

CAPÍTULO 18

*Los Colegios Públicos Rurales (CPR) o el
Multigrado en la provincia de Huelva:
agrupamientos, esfuerzos compartidos,
esperanza e ilusión*

*“La escuela rural es como un laboratorio
de experiencias educativas innovadoras
y extrapolables a otros contextos escolares”*

Tonucci (1996)

Actualmente, la provincia de Huelva cuenta con nueve Centros Públicos Rurales. Es oportuno contemplar los datos de esta tipología de escuelas rurales, sin duda, las más valoradas en los distintos formatos en estos contextos. La importancia y finalidad de estos centros hay que considerarla, ya que diferentes localidades se unen para formar un colegio. El esfuerzo e ilusión de profesionales, la labor de la coordinación, las medidas de la Administración, la organización en torno a un mismo proyecto educativo, los valores del alumnado, la escuela como parte de la comunidad, las variables organizativas, un currículum más contextualizado, una práctica docente que conecta el mundo local con el global, entre otras características, la hacen tener rasgos identitarios desde que se empezaron a crear a finales de los ochenta. Los CPR hoy, son una respuesta educativa y social, un modelo educativo, ajustado a la diversidad de los pueblos donde no hay un número suficiente de escolares para tener líneas completas de infantil, primaria o primer ciclo de secundaria. Por tanto, se presenta la información que ayude a comprender la situación y realidades, con la participación de todos los centros y más del 90 % de docentes. Es una radiografía aproximada, ya que si se quisiera ofrecer una panorámica concreta habría que ir caso a caso.

Atualmente a província de Huelva detém nove Escolas Rurais Públicas. É adequado considerar os dados desta tipologia de escolas rurais, pois são sem dúvida as mais valoradas com relação aos diferentes formatos destes contextos. A importância e finalidade destas escolas devem-se contemplar porque as diferentes localidades unem-se para formar uma escola. O esforço e ilusão dos profissionais, a labor da coordenação, as medidas da Administração, a organização em volta ao projeto educativo, os valores dos alunos, a escola como parte da comunidade, as variáveis organizativas, um currículo mais contextualizado, uma prática docente que relaciona o mundo local com o global, entre outras características, fazem com que estas escolas tenham vestígios de identidade desde que se começaram a criar no fim dos anos 80. As ERP são hoje em dia uma resposta educativa e social, um modelo educativo, ajustado a diversidade das vilas onde não há um número suficiente de escolares para preencher as turmas de jardim-de-infância, primaria e 2º ciclo. Por tanto, apresenta-se a informação que ajude a compreender a situação e realidades, com a participação de todos os centros e mais de 90% dos docentes. É uma radiografia aproximada, pois para oferecer uma visão global concreta tem que se ir caso a caso.

18.1. ESFUERZOS DEL PASADO, ILUSIONES DEL PRESENTE: LOS CPR EN HUELVA

En este estudio específico sobre los CPR aparecen reconocimientos pero también debilidades en las que seguir profundizando. La singularidad de cada caso y de cada casuística obliga a realizar estudios que permitan acercarse a esa realidad para comprenderla en su totalidad porque si se realiza un estudio que embarque a todas las tipologías sería etéreo. Se explicaría en general pero no se comprendería lo particular de cada tipología de escuela rural, y en las mismas, la multigrada que es la que en este informe se expone. Incluso así, hubiera sido conveniente particularizar por casos ya que cada centro está ubicado en un entorno rural que determina la acción educativa.

“En la década de 1980, se alumbraron cambios significativos de la política educativa en relación con la escuela rural. En España, a partir del triunfo socialista en las elecciones de 1982, se desplegó un ambicioso programa de apoyo a la escuela rural articulado en el programa de educación compensatoria de 1983. El cambio de tendencia más evidente se produjo con el freno del proceso de concentraciones escolares y el inicio de un profundo debate sobre las necesidades de la escuela rural. Este debate, impulsado inicialmente desde el movimiento de maestros, afectó al modelo organizativo de la escuela rural, pero, en un claro intento de avanzar con más profundidad, se ocupó de la misma identidad de esta tipología escolar” (Llevot y Garreta, 2008). Los CPR nacieron con ese objetivo, con un proyecto educativo compartido en diferentes localidades cercanas.

Una escuela rural es un valor porque no solamente es un valor educativo, también es un valor social en la medida que favorece las interacciones, hace que la microsociedad en la que se sitúa esté viva porque tiene conexiones que los une y sirve de foco cultural que implica a todo el pueblo. “La falsa evidencia de la mala calidad educativa, principalmente en el ámbito académico que se deposita sobre las aulas multinivel, no tiene una explicación demostrada” (Quílez y Vázquez, 2012). Simplemente se da por hecho que el fracaso escolar en el medio rural es la consecuencia lógica de mantener el alumnado agrupado de esta forma “tan caótica y anacrónica” Feu i Gelis (2009).

La escuela rural referida a colegios agrupados, en nada puede tener la perspectiva de describirla en negativo¹. Si alguien describe los CPR desde una dimensión pesimista es que no los conoce. A día de hoy, se siguen haciendo esfuerzos por mantener esta tipología de centros. Por parte del profesorado, las familias y la comunidad, sin olvidar la administración.

El formato de centros rurales más valorados son los CPR, con mayores posibilidades, donde todo es distinto y atractivo: familia, alumnado, maestros, comunidad,...es distinto porque su cimiento es distinto. La escuela unitaria enraíza con la escuela rural convencional, más vinculada a lo emocional. Los CEIP se vinculan con las escuelas funcionalizadas, según Jiménez (2011) una pequeña escuela en el medio rural que no difiere de la escuela urbana, es decir, reproduce la cultura hegemónica.

Estos centros se encuentran ubicados en sus respectivas aldeas o pedanías, pero disponen de forma conjunta de un equipo directivo, de un cuerpo de profesores, un consejo escolar común, etc. y de todo lo que supone el plano administrativo. Docentes y padres ven este modelo, el más adecuado para mantener viva la escuela rural, para paliar el aislamiento y obtener una mayor calidad educativa. Tienen buena coordinación ya que de ellos va a depender el desarrollo de la comunidad escolar. En cada centro hay un profesor fijo que imparte las asignaturas básicas y también hay profesores especialistas: música, educación física, inglés...que van de pueblo en pueblo de forma itinerante.

Todos unidos por una misma causa, familias completas, los docentes, el alumnado, la comunidad. El CPR es una escuela comunitaria, que además de aprender, se crean relaciones, escapa al entorno inmediato y alude a entornos próximos (localidades cercanas), generan cohesión social en la comarca y no se produce aislamiento docente. Se encuentra como superación de la unitaria. Se concibe como formato en auge.

Se avanza a una escuela hibridada producto de la globalización en la que sucede una “permanente búsqueda de equilibrios entre lo urbano y lo rural, lo nacional y lo transnacional, la tradición y la innovación y una intensa reafirmación del sujeto por

¹ Extremadura y Andalucía apoyan decididamente a la escuela rural, a partir de políticas combinadas de población demográfica.

encima de cualquier otra autoridad. La escuela rural deberá asumirlas replanteándose sus objetivos en función de las nuevas particularidades” (Mayoral, 2008).

Hay que poner en evidencia que hay dos modos de entender la educación rural, aquellos que la entienden desde el aspecto económico y los que la entienden desde el aspecto de desarrollo. Si hay un modelo de compromiso por la escuela rural, hay que poner el acento en un progreso que no sea materialista y basado en criterios de rentabilidad económica. De ese concepto de escuela inclusiva, basado en la equidad y no solo en la calidad.

18.1.1. Origen de los CPR y legislación: un mundo propio de la escuela rural

Los CPR su origen es distinto, es novedoso, son colegios que estaban aislados y cuando se conforma la agrupación se unen, *“los CPRS son centros con características muy específicas. Por ello, la plantilla del centro debe ser estable y ser considerados puestos específicos”* (cuest.25_CPR_preg.cuali.). Conectan culturas docentes distintas y distantes. Las escuelas unitarias, sin embargo, tienen las raíces de los anteriores colegios unidocente de pueblo y los CEIP se parecen a las escuelas institucionales, todos los docentes en el mismo colegio, es decir, tiene unas características dentro del centro similares a la escuela urbana. “Están constituidos por una agrupación de distintas escuelas ubicadas en distintas localidades o entornos rurales más o menos próximos. Uno de los mayores problemas con que se encuentran las escuelas que contienen aulas multigrado o unitarias es que poseen características propias de funcionamiento alejadas del esquema general de aula, que hace referencia al medio urbano y donde cada una de ellas la integra alumnado de la misma edad, agrupados en un mismo nivel, lo que requiere unas estrategias determinadas, para las que sí están preparados los profesores, formados con parámetros de escuela urbana y donde la escuela rural parece una reminiscencia del pasado” (Quílez, 1997).

Como se comenta, su origen mismo es la diversidad, por lo que en consecuencia, es una escuela que atiende a la diversidad. ¿Cómo no va a admitir la diversidad un colegio que nace de la diversidad? Son dos, tres o cuatro centros singulares que están dispuestos a compartir un territorio, en ocasiones impuesto, la mayoría de las veces demandado. El profesorado entiende que esto ha sido un logro para poder actualizar la escuela rural, una escuela que mira hacia el futuro de una sociedad en cambio.

El desarrollo de la normativa o la legislación específica relativa a los CPR en Andalucía, son creados en 1988 y establecidos legalmente en la Orden del 15 abril de

1988 por la que se desarrolla el Decreto de Constitución de Colegios Públicos Rurales de la Comunidad Autónoma andaluza, así como otras medidas de actuación para la escuela rural. Cabe decir que su origen data con las normativas de principios de los ochenta sobre educación compensatoria en zonas rurales (DECRETO 207/1984 de 17 de julio).

La Ley de Solidaridad en la Educación (1999) aprobada por el Parlamento andaluz, en el capítulo 4 que se dedica a la población escolar en situación de desventaja en el medio rural, se indica la oferta educativa desde los 3 años y las acciones de compensación educativa para *las zonas rurales caracterizadas por la dispersión y el aislamiento*.

“El desarrollo normativo de esta ley se concretó con el Decreto 167/2003 de 17 de noviembre, donde en su capítulo III se establecen las Actuaciones En el Medio Rural en aquellas zonas que deberán” (Segovia, 2011) *reunir condiciones de dispersión o aislamiento y de lejanía de los núcleos de población respecto de los centros docentes en los que se haga efectivo el derecho a la educación como encontrarse en una situación socio-económica y sociocultural que precise de una intervención educativa diferenciada*. Se acota y define la estructura de los Colegios Públicos Rurales, que ya estaban creados desde 1988, pero que el decreto define *como la agrupación de unidades escolares ubicadas en diferentes localidades constituyendo un solo centro docente a efectos de organización pedagógica y administrativa*.

18.1.2. Formato CPR, escuelas innovadoras rurales

Los CPR es la tipología de escuela rural más valorada. Del mismo modo, si hay algún formato de centro rural en el que surgen experiencias de innovación con mayor asiduidad, eso son los centros públicos rurales., es decir, la multigrada. Estas escuelas destacan por su origen renovador, que resuelve el problema secular del aislamiento de la escuela rural.

La innovación se considera un riesgo y en este modelo de sociedad se intenta evitar. Todo proyecto se pretende que sea de mejora que no de innovación. La misma administración promueve la mejora que es fácilmente asimilable. Por eso, las escuelas permanecen inalterables, ya que se está en la mejora de lo que se está haciendo y no en respuestas alternativas. Alejado por tanto, de lo que propone Robinson (2008), ofertas alternativas distintas: otro currículum, distinta organización, formación diferente,

metodologías activas centradas en el alumnado, entre otras. Ésta podría ser una propuesta dirigida a la transformación de la escuela y el mundo rural.

18.2. LA ESCUELA RURAL HOY: MULTIGRADUADA (CPR) EN LA PROVINCIA DE HUELVA

Un sector importante de la población rural andaluza se sentía inferior a los habitantes de las ciudades. Pero la transformación de la Huelva rural es un hecho gracias a la concepción de muchas personas, desde docentes hasta miembros de la comunidad, que sin duda lo están consiguiendo. Se decidió en su momento apostar por la escuela rural agrupada tras deliberadas negociaciones para la definición y creación de los agrupamientos: ratios, itinerancias, especialistas, entre otros. Un frente común que ha permitido incluso ofrecer la escolarización del primer ciclo de secundaria.

Seguir apostando por la escuela rural en la búsqueda constante de la igualdad y educación universal.

Las escuelas multigraduadas se encuentran ubicadas en las comarcas de Sierra de Huelva, El Andévalo y la Costa Occidental. El entorno rural serrano está más reivindicado por ser bucólico, vacacional y como yacimiento de trabajo. Actualmente, la Cuenca Minera se define como degradada con poca proyección de futuro. Una se describe en positivo y la otra en negativo.

Se ha pasado de la dimensión de la unitaria, basada en la emoción y el acogimiento a la dimensión del CPR, que por su naturaleza son comunitarios. Dos, tres o cuatro entornos o localidades que se definen como un territorio compartido que hay que llenarlo de contenido social, laboral, educativo,...

Se presentan a continuación las localidades que componen los distintos agrupamientos así como el nombre de los centros:

- Castañuelo, Cortelazor, Los Marines y Puerto Moral. CPR "ADERSA II"
- Montes de San Benito, Villanueva de las Cruces y Cabezas Rubias. CPR "ADERAN I"
- Cañaverl de León e Hinojales. CPR "ADERSA IV"
- El Granado y Sanlúcar del Guadiana. CPR "ADERAN II"

- Castaño del Robledo, Fuenteheridos y Valdelarco. CPR “ADERSA I”
- San Silvestre de Guzmán y El Almendro. CPR “ADERAN III”
- Valdelamusa y San Telmo. CPR “VALDELAMUSA-SAN TELMO”
- Alájar, Linares de la Sierra y Santa Ana la Real. CPR “TRESFUENTES”
- Campofrío y la Granada de Riotinto. CPR “ADERSA VI”²

En las mismas, una de las localidades actúa como centro administrativo del CPR³. El centro administrativo⁴ no es que sea el más importante, solo que actúa como centro cabecera o matriz a nivel burocrático.

Son pueblos que ninguno supera los 800 habitantes. Algunas de las poblaciones citadas son municipios que cuentan con aldeas y cortijos, por lo que los escolares de las mismas se desplazan cada mañana. Son colegios consolidados ya que permanece una población estable (índice de mortalidad y natalidad similar). Normalmente y en la mayoría de los centros, se escolarizan el mismo número de niños que los que salen a cursar a otra localidad.

Respecto a los Centros de Profesorado, corresponde los de la zona de actuación del CEP de Aracena y el CEP de Huelva-Isla Cristina. A este último pertenecen un número menor de centros. La formación en centros si está llevada como investigación y análisis de su propia práctica, es generadora de un cambio, de lo contrario, estaría orientada hacia la mejora. El CEP tiene que comprometerse e intervenir en planes de formación que se ajusten a las necesidades del docente y del contexto, medidas impulsoras que apuesten por la investigación y la innovación educativa, profesionales que gestionen y organicen la formación a través de cursos pero que también asesoren para la práctica educativa.

Los CPR son centros que tienen aprobados varios programas y proyectos por la Conserjería de Educación, situándose en una media de tres concedidos por centro, un

² El CPR ADERSA VI ha formado parte de un estudio de casos singulares intensivos, por lo que se decidió no desgastar en el estudio estadístico, ya que los instrumentos de investigación eran diferentes. Un ejemplo en acción que se presenta en el Bloque V.

³ En orden por agrupamientos expuestos: Los Marines, Cabezas Rubias, Cañaveral de León, El Granado, Fuenteheridos, San Silvestre de Guzmán, Valdelamusa, Alájar y La Granada.

⁴ Algunos ejemplos de los que existen en la provincia de Huelva, indican el centro administrativo a aquellos de la localidad con menor población. Un ejemplo se puede ver en el CPR “Adersa 6”, localizado en las poblaciones de Campofrío y La Granada de Riotinto (también denominado por los vecinos como La Alfilla). Ésta última se erige como el centro cabecera a efectos administrativos.

dato significativo si se compara con otros formatos de escuela rural. Las escuelas de compensatoria, para los planes y proyectos de la Administración, tienen el privilegio de zona de atención preferente. El riesgo que tiene es caer en la discriminación positiva que encierra el proteccionismo hacia este tipo de centros. Por lo que hay que distinguir entre crear una concepción subvencional y crearla para el reto y superación, es decir, para el aprovechamiento educativo del proyecto que se conceda. Cuando los proyectos no son discriminados, es una fórmula de buscar recursos y medios extras. Hay que evaluar su rentabilidad para no entrar en esa dinámica.

Excepto en dos CPR de los nueve existentes⁵, se ofrece la posibilidad de mantener la escolarización de los alumnos en el primer ciclo de secundaria. Por tanto, en algunos CPR hay diversidad en cuanto a la decisión de la oferta de primer ciclo de secundaria, dándose la paradoja de prolongar la escolarización en unas localidades y en otras no. Normalmente son decisiones de los familiares que prefieren que sus hijos se incorporen en 1º ESO en el Instituto de Secundaria o de la administración *“La desaparición del 1º ciclo de E.S.O. no debe generalizarse, ni estar pendiente del mayor o menos gasto. Debe tenerse en cuenta el perjuicio del alumnado al tener que desplazarse a otros pueblos a partir de 6º de Primaria.”* (cuest.25_CPR_preg.cuali.). También hay opiniones discordantes y reticentes, *“Por ejemplo el currículum en E.S.O. es difícilmente adaptable al entorno rural o la realización de Proyectos de Trabajo en un aula con 4 niveles diferentes. A pesar de ser altamente enriquecedores, son de difícil ejecución salvo en temas muy puntuales.”* (cuest.12_CPR_preg.cuali.) y *“la secundaria, no tiene sentido en la escuela rural. Lo ideal es que la cursen en el instituto.”* (cuest.10_CPR_preg.cuali.).

Otra característica a tener en cuenta es la baja ratio, 9,23 alumnos por clase, que dispone las buenas perspectivas en torno a un conocimiento individualizado.

Por último, en los encuentros comunes que organizan los centros, el alumnado va conociendo a sus iguales de otras localidades, desarrollando aspectos socioeducativos y fomentando la participación. Lazos de unión que terminan con relaciones de amistad. Al ser el mismo colegio, el consejo escolar, las festividades y celebraciones que se realizan, la importancia de la colaboración, la cual se premia notablemente. Son aspectos

⁵ No es una cuestión baladí, ya que puede ir en progresión que algunos CPR dejen de ofertar el primer ciclo de Secundaria. El ofertar la prolongación de la escolarización es un punto fuerte de los CPR, por lo que el investigador opina que iría en detrimento de la escuela rural agrupada.

por los que estos centros tienen una tendencia que facilita la innovación⁶, o al menos, más sensibles a la mejora.

18.2.1. Los CPR: de la escuela basada en la comunidad al instituto basado en aprobar

Se observa en el estudio, que el tránsito escuela-instituto no es fácil aceptarlo para un niño que aún es un pre-adolescente. No se establecen planes de acompañamiento para centrar la educación secundaria en el alumnado en tránsito, lo cual, llevaría a un cambio del currículum. Pero está la incongruencia, que si se prolonga en exceso la escolarización en su contexto local, los niños no adquieren mayor autonomía porque están en una escuela protectora y dirigista en su medio. Mientras que en el instituto las decisiones son obligatorias, creciendo en autonomía. El planteamiento que podría contribuir es preparar al alumnado en la pérdida de protección que supone el tránsito de una etapa educativa en el pueblo a otra etapa educativa en una localidad, que normalmente, suelen ser poblaciones mayores de cinco mil habitantes. Tiene que ser sostenible.

El número reducido de alumnado en el aula, favorece un currículum de altas expectativas y una pedagogía transformadora (Jackson, 2001) tanto individualmente en el aula como colectivamente a nivel de centro.

18.2.2. El centro y las localidades: Distintas realidades unidas por un mismo contexto para compensarse

La interacción con la comunidad y con el entorno es un valor añadido que sigue permaneciendo en el medio rural. La escuela incide de manera notable en su entorno y viceversa (ítem 12). Los CPR han sido una medida para no dejar a los pueblos agónicos, sin aliento, ante el posible cierre de la escuela. El entorno contribuye a la educación en los colegios públicos rurales.

El éxodo de la ciudad al campo. Personas jóvenes en un pueblo donde no hay colegio no van, no desean vivir en un enclave que falta un servicio básico. Por tanto la supervivencia de los pueblos pequeños pasa por mantener la escuela abierta (ítem 7). Si es un pueblo que tiene escuela, puede ser atractivo para esos jóvenes. Por tanto, elegir entre una localidad que tiene servicios asegurados a una en la que no lo tiene, acaba decidiéndose por la primera opción. Es un valor que hay que plantearlo.

⁶ En la educación general, se encuentra mayor reticencia hacia la innovación.

Para el 81,3 % de los docentes el pueblo consta de servicios escasos (ítem 1.b) aunque dos terceras partes piensan que el entorno-sociocultural en el que está ubicada la escuela favorece el desarrollo educativo (ítem 1.a) y tiene posibilidades educativas (ítem 4), aunque no son mayores que las de centros urbanos o de grandes poblaciones (ítem 5). El mismo número de docentes piensan que la escuela rural no ha perdido los rasgos característicos del mundo rural pese a la globalización (ítem 2). Es un entorno con una consideración más conservadora sociológicamente (ítem 1.c), como ya se comentara en el primer capítulo de este bloque.

La perspectiva de la administración es seguir apostando por este formato de escuelas (ítem 6). Los datos no son esclarecedores, aunque si los comparamos con otros formatos, reflejan un claro y decidido interés en los CPR, “*“desde hace varios años no tenemos apoyo. (recortes).”* (cuest.25_preg.cuali.). También depende de casos singulares en los que puedes encontrar algún centro que opine que *“la administración no tiene en cuenta las características ni la realidad de la Escuela Rural ni los CPRs, considero que son colegios “normales”* (cuest.18_CPR_preg.cuali.), cuestión que no corresponde como se ha visto en otros capítulos, ya que no es una escuela olvidada, obviando, evidentemente, estos casos puntuales *“la administración educativa debería hacer un mínimo esfuerzo por comprender cuál es la realidad en la Escuela Rural y valorar de una manera diferenciada las características que tiene y valoran de una manera diferente la función que los docentes venimos haciendo. Hay que contemplar la Escuela Rural como algo que hay que potenciar y no como una especie en peligro de extinción. Hay que contemplar la Educación Rural como una inversión de futuro y no como un gasto innecesario.”* (cuest.16_CPR_preg.cuali.).

Una de las últimas acciones llevadas a cabo de manera conjunta por todos los Colegios Públicos Rurales de la provincia de Huelva, ha sido la elaboración de un documental⁷ sobre los CPR, en el que han participado familias, centros de profesorado, maestros, directores, comunidad e investigadores de la universidad. La Junta sigue defendiendo el mantenimiento⁸ de la escuela pública rural en Andalucía con más de 12000 escolares en 113 centros.

⁷ El documental 'Colegios Públicos Rurales de la provincia de Huelva', que hace un recorrido por la trayectoria de los colegios rurales desde sus inicios, tiene como principal objetivo poner en valor a estos centros como proyectos consolidados en el sistema educativo andaluz. Además, explica el funcionamiento y organización de los centros que suelen estar dividido físicamente y donde estudian y conviven alumnos de distintas edades en la misma aula (El diario.es)

⁸ “El consejero de Educación, Cultura y Deporte, Luciano Alonso, ha defendido, durante la presentación del documental 'Los colegios públicos rurales de la provincia de Huelva', el mantenimiento de la escuela pública rural en una situación

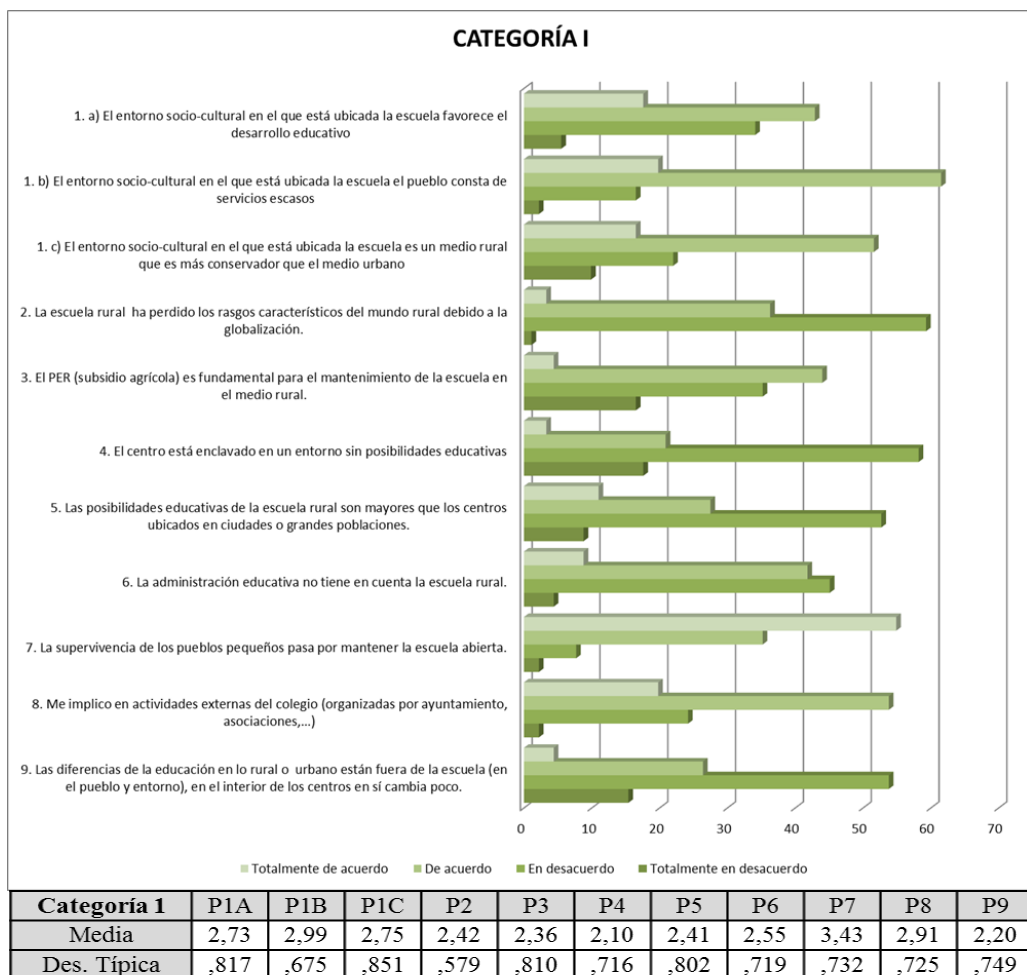
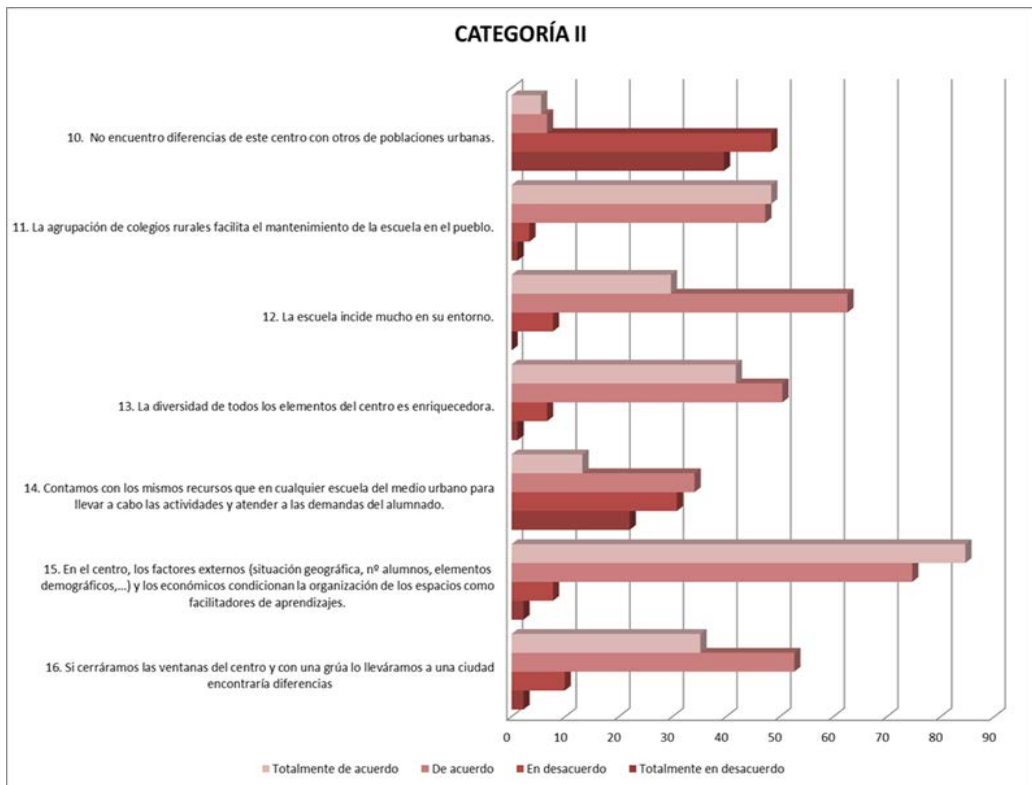


Figura 18.1: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría I de análisis

Aún los entornos rurales y sus escuelas siguen manteniendo algunos rasgos que la identifican, por tanto las diferencias no solamente están fuera de la escuela, es decir, en el pueblo y en el contexto, también se encuentran en el interior de los centros (ítem 9 e ítem 10). La escuela rural todavía existe, siendo la diversidad de todos los elementos del centro enriquecedora (ítem 13), y encontrando diferencias no solo de entorno,

de crisis económica. Alonso ha destacado que para el Gobierno andaluz la rentabilidad económica es importante pero no tanto como el bienestar del alumnado y ante la dicotomía de primar criterios económicos o los educativos, “la Junta siempre va a escoger la educación”, ha asegurado. El acto se ha desarrollado en el colegio 'Tres Fuentes' en el municipio de Santa Ana la Real” (Noticias Junta de Andalucía).

también en el centro (ítem 16). Es evidente que en los modelos de colegios agrupados es así, ya que la organización y el funcionamiento es distinto a cualquier otra tipología de escuela en el contexto rural o urbano. *“Hoy en día, la gran diferencia entre escuela rural y urbana son los agrupamientos y el número de alumnos por clase, con lo que ello implica en el proceso de enseñanza-aprendizaje”*. (cuest.54_CPR_preg.cuali.).



Categoría 2	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16
Media	1,78	3,43	3,22	3,33	2,38	3,03	3,21
Des. Típica	,800	,617	,574	,651	,975	,567	,707

Figura 18.2: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría II de análisis

Quando se plantea (ítem 14) si estos centros cuentan con los mismos recursos que cualquier escuela del medio urbano para llevar a cabo las actividades y atender a las demandas del alumnado, se posicionan hacia el desacuerdo (52,8 %), *“Los recursos de ambas escuelas son muy parecidos y no hay o no tiene por qué haber grandes diferencias”* (cuest.54_CPR_preg.cuali.). Aunque no sea un dato muy representativo, si

existe una concepción de falta de medios. Los factores externos condicionan la organización de los espacios de la escuela (ítem 15).

Los directores definen los CPR que gestionan de la siguiente manera:

- *“Es un centro peculiar ya que somos cuatro localidades bastante distintas, lo que hace que la organización del día a día en ocasiones sea telefónicamente (cuando funciona)”* (entrev. CPR1).

- *“Centro pequeño con un buen ambiente de trabajo entre el profesorado y buena convivencia en general entre el alumnado. Necesita una mayor estabilidad de la plantilla del profesorado y una mejor dotación de infraestructuras”* (entrev. CPR2).

- *“Es un colegio acogedor, cercano, con un buen clima de convivencia, que se implica con las actividades propuestas tanto, el profesorado, como el alumnado y las familias”* (entrev. CPR3).

- *“Se trata de un centro rural compuesto por tres sedes y con una matrícula de 105 alumnos/as. Se está llevando a cabo un proceso de apertura a través de la participación en distintos planes y proyectos con centros de realidades y entornos muy diferentes al nuestro (programa ARCE, rutas educativas, escuelas viajeras...) Presenta ambiente de trabajo positivo donde se potencia el uso de las Tic´s en el aula”* (entrev. CPR4).

- *“Defino a mi centro como un centro que intenta innovar, que intenta incluir las NNTT en las aulas, el fomento de la lectura y escritura. También hacemos partícipes a la comunidad educativa de todas nuestras actividades. La armonía con la que se trabaja en la escuela rural es tal, que después de 11 años trabajando en ella, mi atención es seguir muchos años”* (entrev. CPR6).

- *“Rural en continuo proceso de transformación y adaptación a la realidad existente que busca, cada vez más, la necesaria participación de la comunidad educativa”* (entrev. CPR7).

- *“Centro con dos sedes, con agrupamientos del alumnado en dos aulas hasta 2º E.P. y de 3º a 6º de E.P. con tratamiento del alumnado muy individualizado y con mucha implicación y contacto con la familia”* (entrev. CPR8).

A modo comparativo, de los formatos de escuela rural y con el cruce de información realizado, las unitarias están en proceso de desaparición tras las cuales se encuentra resignación de la comunidad educativa. Los CEIP en el medio rural funcionan como colegios urbanos pero en el entorno rural, tendiendo hacia el conformismo.

Mientras los CPR, son centros basados en la comunidad y es la unión entre los diferentes agentes la cual se potencia a nivel socioeducativo. Esta agrupación de colegios rurales facilita el mantenimiento de la escuela en el pueblo (ítem 11), manteniendo los colegios y evitando los largos desplazamientos.⁹

La escuela rural genera interacciones, agitando la vida cultural, lo que es un valor añadido a una localidad.

18.2.3. Dimensión dialogada y liderazgo distribuido

El equipo directivo propone toda una serie de estrategias en la búsqueda de centros de calidad (Beare, Caldwell y Millikan, 1992) que ofrezca algo más a la escuela uniforme urbana.

Aquella ruralidad conformada se ha terminado gracias a la unión de los colegios para formar uno. Todos (familia, maestros,...) coinciden que el agrupamiento está siendo un modelo muy positivo para esa nueva ruralidad, no quedándose en una escuela marginal. De no haber formado esta tipología de escuela, muchos padres hubieran tenido que marcharse del pueblo en busca de una educación de calidad que facilitara a sus hijos tener altas expectativas. Mientras al estar agrupados, el alumnado en un territorio compartido está durante un período suficiente para tener esa cultura compartida del conocimiento básico, que posibilitará salir de esta escuela rural exitosamente para vivir en la complejidad del mundo de la comunicación y de la tecnología.

El equipo directivo en los CPR tiene una dimensión dialogada en la dirección. Esta característica, la del liderazgo distribuido es un aspecto que potencia este formato de escuelas: el director no puede estar físicamente en todos los colegios de las localidades que componen el agrupamiento. La relativa autonomía de estos centros (Bolívar, 2004) no resta para tener cierta combinación de liderazgo distribuido con el trabajo en equipo. Este es el germen que genera la transformación de estas escuelas. A ello se añade que las localidades de un mismo CPR, al sentir que tienen un punto común,

⁹ “Existen 2.260 docentes para casi 14.000 alumnos en las escuelas rurales andaluzas. 6,1 estudiantes por maestro.

Los profesores se trasladan a varios núcleos de población, pero los niños se ahorran hasta 60 kilómetros diarios para asistir a clase.

El gobierno andaluz asegura que no cerrará ningún centro, frente a la desaparición de muchas de estas escuelas en otras comunidades. Esta enseñanza, que supone para muchos profesores su primer destino, es la definición perfecta de igualdad educativa porque ahorra kilómetros de carretera a los más pequeños de la casa. La Junta de Andalucía ha prometido que seguirá apostando por las escuelas rurales, en un contexto en el que otras comunidades autónomas están recortando en esta partida: es el caso de Castilla y León que ha cerrado centros y aulas educativas, y otras comunidades como Valencia le siguen el paso” (Huertas, 2013).

priman la actuación compartida socioeducativa, la combinación de culturas educativas que estaban separadas.

Es una situación que genera que todos los docentes se sientan partícipes, mientras en un CEIP en el medio rural es muy vertical. Así lo constatan los datos analizados.

Una de las demandas y propuestas como retos en la dirección es *“convertir los directores/as de los centros docentes en cuerpo. Incluso que un mismo director dirija varios rurales con una línea común de trabajo. En cada centro existiría la figura de un jefe de estudios (con funciones y atribuciones aumentadas) y las actuaciones estarían consensuadas entre todos. Los directores trabajarían a caballo entre el centro y el servicio de inspección.”* (cuest.41_preg.cuali.)

18.3. LOS DOCENTES: COMPROMISO DENTRO Y FUERA DEL AULA

Un mito de la escuela rural multigrada es que se encontraba en manos de interinos, a día de hoy, es un relato de la narrativa colectiva vista desde fuera, el cual está completamente desmontado. Hay docentes que no solo quieren trabajar, quieren vivir en estas localidades. Esto explica, que en los CPR, además de su origen y las características sociales, las altas expectativas que generan¹⁰, de la relación estrecha entre docente-instituciones locales¹¹, la hace ser un destino interesante para los maestros. Maestros que encuentran en la misma más ventajas que inconvenientes, y así es expresado en el ítem 76 por el 81,2%, *“con todo ello, pienso que las ventajas superan a las desventajas, siempre que estas escuelas estén bien ubicadas y dotadas, que no siempre se da el caso.”* (cuest.20_preg.cuali.)

La estabilidad docente¹² en los CPR es una realidad. A ello hay que añadir los interinos que les gustaría seguir en este tipo de centros, pero que en los concursos de plaza no consiguen permanecer. Tiene una masa de docentes estables potente en la proporción, que permite la continuidad y tiene los interinos que llegan cada año que

¹⁰ Hijos de los docentes están escolarizados en la misma escuela, siendo la escuela de sus hijos.

¹¹ Algunos docentes que viven en la población terminan siendo alcaldes (un ejemplo es el del Director del CPR “Tresfuentes”, José Antonio Ramos, compartiendo sus funciones docentes con las de gestión como alcalde del municipio de Santa Ana la Real) o concejales, presidentes de asociaciones locales,...

¹² Definitivos supone el 56%, provisional el 9%. La suma de los dos (65%) indica que es una plantilla estable.

refrescan con nuevas ideas, nuevas ilusiones y nuevas aportaciones. Este elemento explica la buena distribución de la población docente respecto a su situación administrativa, la permanencia y el cambio, lo que asegura que los proyectos tengan sostenibilidad y no agonicen con el promotor por tener una situación de paso en el colegio. *“Imprescindible que haya estabilidad en las plantillas. Es muy difícil darle continuidad a un buen proyecto educativo sin ella”* (cuest.41_CPR_preg.cuali.).

La distribución del sexo de los participantes. La feminización de la docencia sigue perdurando como realidad, ya que el 63,7 % son mujeres por el 36,3 % que suponen los hombres. La media de edad de los docentes se sitúa en los 41 años. Los años de experiencia docente (media de 13,26 años) corroboran un escenario de maestros polivalentes o al menos experimentados en esta tipología de centros. Del mismo modo, y como se ha comentado, los noveles incorporan un sustrato nuevo que enlaza finalidades comunes en los casos que desean permanecer en la multigrada. El lugar de nacimiento de estos docentes es diverso¹³, aunque en proporción hay un mayor número de docentes que han nacido en pueblos pequeños. Se analizará mediante contingencias si es determinante el lugar de procedencia con algunas concepciones del docente rural. El tiempo que ejercen en el centro actual está en torno a los siete años y medio de media, aproximadamente un 40 % corresponde a docentes que están de tránsito a otros colegios, rurales o urbanos¹⁴. Un grueso importante, alrededor de una tercera parte de la plantilla docente, llevan más de diez cursos impartiendo en el mismo centro.

Respecto a los años que han impartido el área de Conocimiento del Medio, se encuadran en la frecuencia¹⁵ de uno a cinco años un 47,3 % de los participantes. Para un 13,2 % es su primer año que lo imparten.

En otros formatos de escuela rural, el dato de residir en el pueblo en el que imparte docencia, es poco significativo. En estos centros, aunque no sea un dato mayoritario (25 %), indica la relación con la estabilidad. Quieren formar en el pueblo en el que imparten docencia su proyecto vital.

¹³ Tanto por ciento de docentes por lugar de nacimiento: Aldea (4,4 %), pueblo pequeño (34,1 %), pueblo grande (16,5 %) y ciudad (45,1 %).

¹⁴ Se correlaciona este dato con el ítem 17.a Los docentes que estamos en este centro es de tránsito hacia uno situado en pueblos de mayor población. Se corrobora que el 40 % de los maestros no estables, son los que opinan que se encuentran en una situación de tránsito a otros colegios, dado que el 34,1 % están de acuerdo y el 8,8 % totalmente de acuerdo.

¹⁵ De seis a 10 años supone el 9,9 %, de once a quince años el 11 %, de dieciséis a veinte años un 7,7 %, y haber impartido más de 20 años esta área se corresponde con un 11 % de los maestros de los Colegios Públicos Rurales.

Un 20% del profesorado, además de poseer la carrera universitaria para el puesto, lo complementan con licenciaturas o con máster. Contrastándolo con datos del estudio general, en estos centros llega más profesorado con formación superior.

Los niveles educativos en los que imparten docencia es un collage que visualiza todas las posibilidades. Como datos representativos, un 13,2 % imparten en Educación Infantil, un 6,6 % de los docentes imparte en los tres ciclos de enseñanza primaria y un 16,5 % en todos los ciclos desde Infantil a primer ciclo de Secundaria. Otras variables que se dan con mayor frecuencia:

- 1º Ciclo de Educación Primaria: 7,7 %.
- 2º Ciclo de Educación Primaria: 4,4 %.
- 3º Ciclo de Educación Primaria: 4,4 %.
- 1º Ciclo de Educación Secundaria: 6,6 %.
- Educación Primaria Completa y 1º Ciclo Secundaria: 8,8 %.
- 3º Ciclo de Educación Primaria y 1º Ciclo ESO: 9,9 %.
- 2º y 3º Ciclo de Educación Primaria: 5,5 %.

Los docentes que están estables, su deseo es seguir ejerciendo en esta tipología de centros. En los CPR no solamente hay estabilidad de los docentes, no siendo forzada, es una estabilidad reclamada, quieren ejercer su labor docente y uno de cada cuatro viven en el pueblo. Sin embargo, algunas opiniones no atribuyen el proyecto de vida en un pueblo para ser más competente en ejercer en estas escuelas, *“la composición de las plantillas de los colegios rurales deber ser en función de los proyectos educativos de los centros, y no de la cercanía a localidades o cuestiones personales. Los perfiles profesionales deben ajustarse a los proyectos educativos.”* (cuest.41_CPR_preg.cuali.)

18.4. SER MAESTRO EN UN CPR: ALGUNAS PRÁCTICAS Y CONCEPCIONES

El CPR es atractivo para la llegada de docentes, no se sienten en soledad a diferencia de la unitaria que es evidente. El CEIP en el medio rural, por ejemplo, es el típico colegio en el que el funcionamiento no dista del mayoritario, aunque para la llegada de los docentes sea muy importante la ubicación-aislamiento del mismo.

“Además, deberían proporcionarse fórmulas que hagan atractivos estos destinos: la permanencia “gustosa” es elemento fundamental para el éxito escolar del alumnado. Sólo la práctica diaria en estos ámbitos va proporcionando recursos y habilidades para desarrollar adecuadamente la labor docente.” (cuest.74_CPR_preg.cuali.)

En los CPR, al igual que en las unitarias y en las graduadas los docentes no se posicionan en torno a la consideración de tradicional o innovadores. Si es verdad, que hay un porcentaje considerable de maestros que se enmarcan en una tendencia más innovadora (22 %). Este dato es mayor en las agrupadas que en otros formatos de escuelas rurales. Un 7,7 % aseguran ser maestros tradicionales. Son variables que permitirán algunas correlaciones a lo largo de este informe. Son docentes que no identifican la enseñanza en los CPR, por lo general, como de inferior categoría profesional (solamente lo conciben así un 20,9 % en el ítem 24).

No se sabe si serán más innovadores, pero si más sensibles hacia la realidad educativa.

Las editoriales que son utilizadas en los Colegios Públicos Rurales: fundamentalmente Anaya (52,7 %). Otras como Santillana, SM, Everes, INDE para los especialistas de Educación Física *“utilizamos como editorial INDE, pero adaptadas o contextualizadas al centro”* (cuest.77_CPR_preg.cuali.) o Mac Millan para los especialistas en inglés son minoritarias. Un dato significativo es que el 12,1 % de los docentes deciden no utilizar ninguna editorial y basarse en otros materiales. En opinión de los maestros (69,3 %), las editoriales no tienen en cuenta la realidad rural próxima ni las vivencias del alumnado (ítem 71).

En las concepciones docentes en la categoría referida a materiales curriculares, indican (ítem 70.a) más de dos tercios de los participantes (69,3 %) que los libros de texto que utilizan están poco relacionados con los pueblos, están preparados desde una uniformidad de la enseñanza. Sin embargo, el 63,7 % dicen que lo utilizan como eje central de la actividad de clase (ítem 70.b), en la mayoría de los casos (69,2 %) se complementa con otros materiales que se verán seguidamente (ítem 70.e). A ello, se debe añadir el acuerdo existente en que este material desarrolla inadecuadamente el currículum oficial en el área de Conocimiento del Medio (ítem 70.c). No es aclaratorio, por la simetría de las respuestas, el ítem 70.f, es decir, si el libro propone estrategias metodológicas basadas en la indagación.

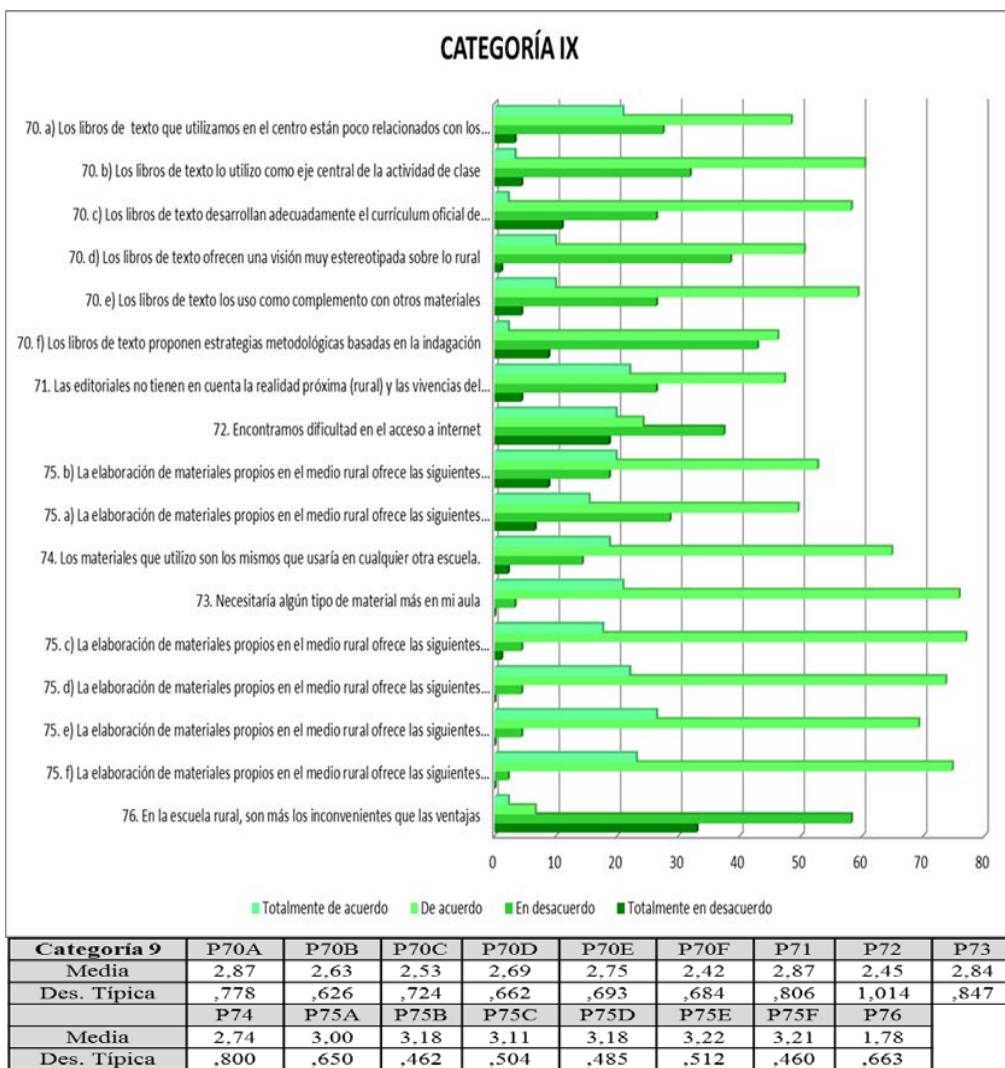


Figura 18.3: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría IX de análisis

Otra concepción existente es la visión estereotipada que ofrecen los libros sobre el contexto rural (ítem 70.d).

Fichas (24,2 %) y Unidades Didácticas propias¹⁶ (16,5 %), o la combinación de ambas (34,1 %) son utilizadas, “*utilizo UUDD de la editorial adaptadas y secuenciadas*” (cuest.82_CPR_preg.cuali.). Otros materiales que se emplean en menor

¹⁶ “*Los materiales que utilizo son de elaboración propia.*” (cuest.15_CPR_preg.cuali.)

proporción por los docentes son unidades didácticas de empresas, de ONG o de la Consejería de Educación. *“utilizo Aula Planeta, Internet, Blogs Educativos, websquest... entre otros materiales”* (cuest.54_CPR_preg.cuali.).

Aquellos que se inician en los Proyectos de Trabajo¹⁷ lo organizan teniendo en cuenta otros materiales que complementan, incluso el libro. *“Llevo a cabo algunos Trabajos por Proyecto”* (cuest.46_CPR_preg.cuali.). La escuela rural se actualiza con los tiempos para dar mayor cobertura respecto a materiales curriculares y su uso. La práctica escolar, por lo general, está centrada en el maestro.

La elaboración de materiales propios, a pesar de ser valorados, no se lleva a cabo con continuidad. Conocen y reconocen sus ventajas (ítem 75) tales como: facilita el desarrollo profesional, favorece la contextualización, son fáciles de usar por el alumnado y familia, permite partir de las ideas e intereses del alumnado, a los cuales los motiva y se trabaja con materiales diversos que se adaptan a la práctica docente.

La dificultad en el acceso a internet (ítem 72) no es tan abrupta como en tiempos pretéritos, aunque sigue habiendo carencias según el 44% de los participantes, *“hay dificultades con la conexión a internet y el uso de las Tic por cuestiones técnicas”* (cuest.18_CPR_preg.cuali.). La implicación y la integración de las TIC en la organización de la escuela rural (Santamaría, Frías y Navarro, 2002), por tanto, debe mejorar.

Los docentes declaran mediante el cuestionario que necesitan más material en el aula (ítem 73), y para un 64,9 % utilizarían los mismos materiales que en cualquier otra escuela independientemente del contexto en el que se sitúe. *“Hay que dotarlas (las aulas) de más material educativo para realizar experiencias prácticas (estación meteorológica, juegos de medidas, rocas y minerales...)”* (cuest.18_CPR_preg.cuali.).

¹⁷ Experiencias como la del Colegio Público Rural “Sierra Almagrera”, el cual está formado por seis pedanías. “Como suele ocurrir en casi todos estos centros, las maestras/os de Educación Infantil nos encontramos con los tres niveles del ciclo en la misma clase. Este proyecto surge de la reflexión de un grupo de maestras después de años de trabajo en un colegio rural, viendo el nivel económico de las familias, las características de una escuela rural (los tres niveles de Educación Infantil juntos en la misma clase), etc. y habiendo una mayoría de maestras definitivas en el centro, se opta por el trabajo por proyectos, ya que éste aporta una metodología de trabajo más integradora que los métodos tradicionales (cada nivel hace una actividad diferente). El trabajo por proyectos permite trabajar sobre el mismo soporte a todo el alumnado y adaptar el nivel de dificultad adecuado a para cada uno/a, además de involucrar a toda la comunidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de éstos” (Proyectos de Innovación educativa y desarrollo curricular de la convocatoria 2012 de la Junta de Andalucía “Proyectamos para aprender”).

Algunas experiencias personales que inician en soledad, son llevadas a cabo. Aunque es una minoría, esas experiencias son analizadas e investigadas, incluso las evalúan. Faltaría en otros casos la formación centrada en la práctica, exponiendo al resto de compañeros sus experiencias, pero no a modo de relato sino con evidencias. Algunas veces se traslada lo que se está haciendo a los compañeros, pero no hay una sistemática, no hay un método, *“utilizo entre otros materiales UDD de otros compañeros.”* (cuest.80_CPR_preg.cuali.).

Se está perdiendo caudal formativo por no intervenir en la formación centrada en la reflexión sobre la práctica. Hay un potencial que se está perdiendo en tanto que se aprecia que hay docentes que realizan unidades y fichas, pero no se aprovecha la formación colegiada centrada en procesos introspectivos con los compañeros.

18.4.1. Otras posibilidades del material curricular mayoritario

A pesar de la multitud de estudios sobre los manuales escolares se conoce poco sobre cómo se utilizan, sobre su uso por el docente. Incluso de docentes que lo usan de forma alternativa. Si algún docente dosificara el libro tal y como viene por la editorial, sería infumable tanto para el alumnado como para el maestro. La sospecha de que la mayoría de los docentes hacen efecto de retoque está fundada con los datos que se manejan. Los libros de texto no hablan de trabajo en equipo, pero sin embargo, hay profesores que si lo llevan a cabo en sus aulas con la utilización de este material. No es tan mala la información que se proporciona pero la dinámica de aula en la que se articula esa información no es positiva, ya que normalmente son actividades de respuesta literal (copia-pegar). Aplicación de técnicas rudimentarias en los libros que para nada favorece un aprendizaje que conecte con el alumnado rural.

También hay profesores que utilizan el libro de texto en horizontal¹⁸, no en vertical (lección a lección), relacionando contenidos de unas áreas con otras. Aunque no sea un currículum integrado, al menos es una concentración de contenidos¹⁹. *“La escuela rural tiene como principales ventajas la enseñanza globalizada entre niveles en muchos contenidos y la atención y adaptación a los distintos alumnos/as. Pero el desarrollo del aula, depende, fundamentalmente de la labor del maestro/a, no del contexto.”* (cuest.42_CPR_preg.cuali.).

¹⁸ Unir por temáticas afines de cada una de las áreas las diferentes lecciones.

¹⁹ Un nivel mínimo de currículum integrado.

18.4.2. Apreciaciones del maestro de multigraduada sobre los docentes en los CPR

Los docentes de los colegios públicos rurales perciben todas las oportunidades, y las mismas que las convierten en retos. A diferencia de otros formatos de escuela rural, no se sienten sitiados cuando llegan a un CPR.

La colaboración con la familia es estrecha, así lo piensan un 95,6 % de los maestros.

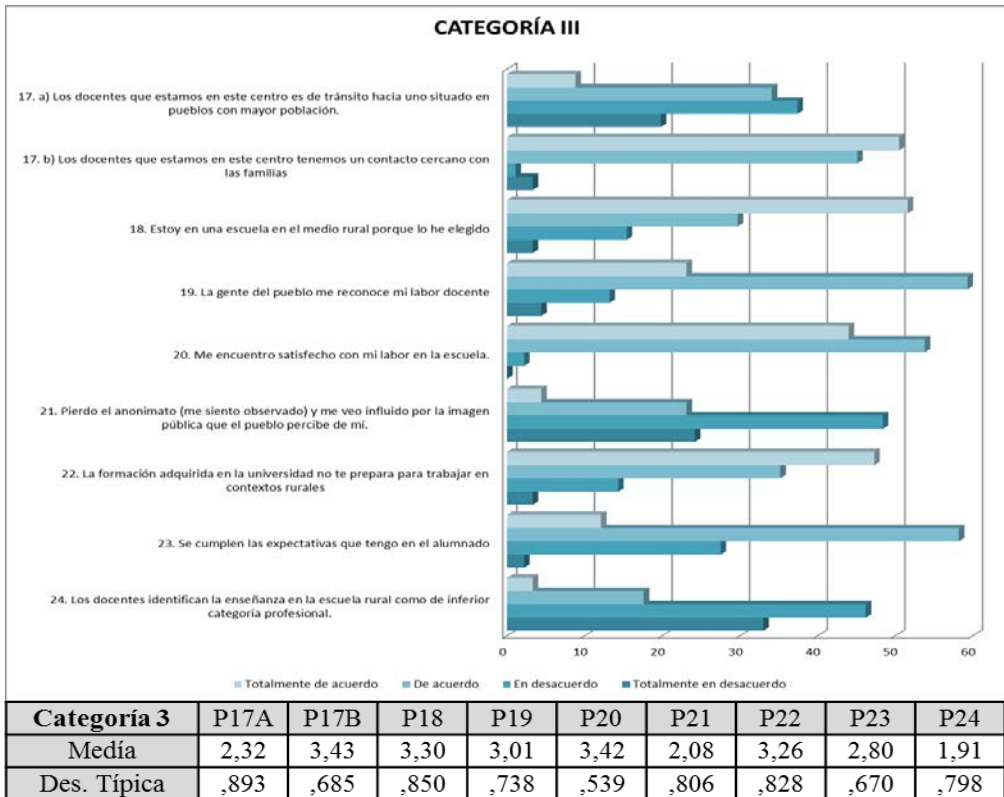


Figura 18.4: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría III de análisis

La mayoría (81,3 %) de los docentes han elegido el centro como primera opción (ítem 18), por lo que hay un número mínimo de participantes que no estén por elección personal. Los resultados del ítem 19 indican que se sienten reconocidos por la comunidad (72,4 %), lo que les lleva a estar satisfechos con su labor en este formato de escuelas (97,8 %), “trabajar en un medio rural es una gran experiencia profesional que te enriquece y complementa tu profesión.” (cuest.26_preg.cuali.). Los docentes se sienten

reconocidos no solo por las personas de la localidad que imparten clase o el pueblo cabecera que está situado el centro educativo, también de los distintos pueblos que compone el agrupamiento, ya que los habitantes conocen y hablan con los maestros.

Por lo que el profesorado, muy mayoritariamente, mantiene buenas relaciones con su entorno, contacto con la familia, están voluntariamente y además, la familia valoran la labor que desempeñan. La satisfacción de los maestros es alta y no se consideran de inferior categoría por impartir la docencia en el medio rural (ítem 24). Respecto a la consideración de la pérdida de anonimato, para un tercio de los docentes es un factor que si influye (ítem 21). Este último dato no es privativo de la escuela rural agrupada, y sería a considerar, si los docentes no estuvieran bien valorados. Tener que guardar la imagen y perder intimidad, en variadas situaciones, es determinante para no vivir en el pueblo que desempeñan la labor docente. Otra paradoja justificada, los que han contestado que no les importa perder el anonimato es porque no viven en el pueblo, por lo que les da igual porque no van a desarrollar su vida social del día a día en la escuela. Son muchos que expresaban que por qué iban a tener que ser anónimos, ya que son docentes que piensan que por la aportación que pueden realizar a la comunidad son agentes positivos. ¿Quiénes quieren ser anónimos? Maestros celosos de su intimidad y aquellos que piensan personalmente que no proyectan una imagen positiva²⁰.

Un dato que hay que tener en cuenta es el de la preparación en la universidad. En definitiva, en todas las ciencias se tiene la percepción de no haber aprendido lo suficiente en la universidad, porque se da la creencia ingenua que la universidad tiene que preparar para saber actuar en cada situación y momento de la vida profesional. Es una creencia, sentirse producto de la enseñanza y no producto del aprendizaje²¹.

Efectivamente, la universidad no forma para la escuela rural o para conocer la organización y funcionamiento de los colegios rurales agrupados (ítem 22), los estudios que conducen a la titulación que permite impartir docencia, forman para la escuela en general. Por tanto, el objetivo en los planes de estudio de grado en maestro no tiene que ser tanto ofrecer recetas y explicar las normativas vigentes, como el dar una visión técnica e intelectual para que el alumno pueda movilizar sus competencias según sus necesidades. Es decir, fomentar competencias más versátiles que el aprendizaje de técnicas o de leyes. Es un reto que la universidad en ciertas materias optativas pudiera

²⁰ Porque creen que la forma de vida que tienen es distinta a la que establece la escuela como institución.

²¹ La idea establecida de “me tienen que enseñar”, no la idea de “tengo que aprender”.

abordar la casuística singular²². Ya formó parte de una de las conclusiones de Bustos (2006) en la tesis doctoral "resulta paradójico que no se hagan prácticas de enseñanza en colegios rurales ya que para una cuarta parte de los docentes es su primer destino". En su opinión, las prácticas están descontextualizadas ya que se realizan en centros urbanos a los que se llega en la última etapa profesional de cada profesor (Cortés, 2009).

Por lo que se atisba en los datos, los docentes rurales realizan una función valiosa y valorada.

18.5. COMPAÑEROS EN EL AULA, AMIGOS TODO EL DÍA

El rendimiento del alumnado es alto, relacionado con la perspectiva que tiene el profesorado. Si los docentes tienen altas expectativas, el alumnado responde a esas expectativas, y viceversa (efecto Pigmalión). El ítem 23 refleja esta información, con el 70,3 % de maestros que dicen que se cumplen las expectativas que tienen en los escolares.

Los escolares de los colegios públicos rurales son compañeros en clase y amigos, pero no solo eso, también forman cohortes que fomentan la complicidad. Incluso forman parejas enamorándose entre ellos. Por ende, la convivencia entre el alumnado suele ser muy positiva (ítem 27) limitándose a discusiones sin trascendencia propias de la edad.

Es una forma de vida que si un maestro sabe sintonizar con el alumnado, facilita la dimensión socioafectiva y educativa, porque la escuela se extiende más allá de las paredes del aula, "*En el medio rural, la Ed. Infantil es ideal para los alumnos/as. Hay pocos niños y es muy familiar e individualizada*". (cuest.10_CPR_preg.cuali.).

De nuevo, al igual que en el capítulo anterior de la unitaria, si se habla por valores la docilidad y el acatamiento de la autoridad, mayor cercanía, valores rurales basados en la sumisión²³, un pueblo que se caracteriza por el control social (incluido los pueblos cercanos), permite atisbar un grado de mimetismo mayor, lo cual influye a la hora de enseñar por parte del docente. Pero también esa docilidad tiene un precio que es la carencia de creatividad porque insta a realizar lo que la autoridad dice y evitar

²² Escuela rural, población gitana, inmigrantes, etc.

²³ Para tener aceptación social no se puede ser rebelde en un pueblo.

cualquier riesgo por contradecir a la norma. La creatividad necesita de transgredir los patrones establecidos, de lo contrario, sería mimetismo.

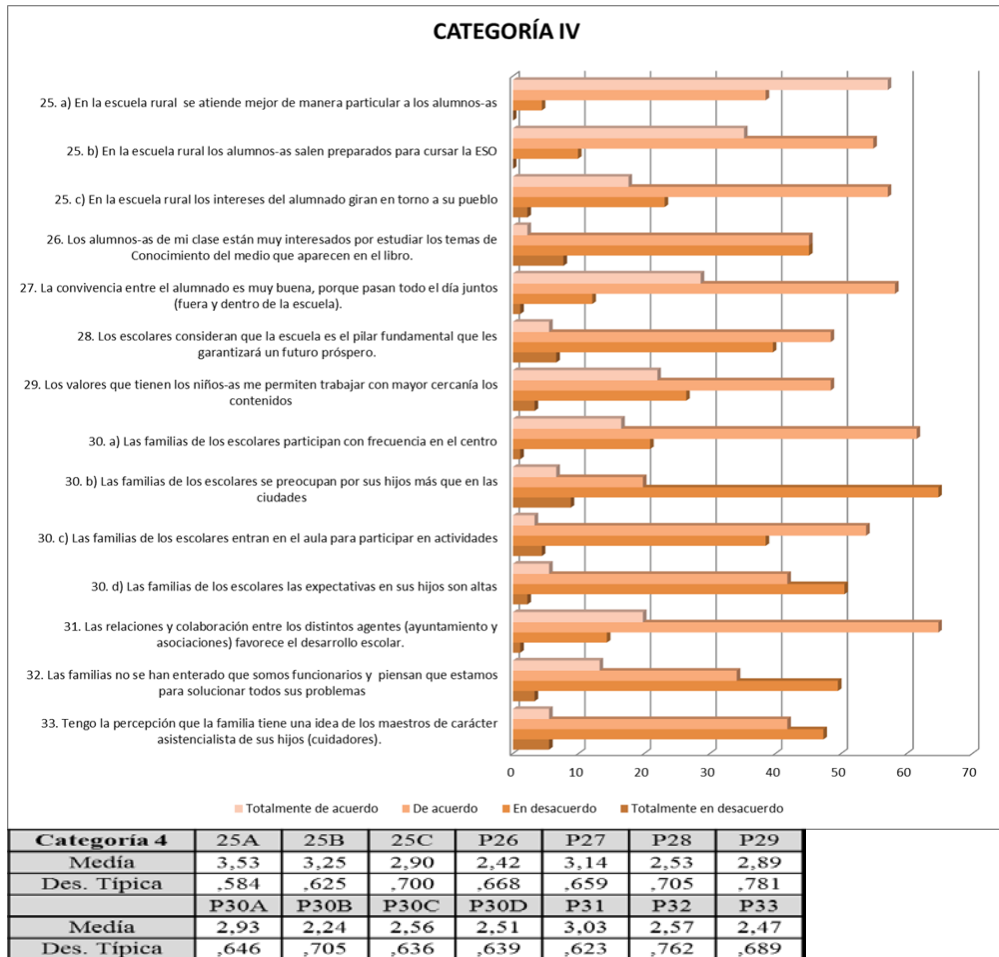


Figura 18.5: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría IV de análisis

18.5.1. ¿Qué piensan los docentes del alumnado?

Los docentes que forman la multigrada consideran, que por sus características es una escuela que atiende de manera particular a los alumnos, optando por el indicador del totalmente de acuerdo el 57,1 % y el 38,5 % eligen el nivel de acuerdo. El alumnado sale preparado para cursar el 2º ciclo de la ESO (ítem 25.b).

Los intereses del alumnado giran en torno a su pueblo (ítem 25.c), en un mundo global en el que se tiene una percepción demasiado local puede no llegar a ser positivo.

La deriva del área de Conocimiento del Medio en el medio rural, por muy bien que conecte con el entorno, está en detrimento de otras áreas que son valoradas en las pruebas estandarizadas de evaluación. Así es representado en los datos, en el que un 52,3 % de los docentes piensan que los escolares no están muy interesados por estudiar los temas de Conocimiento del medio que aparecen en el libro de texto. Aquí habría que tener presente el material, ya que el procedimiento sería diferente así como su interés. Estudiar mundos alejados mediante un libro pierde interés.

Un 46,2% de los docentes suponen que el alumnado no considera la educación como el pilar fundamental que les garantice un futuro próspero (ítem 28), *“A lo largo de la Primaria, los intereses van variando y hay pocos alumnos/as (y sus padres/madres) que den importancia a la educación, sobre todo en cursos superiores, donde hay poca competencia positiva”*. (cuest.10_CPR_preg.cuali.).

Los valores de los niños de los pueblos que forman el agrupamiento escolar, por lo general, permite a los maestros trabajar con mayor cercanía (ítem 29). Se trata de un contagio que se produce en el aprendizaje del alumnado tal y como indica Cortés (2009), *“sus alumnos (se refiere a los CPRs) obtienen generalmente mejores resultados académicos en Primaria que los del urbano y los comportamientos agresivos son menos frecuentes que en el resto de centros. Así ocurre en toda Andalucía, que cuenta con más de 15.600 alumnos repartidos en los 126 colegios públicos rurales. La ratio y el "aprendizaje contagiado" son algunas de las razones del éxito educativo de este tipo de centros ubicados en el medio rural”*.

Se deben aprovechar las circunstancias de la escuela rural. Cuando los niños llevan un tema de interés sobre el medio en el que viven y que tienen que ver con temas agroganaderos y mineros. Allí es la espontaneidad de buscar contenidos.

18.5.2. Interpretación docente sobre las familias

El origen mencionado de los CPR, genera, combinación de esfuerzos y la cercanía de una población que en muchas ocasiones ha sido enfrentada (interlocalidades). Ahora sin embargo, comparten la escuela de sus hijos.

Las familias entran en actividades curriculares organizadas por el docente en el aula²⁴, así se pone de manifiesto en el ítem 30.c (en un 56,9 % de los casos). Preocupadas por los problemas educativos²⁵ y no solo sociales mediante la participación episódica en actividades de centro (ítem 30.a).

Aún hoy, los docentes de los CPR son algo más que docentes para los escolares, convirtiéndose en agentes e informadores sociales para los problemas y necesidades familiares (ítem 32). En definitiva, son personas en las que las familias depositan su confianza. El docente si lo siente como una intensificación laboral que crea en muchos casos sobrecarga y acometimiento importuno “*en el medio rural pienso que las familias por el simple hecho de ser funcionarios, ellas creen que estamos en total disposición para solucionar todos sus problemas, incluso fuera del centro.*” (cuest.76_CPR_preg.cuali.) Esta idea está muy extendida en el profesorado del medio rural, sobre todo, entre aquellos maestros que no viven en la localidad.

Relacionada con la anterior pregunta y al contrario que otros formatos de escuela rural, más de la mitad de los docentes expresan que la familia no los percibe como cuidadores (ítem 33), por lo que se sienten valorados.

Las expectativas de las familias en sus hijos en el plano académico (ítem 30.d), según los datos, el 52,7 % de los docentes piensan que son bajas.

La perspectiva comunitaria de este formato de escuela hace que las colaboraciones y relaciones de los distintos agentes confluyan en pos del desarrollo socioeducativo (ítem 31), “*en la escuela rural se desarrolla una enseñanza: humana y contacto entre la familia y el profesorado directo. Así con el medio.*” (cuest.28_CPR_preg.cuali.).

En los CPR a diferencia de la unitaria, se refleja una situación diferente de la unitaria respecto a la participación de la familia en la vida del centro educativo, debido en parte por la organización y las actividades interpueblos que se realizan. No está tan feminizada la participación. La incorporación del padre en la vida escolar con la participación en actividades es una realidad, en otros casos rurales se manifestaba solamente la involucración de la madre. Aquí, cualquier actividad realizada por el centro

²⁴ Es un aprovechamiento de la familia conectado académicamente, no una participación epidérmica. Por ejemplo, con las profesiones de padres y madres se puede conectar muy bien el currículo.

²⁵ El ítem 30.b plantea si las familias de los escolares rurales se preocupan más que en otros contextos. Evidentemente, para cualquier padre lo más importante, independientemente de vivir en una ciudad o en pueblo, son sus hijos. Así se muestra en los datos, ya que solo un 26,6 % de docentes están de acuerdo con esta afirmación.

trasciende a las localidades y es motivo para que la familia al completo acuda. Esto genera nuevas relaciones con familias de otros pueblos. Incluso en el día a día del aula, la participación del padre está normalizándose.

18.6. CONOCIMIENTO DEL MEDIO: ¿CÓMO LOS DOCENTES PIENSAN QUE LLEVAN A CABO SU PRÁCTICA DOCENTE?

En el multigrado hay que hablar de las características por los que se orientan a la mejora frente a la acomodación. Estar en un centro diferente para muchos docentes (55 %) no es una variable para enseñar de forma diferente (ítem 57), por lo que aplicarían las mismas prácticas independientemente del contexto. Es verdad que algunos cambios vienen por el contexto (rural), ya que provoca que se hagan en la mayoría de los casos actualizaciones y en el mejor de los casos, propuestas de mejora (lectura compartida, horario flexible,...). Pero sigue habiendo por lo general, una lógica disciplinar.

Cuando se observa un CPR en su dimensión de experiencias, es usual encontrar aquellos docentes que han decidido iniciar prácticas distintas a las convencionales. Cuando lo hace la mayoría, aquellos que no toman esa deriva y solamente apuestan por el material curricular de uso mayoritario, es señalado.

Cuando llega un interino adapta su práctica a la línea general de actuación pedagógica del resto, pero sin someterse. El liderazgo democrático del centro fomenta el convencimiento para que todos uniformen sus prácticas.

Para trabajar el área de Conocimiento del Medio o del entorno, se suelen realizar actividades en contacto con el contexto como salidas al medio (ítem 56.b). En menor proporción se inician algunos proyectos de trabajo (ítem 56.c). El entorno posibilita que algunas experiencias y prácticas se realicen fuera del centro escolar (ítem 56.d) en un clima de debate y conocimiento que fomenta la práctica docente del profesorado (ítem 56.e), ya que como se ha comentado, es un área que posibilita actividades prácticas sin limitaciones, aunque a esta afirmación (ítem 58) se encuentran reticencias, ya que hay una masa importante del profesorado, en torno al 40 %, que desdican que esta área se aprenda mejor en las zonas rurales. Otra cuestión es cómo se está haciendo, ya que los trabajos de investigación y grupos de trabajo se realizan en mayor superficialidad.

Normalmente, los temas de Conocimiento del Medio no son elegidos por el alumnado (83,5 %). El alumnado son minoritarias las ocasiones que propone, participa al dictado del docente.

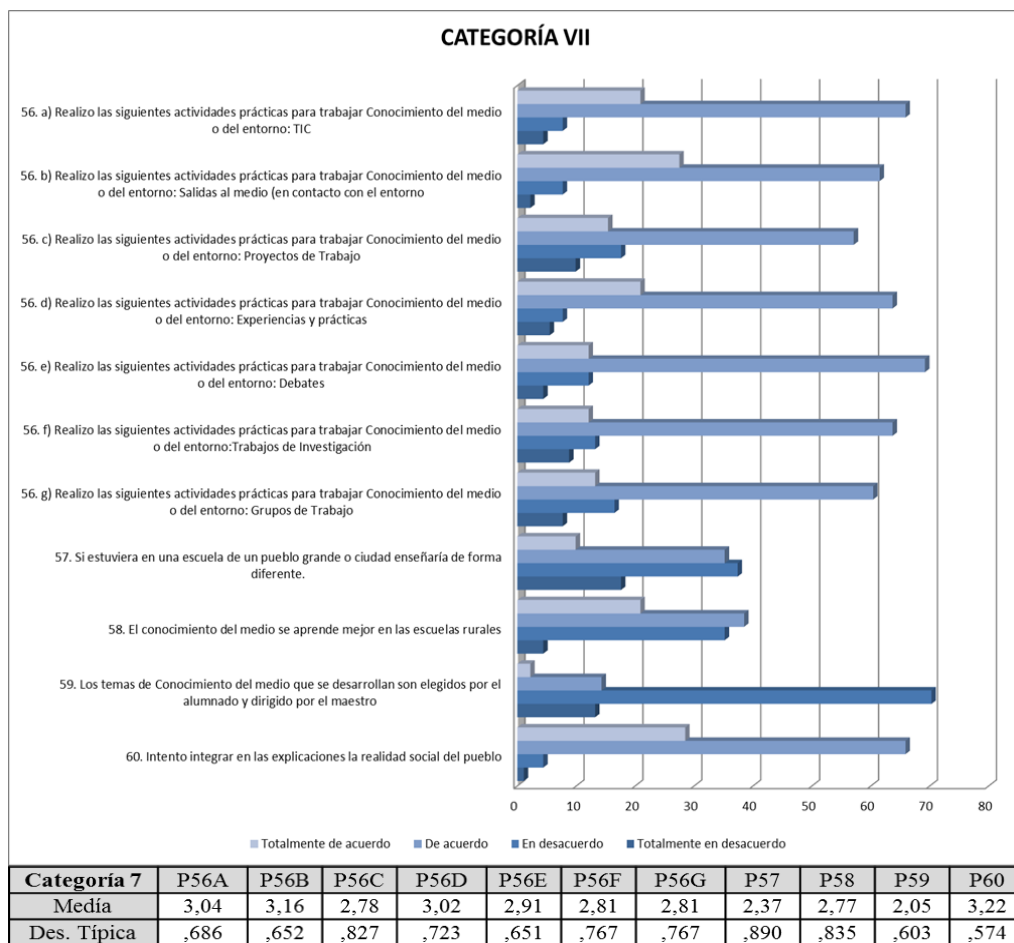


Figura 18.6: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría VII de análisis

El “efecto contagio” de unos docentes sobre otros inoculan sensibilidad, expectativas, inquietudes y pasión, desarrollado de forma osmótica. No hay una estrategia formal para lograrlo, por lo que se pierde todo un caudal. Hay un reto tanto del centro de profesores como de los equipos directivos para lograr que la experiencia y la sensibilidad hacia la mejora no vaya más lejos en tanto que se focalizaría una reflexión sobre la práctica para hacerla extensiva, no para transmitir a los demás docentes lo que tienen que hacer, más bien, para que vean ejemplos que orientan en una dirección basada

en evidencias, no basada en relatos dispersos y anecdóticos de una conversación²⁶. Es decir, generar sesiones que permitan comprender la práctica, incluso que los asesores de centros de profesores ayuden para llevar a cabo un aprendizaje de la práctica²⁷ para que posteriormente puedan escribir y publicar las experiencias.

La seguridad personal que imprime una determinada metodología docente es susceptible de tener en cuenta. Cuando no se conoce y aplicas es difícil mantener esa seguridad. Por lo que hay que aprovechar las experiencias positivas que se están llevando a cabo para formar a todos los docentes en una concepción de innovación y mejora. El liderazgo distribuido tiene que hacer que todos los docentes se sientan responsables y participantes. El proyecto tiene que ser sugerente y cohesivo para que los docentes que lleguen sientan que tienen margen de maniobra, no por imposición, sino porque se les propone y les ilusiona. Es la dirección que se debe tomar, de lo contrario, llevaría a que las experiencias se conozcan de manera anecdótica y dispersa; si los docentes no forman parte sustantiva del proyecto no lo sentirán suyo lo que provocará un rendimiento de baja intensidad intelectual; los proyectos tienen que ser razonables, atractivos o sugerentes, participativos, para que cualquier docente piense que tiene cabida en el mismo; un proyecto que sea propuesto, no impuesto.

18.6.1. La actualización como simple incorporación de medios y recursos

La mejora y la innovación están lejos de muchas escuelas y docentes. Los tres formatos de escuela rural están bajo el paraguas del cambio, es decir, el objetivo es transformar y mejorar la enseñanza. Pero hay docentes que se centran en la actualización, hay docentes que se centran en hacer lo mismo pero mejorándolo y hay docentes que se centran en el cambio, en lo que sería la innovación, romper con el pasado buscando nuevas alternativas.

Ejemplo de esas transformaciones están en las iniciativas de algunos centros rurales y CPR²⁸ en concreto a los que han concedido Proyectos Comunidad de Aprendizaje (Elboj y otros, 2002).

²⁶ En determinadas ocasiones queda en un relatorio emotivo pero disperso porque no hay un espacio profesional orientado a que el claustro se reúna con asiduidad para que cada centro exponga las experiencias que están llevando a cabo.

²⁷ Nuevas estrategias metodológicas, confeccionar diarios, elaborar formatos de presentación de contenidos mediante las TIC, etc.

²⁸ El presente curso 2014-2015 se ha aprobado el proyecto Comunidad de Aprendizaje al CPR “Tresfuentes” de Alájar. A nivel andaluz se encuentran otras experiencias como la surgida en Adra –Almería-, (Montalvo, 2013).

El uso del libro de texto en los centros está complementado con la integración de TIC (ítem 56.a) y la participación familiar dentro del aula. En esa línea están aquellos docentes que lo acomodan, otros que incorporan alguna cuestión distinta, hasta aquellos que deciden seguir hacia la subversión del dial.

En los CPR las iniciativas se valoran y se rechazan las prácticas rutinarias convencionalistas. Es el formato rural en el que más se produce esta casuística.

18.7. ¿CÓMO LOS DOCENTES CONCIBEN EL CURRÍCULUM?

El alma vital de un colegio es el currículum, es el corazón de la enseñanza. De no ser así, se convierte en una entidad de acción social o animación lúdica. Con una dimensión social promueves el desarrollo y la cohesión social pero la pretensión de la escuela es desarrollar un equipaje cultural que tiene que estar compuesto por elementos que tienen una dimensión curricular.

La uniformidad de los centros perjudica a su singularidad, que en aras de su autonomía, no se plantea un currículum consecuente con la población a la que se debe.

Centros que aplican la autonomía docente administrativa y centros que estén llevando a cabo vías alternativas para desarrollar el currículum de forma autónoma y singular. Hacer propuestas que respondan a la autonomía. Los colegios siguen las propuestas de la administración, *“en cuanto a la aplicación del currículum y su adaptación al entorno, tenemos que tener el tercer entorno (hibridación de entorno, entre urbano puro y rural puro) que cada vez está más presente tanto en la escuela rural como urbana, lo que acerca a ambas cada vez más.* (cuest.54_CPR_preg.cuali.).

Pero en la escuela rural existen buenos ejemplos de innovación, no estando la autoridad centrada en el docente sino compartida con el alumno que interioriza que hay otra manera de aprender. Esto en la unitaria no ocurre.

Romper la lógica establecida de la organización del currículum en asignaturas mediante el material de uso mayoritario como es el libro de texto no es fácil, aun así, algunas maestras desarrollan iniciativas en solitario, episódicas y organizadas, en estrecha interacción con el medio y la participación de la comunidad. Algunos docentes experimentan para ver si funciona en la práctica con la utilización de unos criterios más elaborados.

La realidad social cercana, local, se intenta integrar en las explicaciones (ítem 60). No solo es necesario, en la mayoría de ocasiones, es propio de la misma idiosincrasia de este formato de escuelas en las que se intenta adaptar el currículum al medio teniendo en cuenta las características socioeducativas y personales (ítem 61) del alumnado en particular y en general del contexto, *“el trabajo en escuelas rurales favorece un proceso de enseñanza aprendizaje individualizado y contextualizado.”* (cuest.30_CPR_preg.cuali.).

Para dos terceras partes de los docentes, piensan que cambiarían la metodología si su labor la tuvieran que desempeñar en otro formato de escuelas (ítem 62), adaptándose por tanto a las características del entorno, aunque los contenidos para un 38,5 % no se relacionan con la realidad del entorno en la escuela rural (ítem 63). Se debe exclusivamente al uso del material propedéutico como los manuales escolares. Pero relacionada con esta propuesta se indica en el ítem 65, en el que el 90,9% de los docentes dicen adaptar o contextualizar el currículum al entorno de los escolares. Se describe en el sentido de la realización de contextualizaciones superficiales. Cuando se está hablando de contextualizar, se puede estar ante funciones de retoque. Función de retoque no es contextualizar, puede ser una supervisión o adaptación superficial, episódica y epidérmica.

El ítem 64 plantea si la escuela agrupada rural debería tener un currículum propio, para la cual, se encuentran datos dispares, aun así, es mayoritario el desacuerdo. Las escuelas rurales estiman el riesgo que si se hace un currículum a la medida del entorno puede ser que sirva exclusivamente para afianzar más la fragmentación social. Y a un niño le sería muy difícil salir de esa realidad social. Por lo tanto, en políticas estatales y autonómicas, en vez de un currículum propio, se dirigen hacia adaptaciones y contextualizaciones del currículum al entorno.

El ítem 66 los maestros se posicionan hacia los dos niveles de acuerdo. Por tanto, muestran que en la escuela rural multigrado es más fácil llevar a cabo una evaluación formativa. La clave no está en aprender para aprobar en base a un temario rutinariamente impartido sino en construir conocimiento significativo y relevante (consecución de competencias), por lo que la intervención evaluadora no puede reducirse a mecanismos ideados para medir los resultados del alumnado como propósito exclusivo, utilizando instrumentos como exámenes, que limitan el proceso a un momento puntual final. En muchos casos no dejan de ser técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación inmovilistas y tradicionales que no dan respuesta a la complejidad del aprendizaje y la

enseñanza y que como indica Martínez Bonafé (2008) “son conservadores desde el punto de vista pedagógico”.

El área de Conocimiento del medio conecta con el entorno rural, pero según la mitad de los docentes no es el que permite realizar el mayor número de actividades que favorezcan el aprendizaje. Esta cuestión aparece en el ítem 67. Los conocimientos sociales y artísticos están perdiendo valor con los informes PISA. Lo que hoy se demanda es matemáticas y lengua, también algún conocimiento científico. Conocimiento del medio se está quedando en asignatura invisible incluso en los entornos rurales.

El ítem 68, el 65,9 % de los docentes apuestan por la implementación de estrategias metodológicas que son favorecidas por el entorno. Así incorporan en la propuesta didáctica contenidos que hacen alusión a la diversidad del alumnado (ítem 69) ofreciendo una mayor atención.

Los libros de texto, el currículum básico, la tradición en la que han sido culturizados la mayoría de los maestros y las pruebas externas (esas mismas presiones las reciben todos los colegios excepto en unitarias): el resultado es que todas las escuelas enseñan lo mismo. Por tanto, la autonomía escolar es una frase que no se corresponde para nada en una práctica.

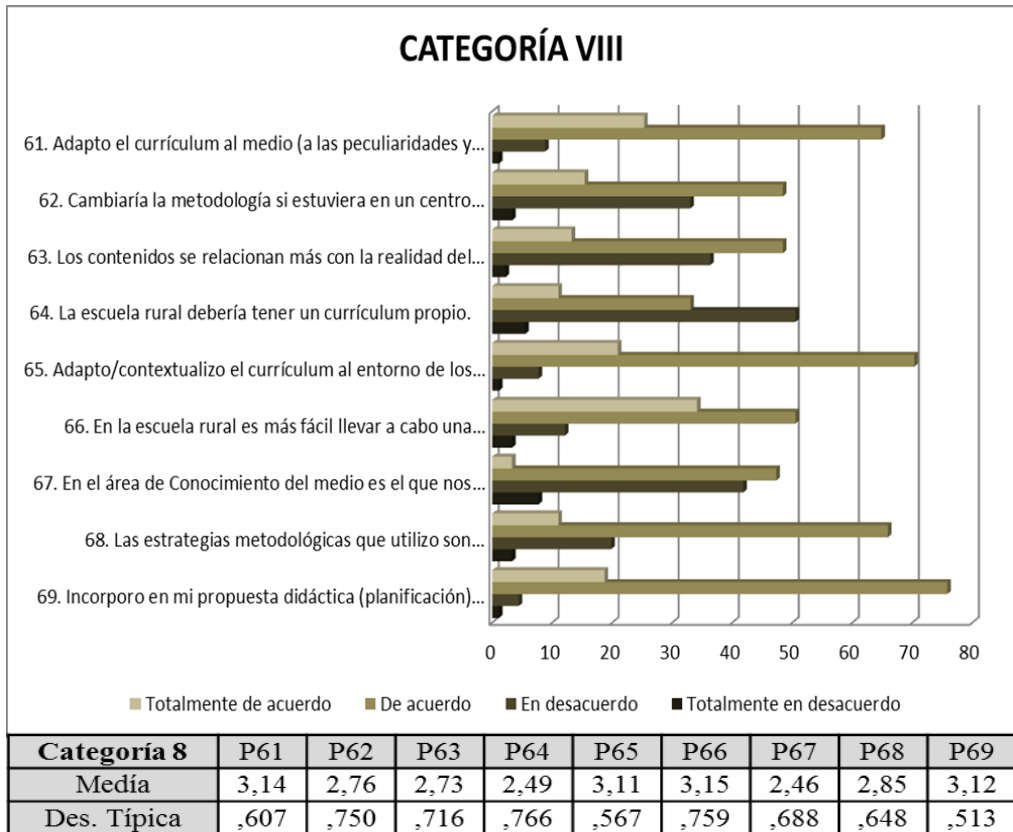


Figura 18.7: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría VIII de análisis

18.7.1. Los CPR: Elementos articuladores de escuelas orientadas a la transformación

Primero por sus orígenes y la realidad socioeducativa en la que se inserta, ni es la convencional escuela unitaria centrada en lo familiar ni es la escuela funcionarial y helada organizada por grados. Es una intención de terminar con la celularidad y aislamiento pero abasteciéndose del potencial que encierra el colectivo amplio. Combina el colectivo amplio y diverso, y conservan el concepto de colegio inserto en su medio (cercanía). Con lazos forjados entre localidades con las que comparten problemas y necesidades, pero a su vez, respetan su singularidad. A los docentes les hace crear una mentalidad comunicativa y abierta, considerando que han realizado una superación de una escuela descrita en negativo como es la unitaria. Esa sensación de horizontes más

amplios genera una buena disposición para el trabajo en equipo. Además, el liderazgo es por naturaleza distribuido, coherente y coordinado. Todos los agentes educativos sienten que forman parte de un proyecto. Otra de las características por las que se convierten en escuelas hacia la transformación, es la cierta estabilidad de la masa crítica amplia del profesorado, permitiendo que los proyectos no agonicen, perdurando en el tiempo sin llegar a enquistarse porque tienen a docentes que llegan por primera vez a este destino, lo que renueva refresca y genera dinamismo entre la plantilla docente. Esa sostenibilidad desecha cualquier atisbo de proyectos puntuales o episódicos. Permanencia y cambio²⁹ son dos realidades complementarias. *“Continuidad en el profesorado favorecería la adaptación de los alumnos/as al maestro/a y viceversa. Más aún cuando se trata de niños/as de distinto nivel en la misma clase.”* (cuest.9_CPR_preg.cuali.).

Además, la combinación de realidades escolares son gérmenes de ideas que generan posibles proyectos de mejora. Esos proyectos, normalmente, cuentan con la ilusión de los que participan, tiene un fuerte arraigo con la comunidad lo que se plasma en escuela comunitaria, adquieren posibilidades para la llegada de más medios y recursos. El currículum no se transforma, pero al menos, se ponen recursos, medios³⁰, condiciones para su mejora e ideas que se encuentran, generando en la confrontación, nuevas expectativas y nuevas posibilidades.

En un CPR es muy usual que las nuevas ideas³¹ que van llegando se apliquen. Y si funcionan, se inicia una apuesta sólida para su permanencia, aplicando medidas hacia el camino de la innovación, aunque definidos por la moderación y cautela, siempre que no sea disruptivo.

Lo más innovador que puede verse en general en estos colegios agrupados es la organización, el uso de elementos pedagógicos que transforma el sentido convencional de las aulas, la incorporación de otros medios como los dispositivos digitales, el entorno. Estos elementos pueden servir para argumentar una buena respuesta para una ruralidad en cambio. Porque la ruralidad en la Sociedad de la Información y la Comunicación debe abrirse a otros yacimientos laborales, a la incorporación de profesionales diversos y con unas expectativas distintas, no puede basarse ni orientarse a la ruralidad moderna, basada en la producción agrícola y el aislamiento sociocultural.

²⁹ La que aportan los interinos que llegan por primera vez a un colegio de esta tipología.

³⁰ Formación y organización.

³¹ De otros compañeros, de los centros de profesorado o de la investigación universitaria.

Otra de las medidas innovadoras que reclaman cierta atención de cambio es la participación de la comunidad, no solo de los padres.

Según los datos es el formato de escuela rural que tiene mayores expectativas los docentes, adentrándose en la lógica de la compensatoria: o bien lógica de la resignación o lógica de las altas expectativas como es el caso.

18.7.2. Una respuesta de atención a la diversidad a una nueva ruralidad en cambio

El CPR es superación del celularismo ancestral de la escuela unitaria para aprovechar la diversidad y el territorio compartido para una actualización de la escuela rural. Es una escuela que ha dejado de ser resignada, ya que anteriormente a los agrupamientos estos centros seguían la misma deriva que hoy en día resulta en las unitarias.

Se constata la presencia de diversidad cultural en el alumnado, aún no siendo un dato significativo, indica un relativo movimiento migratorio hacia el campo. La procedencia por orden de representatividad del alumnado es: Inglaterra, Rumanía, Polonia, Holanda y Marruecos. Otros países como Ucrania, Bolivia, Francia, entre otros, solamente se encuentra un niño escolarizado en el total de centros agrupados *“en total (en nuestro centro) hay 8 alumnos procedentes de otros países. En 6 de ellos, el padre o la madre son extranjeros, provenientes de América Central, Francia, Italia, USA, Japón y Cuba.”* (cuest.85_CPR_preg.cuali.). La llegada de alumnado de diversas culturas irrumpe positivamente en el día a día de la escuela, un enriquecimiento que se aprovecha curricularmente en la mayoría de ocasiones.

En el gráfico se indican algunas concepciones que los docentes de la multigrada tienen sobre la atención a la diversidad, que como se ha comentado es una realidad por el origen mismo de estos centros (ítem 45³²) aunque un amplio número de docentes dicen que el contexto no condiciona la diversidad en el aula (ítem 54).

³² El 91,2 % de los docentes de Colegios Públicos Rurales manifiestan que la diversidad es una realidad en estos centros.

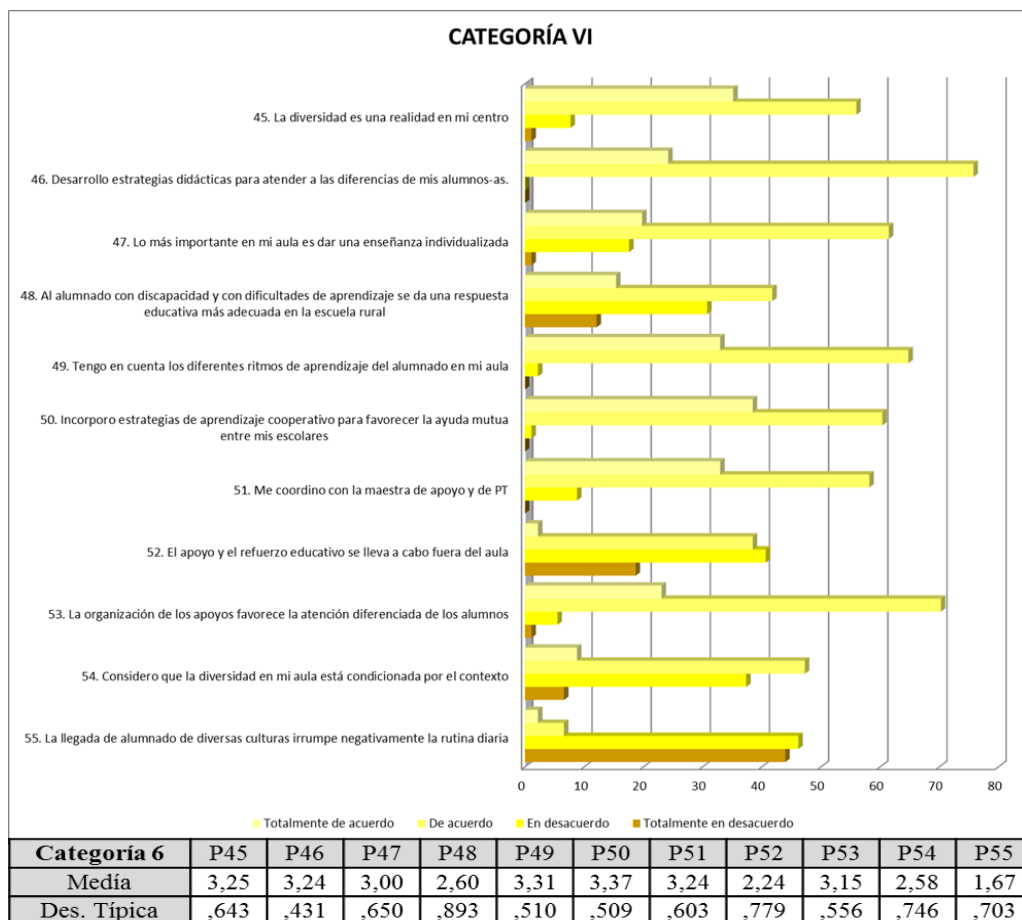


Figura 18.8: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría VI de análisis

El ítem 46 muestra la unanimidad en los dos niveles de acuerdo (de acuerdo con un 75,8 % y Totalmente de acuerdo un 24,2 %). Por tanto, se desarrollan estrategias didácticas para atender a las diferencias del alumnado. Además, consideran que imparten una enseñanza individualizada el 81,3 % (ítem 47), “En la escuela rural la atención personalizada a la diversidad está garantizada siempre que la ratio en el aula y la distancia entre los niveles escolarizados en ella se mantengan en parámetros razonables: Máximo de 1 ciclo en E. Primaria y en torno a una docena de escolares máximo. Téngase presente la dificultad añadida siempre de esos niveles teóricos a los que le añade la diversidad propia de cada grupo”. (cuest.74_CPR_preg.cuali.)

Parece, que a opinión de los docentes, la rural no es una escuela que determine una respuesta más adecuada para el alumnado con discapacidad y dificultades de aprendizaje (ítem 48), pero si es favorecida por los recursos humanos de la misma, especialistas que itineran por las aulas. El equipo directivo organiza los apoyos de manera que se vea favorecida la atención de todo el alumnado, no solo de aquellos con dificultades (ítem 53). Normalmente el apoyo se realiza en el aula³³ en coordinación con los profesionales (ítem 51), y en ocasiones transversal a la clase general, en la que se tienen en cuenta los ritmos de aprendizaje del alumnado (ítem 49). Para ello, se incorporan estrategias de aprendizaje cooperativo que favorecen, por ejemplo, el mutualismo de unos niveles educativos a otros, *“aprendizaje cooperativo. Al coincidir alumnos de distintos niveles en un mismo aula, los mayores pueden ayudar y “monitorizar” a los más pequeños provocando con ello una mejor socialización entre los alumnos.”* (cuest.31_CPR_preg.cuali.).

En la perspectiva que el profesorado rural tiene, es decir, lo que el docente cree que cree el alumno, se podría afirmar que se atiende a la diversidad de manera primordial y reveladora de una contextualización de la enseñanza. En un centro pequeño en el que hay pocos docentes y pocos alumnos, conlleva a que la atención a la diversidad sea un efecto normal. Las razones que lo explican es el menor número de alumnos, cuantioso tiempo que están con un solo profesor y la atención por parte de los especialistas. La escuela rural del CPR es para una nueva ruralidad: permite incorporar personas que atiendan a necesidades educativas (especialistas). Así, no disuelve a los niños de esa comunidad y permite que sigan estudiando. Si no tuvieran los especialistas compartidos, sería quimérica una escuela rural de calidad. Esto se hace inviable en una unitaria.

El anonimato es uno de los datos de singularidad de los institutos de secundaria mientras en la escuela rural el protagonismo recae en todos los alumnos. Sin embargo no es en todas las escuelas rurales, ya que en las escuelas rurales graduadas o en escuelas muy grandes donde la plantilla docente es muy amplia el alumnado no pasa tanto tiempo con un solo docente.

18.7.3. ¿Cómo se organiza el aula?

Respecto a las variables organizativas tanto de centro como de aula, tienen flexibilidad (ítem 34). Se depositan todas las producciones en el aula con un sentido y

³³ Un 40,7 % de los docentes expresan que el apoyo y el refuerzo educativo se realiza fuera del aula porque consideran que es más positivo (ítem 52).

orden pedagógico. Ante la profusión de medios indiscriminados se realiza un uso racional y organizado de los recursos necesarios: mediatecas de centro con bibliotecas de aula (ítem 41³⁴). Por lo tanto, se utilizan otras estancias del centro (ítem 39). El espacio en algunas ocasiones si suele mostrarse como limitación (ítem 35). Se debe a que existen aulas, que aunque están acondicionadas, son muy reducidas, *“A veces, las escuelas rurales están condicionadas por la escasez de espacios, tanto interior como exterior. Las dimensiones de las aulas dotadas con mesas fijas, anchas y provistas de ordenadores, no te permiten modificar la disposición de la misma, por lo que la organización de la clase y los agrupamientos quedan limitados”*. (cuest.20_CPR_preg.cuali.). Así y todo, son organizadas de manera que favorecen la interacción entre el alumnado (ítem 36) y distribuyen el espacio físico en función de las actividades que se realizan (ítem 40). En los docentes que no ven como positivo las posibilidades que ofrece los grupos heterogéneos y el encuentro entre diferentes niveles en un mismo aula comentan *“uno de los mayores problemas son los agrupamientos, a veces, muchos niveles en la misma clase, y para ciertas actividades, es difícil hacerlas en grupo.”* (cuest.87_CPR_preg.cuali.), *“es cierto que se trabaja con poquitos niños, que debería ser un aspecto muy favorable, pero en contraposición a ellos, en cada aula se agrupan niños de hasta tres o cuatro niveles distintos, lo que dificulta enormemente el proceso de enseñanza aprendizaje, y en gran medida el sentido de la enseñanza individualizada que debería marcar la principal diferencia de las escuelas rurales con respecto a las urbanas”*. (cuest.20_CPR_preg.cuali.).

Para la formación de grupos se emplean diferentes criterios, en la mayoría de ocasiones con un sentido curricular, en otras no. Así se pone de manifiesto en el 74,7 % de los participantes, lo cuales tienen en cuenta el rendimiento, las habilidades personales o las competencias. Bustos (2006) indica los aspectos a tener en cuenta en la organización de los espacios para la formación de grupos y los tiempos en las aulas multigraduadas, ya que estas variables deben considerarse no como algo natural de la propia identidad del centro, es decir, debido a la inercia imperante por las características de las aulas.

Los horarios que son fijados por la jefatura de estudios (ítem 38) son los que se suelen seguir (80,1 % de los docentes). Alrededor de una décima parte de los maestros

³⁴ Un 17,6 % de docentes no tienen módulos flexibles como estanterías en las que depositar las producciones y materiales.

optan por establecer horarios que se adaptan dependiendo de las metodologías utilizadas, suelen ser de Educación Infantil o aquellos que inician experiencias de innovación.

“La necesidad de agrupar el alumnado en aulas multigrado conlleva una serie de ventajas e inconveniente: Como ventaja permite, en ocasiones, llevar a cabo un trabajo curricular balizado, por otro lado como inconveniente resaltar la dificultad de impartir las clases y aplicar el currículum cuando en un mismo aula hay diferentes niveles.” (cuest.30_CPR_preg.cuali.).

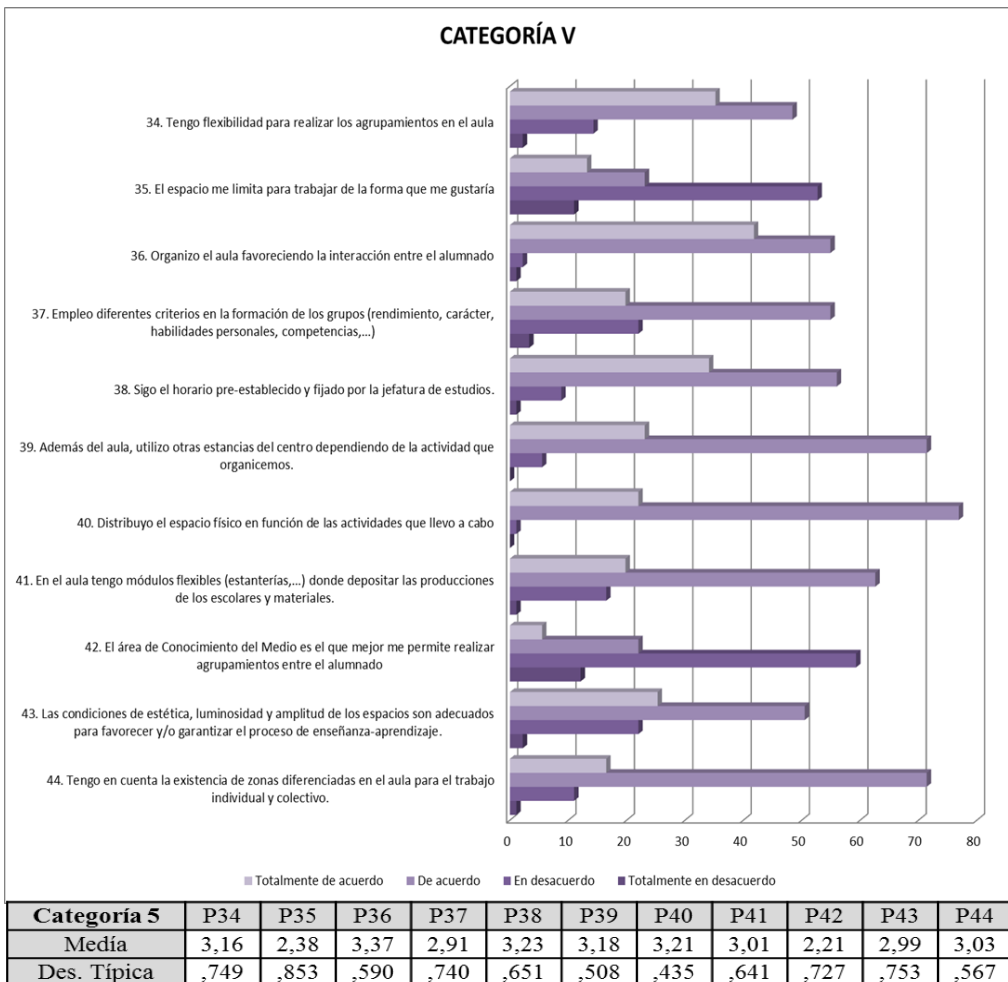


Figura 18.9: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría V de análisis

18.8. NUEVOS RETOS: POSIBILIDADES EN LOS QUE SEGUIR AVANZANDO

Algunos retos y elementos importantes que quedan pendientes y en los que hay que seguir avanzando en los modelos de escuela rural multigradaada tras analizar e interpretar la misma, conforman el núcleo duro de aportaciones para seguir desarrollando una línea de actuación ya comenzada o en vísperas para iniciarse, en pos de la mejora de los CPR.

- Frente al intercambio episódico y emocional narrativo de las experiencias e iniciativas docentes individuales, el diálogo organizado colectivo con un sentido curricular para un mantenimiento sostenible.
- Es básico reclamar la atención de los centros de profesorado para el desarrollo de tareas. Los CEP y la Consejería cuando instan a la innovación, deben convertirse no solo en un organizador de cursos, también en una institución que promueva la investigación educativa donde el profesorado forme parte protagonista³⁵ y no agentes pasivos sobre el que se trabaja.
- El aprovechamiento del entorno sin perder la dimensión global que posibilitan las Nuevas Tecnologías. Un entorno ampliado y compartido más allá de la linde de la localidad. Un entorno como una realidad que sirve para explorar el conocimiento.
- Liderazgo distribuido
- Formación basada en la reflexión sobre la práctica compartida con unos tiempos y tareas que lo faciliten.
- Currículum: frente a una serie de experiencias inconexas desarrollar experiencias conjuntas. El desarrollo de una globalidad del proyecto para un currículum relevante.
- Participación y perspectiva comunitaria: la escuela como un entorno que se nutre de los diferentes agentes que viven en la sociedad de esa localidad, sin referirse exclusivamente a las familias. La escuela penetra

³⁵ Investigando sobre su propia práctica.

en ese tejido social y viceversa. En definitiva, promover la intervención decidida de toda la comunidad.

- Un profesorado que actualmente tienen las expectativas muy altas. Hay que dirigir la mirada hacia el reto de lograr proyectos más cohesivos centrados en el desarrollo de un currículum relevante, confluyendo las iniciativas en lugar de la dispersión de tareas e iniciativas.
- Recursos y medios: frente al uso y abuso de recursos, el empleo de los recursos de forma sistemática en la pluralidad, es decir, que el alumnado esté acostumbrado a trabajar con dispositivos digitales, con dispositivos impresos y dispositivos contextuales.
- Formar para el tránsito: formar para una localidad en la que preocupa el tránsito hacia otras formas de vida, hacia otras expectativas. No se puede limitar a los formalismos que supone los días puntuales.
- El alumnado. En la atención a la diversidad al alumnado, con todos los recursos humanos disponibles como son los especialistas se llevan a cabo iniciativas que no se centran en el déficit del alumnado, se centran en todos los escolares, es decir, centrarse en la potencialidad con el apoyo en el aula. Es decir, inclusión frente a segregación.

Hay que seguir avanzando en esta dirección, máxime cuando los esfuerzos están dando frutos para hacer mejor lo que ya se hace bien y mejorar las carencias “*las mejoras de acceso a internet. Continuidad del profesorado. Oferta de cursos prácticos para nuestras aulas y nuestros alumnos/as*”. (cuest.13_preg.cuali.).

CAPÍTULO 19

*La escuela Graduada: la escuela pública
en el medio rural*

*“Si existe el medio rural, existe
igualmente la escuela rural”
(Álvarez y Jurado).*

El siguiente informe trata sobre las escuelas graduadas situadas en el medio rural de la provincia de Huelva. Acotada por criterios poblacionales, se muestra la totalidad de colegios considerados escuelas en lo rural. Son centros rurales institucionalizados y funcionariales, organizados en el racionalismo de un currículum fragmentado en grados cercano a principios organizativos y culturales de escuelas urbanas. También se preocupan de los problemas sociales de la localidad pero no tienen el nivel de calado de los Colegios Públicos Rurales que es, por su naturaleza, comunitario. Independientemente de esas características, tiene otras propias de la escuela rural, lo primero su entorno y las interacciones que se producen en el mismo. Por tanto, aunque no sea el cometido la comparación, se pueden observar convergencias y divergencias con las unitarias y los agrupamientos. Por último, cabe destacar que los quince centros considerados CEIP en el medio rural de la provincia de Huelva, para un análisis más cercano a la realidad y exhaustivo, habría que ir caso por caso, ya que se encuentran diferencias sustanciales dependientes de factores locales y culturales. No obstante, se presenta una panorámica de este tipo de escuelas que están en el camino de la hibridación.

O seguinte relatório aborda as escolas graduadas situadas no meio rural da província de Huelva. Delimitada por critérios populacionais, mostram-se as totalidades de escolas consideradas no meio rural. São escolas rurais institucionalizadas e com uma quantidade de funcionários considerável, organizados devido a um currículo fragmentado em categorias próximas a princípios organizativos e culturais das escolas urbanas. Também se preocupam dos problemas sociais da localidade mas não tem o profundo nível das Escolas Rurais Públicas. Independentemente dessas características, têm outras próprias da escola rural, primeiro o seu entorno e as interações que se produzem no mesmo. Porém, ainda que o objetivo não seja a comparação, pode-se observar convergências e divergências com as unidocentes e os agrupamentos. Por último, cabe destacar os quinze centros considerados EB1/JI no meio rural da província de Huelva, para umas análises mais próximo da realidade e exhaustivo, teríamos que analisar caso por caso, visto que se encontram diferenças substanciais dependendo dos fatores locais e culturais. No entanto, apresenta-se uma visão global de este tipo de escolas que avançam para a hibridação.

19.1. LOS CEIP O GRADUADAS ¿ESCUELAS EN LO RURAL?

La hibridación de las variables organizativas, la presentación del currículum, metodologías mayoritarias acordes a un sistema escolar urbanos *“esta escuela difiere poco con respecto a las escuelas de ciudad”* (cuest.143_CEIP_preg.cuali.), son sin generalizar una realidad cuando se alude a escuelas en el medio rural. Y se tiende continuamente a compararlo hacia esas estructuras urbanas, *“facilitar que el alumnado tenga acceso a actividades culturales que se desarrollan en ciudades más grandes, ¿cómo se haría? Más dinero para el transporte de ese alumnado, por ejemplo”* (cuest.96_CEIP_preg.cuali.), rehuyendo las propias de la localidad y el valor de la misma. Se entiende por centros educativos en lo rural aquellas graduadas que sus formas de organizarse distan poco, en la superficie, de los centros urbanos, *“en las escuelas rurales, ésta en concreto, se trabaja muy bien pero el “chip” hay que cambiarlo al contexto de nuestros alumnos, el rural y no el urbano, que es lo que parece en muchas ocasiones”* (cuest.131_CEIP_preg.cuali.). En su esencia siguen manteniendo algunas características de la escuela rural en la que se generan interacciones cercanas, agitando la vida cultural, lo que es un valor añadido a una localidad. Es el foco cultural, de ahí que cuando se alude a la desvalorización de la enseñanza pública rural, no corresponde totalmente con la realidad. *“Creo que generalizar no es conveniente a la hora de analizar las diferencias entre la escuela pública rural y la escuela pública urbana. No todas las escuelas públicas rurales son iguales, y mucho menos las escuelas públicas urbanas, donde las diferencias entre unas y otras, incluso en la misma ciudad, son importantes.”* (cuest.190_CEIP_preg.cuali.), por tanto, como ya se advirtiera, hay que ir caso por caso para extraer conclusiones particulares y no una panorámica general sobre este tipo de escuelas enclavadas en el medio rural.

“La escuela graduada se basa en la compartimentación del currículum por grados (cursos) o ciclos en función de criterios psicoevolutivos que supuestamente establecen el nivel de conocimientos que el alumno puede alcanzar a una edad determinada. El criterio básico de adscripción al grado es, por tanto, la edad cronológica que responde a “una concepción idealista según la cual los alumnos deberán dominar determinados conocimientos a una edad apropiada” (Barberá ,1991). La idea que dio origen a esta práctica de organización era dar la misma enseñanza a todos los escolares al mismo tiempo a fin de mostrar igualdad, proporcionarles la misma información y así todos, en teoría, evolucionarían del mismo modo. Al dividirlos en grados, según su edad, su avance se daría al mismo ritmo. Este mito se basa en la falsa creencia de que todos los

niños y las niñas poseen las mismas capacidades físicas, mentales y sociales (Uttech, 2001). La enseñanza impartida de acuerdo a esa supuesta homogeneidad, es también homogénea e igual para todos. Es también una cuestión económica; es más fácil atender a todos los alumnos a la vez, como si estuvieran en una banda de producción en serie. Sin embargo, a pesar de sus limitaciones, el sistema de organización graduada es el más frecuente”. Bustos (2008).

Los movimientos demográficos y la baja natalidad son peculiaridades de estas pequeñas localidades, en diversas ocasiones aisladas, en otras no. Se encuentran entre 800 y 1900 habitantes con actividades propias de la agroganadería o pequeñas industrias de transformación. La despoblación se palió en parte por la llegada de emigrantes al mundo rural. Aunque algo ha atenuado esta situación hoy en día vuelven a ser pueblos en los que las expectativas han bajado. Es fundamental promover medidas que potencien el desarrollo socioeconómico del medio rural para mantener y fijar población joven.

Organizar los tiempos y fragmentar el horario, centrarse en el libro de texto como el recurso privilegiado, distribuir homogéneamente al alumnado, centrar la autoridad en la voz del maestro, entre otras. Con más o menos profusión es lo que se realiza. Es verdad que hay actualizaciones que conducen a la innovación pero hay actualizaciones que son muy epidérmicas¹.

Hay mejoras en este tipo de centros en los que la finalidad que tienen es que al alumnado se muestre más competentes para dar mayor puntuación en las pruebas externas. Escuelas que a diferencia de las unitarias o los CPR tienen mayor presión por las pruebas externas. Y para eso, se busca mayor eficacia separando al alumnado con mayores capacidades, agrupamientos flexibles, pero detrás de eso lo que hay son agrupamientos homogéneos, tener más material que en la práctica se basa en mayor número de fotocopias, etc. Entonces ¿qué se puede encontrar? Mejoras puntuales. De todos modos hay que tener la panorámica, ya que todos esos casos son singulares. Un ejemplo de lo argumentado se puede leer en la siguiente argumentación, un centro conocido que paulatinamente está consolidando mejoras:

“El centro se encuentra actualmente en un periodo de transformación en cuanto al modelo de gestión, pasando de un sistema jerárquico donde las familias no tenían cabida en la vida de la escuela, a un modelo abierto de participación. Además, hay un nutrido sector del profesorado que está apostando por organizar y diseñar la enseñanza

¹ Mayor número de ordenadores en clase.

de otro modo, donde los materiales “Anaya” no ocuparían un primer plano. Aún así, el proceso de transformación es lento, y hay ciertas reacciones contrarias desde las familias y un grupo minoritario de maestros que curiosamente, son los oriundos del pueblo. Resumiendo, se podría decir que hay cierto miedo e inseguridad hacia el cambio, y es complicado cambiar la inercia y las concepciones que sobre la escuela se han creado durante tantos años.” (cuest.216_CEIP_preg.cuali.).

Es importante considerar en esta tipología de escuela la variable ubicación, es decir, como ya se viera en capítulos de revisión teórica, situarse en espacios o zonas rurales modernas lo que conlleva a que la comunicación sea fluida y mayor productividad económica, o por el contrario, si se ubica en espacios o zonas rurales tradicionales, con comunicaciones precarias, zonas acuciadas por el aislamiento y el ostracismo de una población que en parte persiste una relativa economía de subsistencia. No es lo mismo un CEIP en el medio rural que a 20 km transcurre una vía importante de comunicación (vía de la plata) que un CEIP en el medio rural que por la orografía del terreno y las malas comunicaciones, puedes tardar hasta 50 minutos en llegar a una localidad que sea centro comarcal de referencia

19.2. LOS CEIP EN EL MEDIO RURAL ONUBENSE

Los CEIP se sienten como escuelas funcionalizadas de segundo rango, es decir, “somos iguales, pero somos distintos”. Se concibe como centros en declive, al menos, estáticos. Cuanto más separación tenga las localidades de las principales arterias de comunicación, más se acrecienta el riesgo de ser una escuela desarraigada.

Hablar de escuela rural en Andalucía no solamente es hablar de CPRs, ya que quedarían excluidos muchos centros que manifiestan las peculiaridades propias de los centros situados en este contexto (Bustos, 2007). En este informe se da la denominación de escuelas en el medio rural a los centros que se está haciendo referencia.

Los 15 Centros participantes, obteniendo una representatividad muy alta, se encuentran ubicados en localidades² de las comarcas de Sierra de Huelva (55,8 % de

² Cala, Arroyomolinos de León, Paymogo, Zufre, Tharsis, Corteconcepción, Galaroza, La Zarza-El Perrunal (Entidad Local Autónoma), El Repilado, Santa Bárbara de Casa, Rosal de la Frontera, Encinasola, Higuera de la Sierra, La Redondela (Entidad Local Autónoma) y Pozo del Camino. Excepto uno de los colegios de la muestra (CEIP Virgen de Gracia), todos los considerados en los criterios de selección han participado.

maestros), El Andévalo (19,9 %), la Costa Occidental (15,4 %) y dos de los centros se encuentran limítrofes entre las dos primeras comarcas señaladas (9 %). El número de habitantes de los pueblos oscila entre las seiscientas y las dos mil personas.

Son escuelas enclavadas en localidades que tienen aldeas. Este por ejemplo, es el caso de Tharsis u otras poblaciones a las que se desplazan el alumnado de esas aldeas o cortijos. Otro de los centros tiene una casuística singular, y es que el 30 % del alumnado proceden de un Centro Tutelar de Menores enclavado en la localidad. Son referencias a considerar.

Centros y localidades participantes:

- CEIP San Roque. Cala.
- CEIP Virgen de los Remedios. Arroyomolinos de León
- CEIP Emilio Pérez Molino. Paymogo.
- CEIP SUTEFIE. Zufre.
- CEIP Argantonio. Tharsis.
- CEIP Doctor Peralías Panduro. Corteconcepción.
- CEIP Hermanos Arellano. Galaroza.
- CEIP Santa Bárbara. La Zarza.
- CEIP San Juan Bautista. El Repilado.
- CEIP San Sebastián. Santa Bárbara de Casa
- CEIP Ntra. Sra. del Rosario. Rosal de la Frontera
- CEIP Rufino Blanco. Encinasola
- CEIP Maestro Rafael Carballar. Higuera de la Sierra.
- CEIP Pedro de Lope. La Redondela.
- CEIP La Higuera. Pozo del Camino.

Centros de Profesorado: Estos centros pertenecen a la zona de actuación del CEP de Aracena (64,7 %), CEP de Huelva-Isla Cristina (26,3 %) y del CEP de Bollullos-Valverde (9%).

Todos los colegios tienen concedido proyectos por la Consejería de Educación. Es muy elocuente el dato ya que la media está por encima de tres programas o proyectos aprobados por centro.

En la mayoría de los casos son SEMIDE³, es decir, ofertan el primer ciclo de secundaria evitando el desplazamiento precoz del alumnado y posibilitando la continuidad en la escuela del pueblo. *“Creo que lo que mas necesitan los centros rurales en un centro de formación profesional para cuando terminen la ESO. Éstas tienen que ser lo más cercana y adaptada a sus intereses.”* (cuest.191_CEIP_preg.cuali.).

Un aspecto negativo es que en algunos colegios se ha generado una cultura escolar balcanizada, cuestión que no sucedía o al menos en menor medida en los demás formatos rurales *“la organización del centro por parte del jefe de estudio es mejorable. No tiene capacidad para llevar tal organización y ser docente, y nos pone en contra unos de otros”*. (cuest.136_CEIP_preg.cuali.).

Esta escuela ha difundido unas formas culturales y organizativas pensadas por y para el medio urbano, no ha sido capaz de difundirlas, ni de procurar a los alumnos de las zonas rurales los conocimientos adecuados, para que se hallaran en condiciones de igualdad respecto a los alumnos de zonas urbanas, *“ni todo lo rural es bueno ni lo urbano malo. Sí que es verdad que la escuela rural permite un ritmo de aprendizaje más pausado y tranquilo. Pero al final, en educación todo depende de una serie de factores que se tiene que conjugar: maestros, alumnado y familia, aunque en menor medida, pero no menos importante por el tema logístico, la administración.”* (cuest.250_CEIP_preg.cuali.).

Los colegios CEIP en el medio rural que se ubican en zonas o entornos muy aislados generan un decaimiento y celularismo que no es positivo. Esto ocurre en uno de los centros estudiados, que tiene una doble dimensión, escuela rural en los márgenes, es decir todos los años cambia la plantilla docente. Además, de darse la circunstancia de una zona rural pobre te encuentras con una bolsa de población marginal. Varios elementos que hacen de difícil desempeño algunas escuelas en el medio rural.

19.3. DOCENTES EN LO RURAL

En total han formado parte de la muestra 156 maestros. El 28,8 % de los participantes corresponde a hombres y el 71,2 % a mujeres, dato semejante en los

³ Uno de los centros no oferta el primer ciclo de secundaria por decisiones de la Administración.

anteriores capítulos en los que se visualizaba otros formatos de escuela rural. La edad media de los mismos se sitúa en los 38,9 años.

En los años de experiencia docente, existe un alto porcentaje de docentes que llevan menos de diez años. Aún así, la media es de 11,35 años de experiencia.

Dos terceras partes de los docentes han ejercido tres o menos cursos en el centro actual, por lo que se entiende que independientemente de los casos singulares, se está visualizando una escuela por la que pasan docentes nuevos y sin experiencia. Al contrario que los CPR, son centros con menor estabilidad en la plantilla con una media de 4,91 años ejerciendo en el centro en el que desarrollan su labor actualmente *“el punto más negativo de las escuelas rurales es la escasez de recursos y la movilidad del profesorado”* (cuest.108_CEIP_preg.cuali.), haciéndose necesario *“mayor estabilidad del profesorado”* (cuest.186_CEIP_preg.cuali.), *“el mayor inconveniente es la inestabilidad del profesorado, pues la mayoría va de paso y se producen numerosas bajas”* (cuest.120_preg.cuali.).

Relacionada con la anterior afirmación se encuentra la situación administrativa de los maestros: interinos (35,9 %), provisional (16 %) y definitivos (48,1 %).

Son maestros con una tendencia a residir en el pueblo en el que imparten docencia. En mayor proporción que en otros formatos de escuela rural (32,7 %). Al correlacionarlo, aparece que son los que tienen plazas definitivas o provisionales los que viven en las localidades del centro.

En cuanto a las preferencias de ejercer por tipología de escuelas, optan por el indicador de “me es indiferente” un 55,8 %. Solamente un 10,3 % les gustaría ejercer en escuelas urbanas y un 34 % se decantan por escuelas rurales. En los tiempos actuales, de crisis, de trabajos precarios y temporales, lo más importante es ejercer, da igual el lugar.

La mayoría de los participantes (89,7 %) considera que su centro tiene características rurales. Dato muy elocuente para este informe. Aunque no tengan una estructura organizativa y de funcionamiento como los otros formatos de centros rurales, si se piensa que el centro mantiene la idiosincrasia rural y que se encuentra en un entorno completamente rural. Lo único que los diferencia es la etiqueta, que es la que imposibilita en el interior del centro tuviera mayor parecido con escuelas rurales, de ahí que se plantee si son escuelas en el medio rural.

El nivel educativo en el que imparten docencia atisba diferencias en relación a las unitarias o los CPR. Son maestros (los tutores) que suelen impartir en un mismo ciclo. Solo el 10,9 % de los mismos imparten todos los ciclos de infantil a 1º ciclo de secundaria, un 9 % imparte en educación primaria completa y primer ciclo de secundaria, y es obvio que es un dato que corresponde a los especialistas. A diferencia de los tutores de los CPR, los CEIP en lo rural tienen tutores que dan continuidad en un mismo curso a un mismo nivel.

Se consideran maestros tradicionales solamente el 5 %, mientras que maestros innovadores el 24,4 %. Intermedio entre esas dos opciones se concentra una gran masa (70,5 %), se sitúan en la media. Esto tiene un alcance y una razón que se ha comentado en anteriores capítulos.

El lugar de nacimiento. Los maestros de los CEIP, el 37,8 % corresponde a las ciudades, el 23,1 % a pueblos grandes, el 37,8 % son de pueblos pequeños y el 1,3 % su origen es de aldeas. Coincidentemente el dato de los que viven en los pueblos pequeños, al realizar contingencias con las variables de los que viven en el pueblo además de los maestros que les gustaría ejercer en escuelas rurales, son datos sincrónicos.

El área de Conocimiento del Medio para el 20,5 % es la primera vez que lo imparten en este curso. También es coincidente con aquellos maestros que están teniendo su primera experiencia en un colegio. Una gran masa de maestros, en torno a la mitad, se ubican en la frecuencia de uno a cinco años que llevan impartiendo esta área.

El número de alumnos por clase varía dependiendo de las poblaciones, se pueden encontrar casos que la media sea relativamente alta (19). Pero la media de los quince centros participantes es de 12,80. La mediana es de 13. Ya se atisba, por tanto, otra diferencia en relación a las unitarias y los CPR.

Estos centros tienen un número reducido de alumnado de nacionalidad distinta a la española. Tanto es así, que el 73,7 % de los docentes no tiene ningún alumnado procedente de otros países. Esos países por número de representatividad del alumnado son: Marruecos, Rumanía, Polonia y Hungría.

El 80,1 % de los docentes que imparten en CEIP en lo rural, han estudiado la titulación académica que da acceso al puesto. El 16 % sin embargo, también tiene licenciatura. La especialidad que mayor representatividad tiene es la de Lengua Extranjera por inglés.

Los libros de texto que se utilizan proceden mayoritariamente de las editoriales Anaya, Santillana, o la combinación de una de ellas con otra editorial como SM o Vicens Vives. El 8,3 % de los docentes no usa como mediador del proceso educativo ningún libro de editorial. Este mismo dato es que se obtiene en aquellos docentes que deciden no utilizar ningún tipo de material curricular alternativo, es decir, como eje central de la actividad de clase solo tienen el libro de texto.

Materiales como unidades didácticas propias y fichas son los más usados por los docentes, y la combinación de los dos. La suma total de los docentes que utilizan esos materiales curriculares suponen alrededor del 80 %. En menor proporción se utilizan las unidades didácticas de la Consejería de Educación o de alguna ONG:

-“*Además de UDD propias y fichas, utilizo documentación de distintos blogs*”. (cuest.134_CEIP_preg.cuali.).

-“*Utilizo materiales de internet, además de UDD propias y fichas.*” (cuest.206_preg.cuali.).

-“*Utilizo varios recursos materiales (láminas, videos...)*” (cuest.170_CEIP_preg.cuali.).

Es definitorio, que otro tipo de material curricular lo adoptan junto con el material TIC.

Los maestros de infantil suelen mostrar sus reticencias ante la creencia que tienen que compañeros de primaria les puedan considerar de inferior caudal profesional. Una inferioridad que no obedece a una realidad taxativamente, es una percepción desenfocada⁴. Las familias agradecen su labor y valoran a los docentes de infantil.

En grandes números no se puede ver, porque no se estarían reconociendo los esfuerzos de colectivos que son minoritarios pero no marginales, están haciendo.

19.4. CÓMO PERCIBEN LOS DOCENTES...

19.4.1. El entorno e interacción con la escuela

En el entorno rural se constituyen las relaciones educativas de los CEIP en el medio rural o graduadas completas. La escuela y la propia comunidad deben servir de

⁴ Docentes de infantil que imprimen inseguridad.

equipaje cultural que contribuya al enriquecimiento del mismo. Es tan importante el entorno en el que esté ubicado el colegio así como sus protagonistas, pues en parte dependerá para mejorar la calidad de la educación. Una idea tan recurrente como equivocada es que el medio de ascenso social en los pueblos está relacionado con el económico, al inocularse la percepción de cultura de propiedad y posesión. La realidad es que está más relacionado con el ámbito cultural y académico, es decir, la condición social y las expectativas están relacionadas. Por ejemplo, en padres de baja cualificación académica hay mayor abandono de la escuela (Pérez, 2014). Hay un elemento de clase, que no tiene por qué ser solo económico, también cultural, que marca decisivamente lo que es el abandono.

El ítem 1 muestra un resultado ambiguo, ya que hay que tener en cuenta que cada localidad y cada centro es distinto, de ahí la manera de pensar del docente. En torno a la mitad de los maestros eligen las alternativas de respuesta positiva, por lo que el entorno socio-cultural en el que está ubicada la escuela favorece el desarrollo educativo, *“todos los entornos favorecen en alguna medida el desarrollo educativo”* (cuest.243_CEIP_preg.cuali.).

Si se concreta y se realiza la panorámica desde el centro (ítem 4), la percepción de los docentes es que están enclavados en entornos con posibilidades educativas (76,9 %). Ahora bien, si se compara con la escuela mayoritaria urbana, los resultados son muy distintos (ítem 5), ya que no se percibe que las posibilidades educativas de la escuela rural sean mayores que las de otros centros ubicados en ciudades o grandes poblaciones (75 %).

Estos contextos cuentan con servicios escasos (ítem 1.b), por lo que para cualquier gestión tienen que desplazarse a poblaciones mayores que son centros comarcales. Son entornos con una tendencia más conservadora como ya se ha venido argumentando desde el estudio general de la escuela rural (ítem 1.c), *“el medio urbano no tiene porqué ser necesariamente más progresista que el rural”* (cuest.243_CEIP_preg.cuali.), matizando, en el aspecto sociológico y no político.

El 54,5 % de los participantes piensan que la escuela en el medio rural no ha perdido los rasgos característicos del contexto en el que se sitúa (ítem 2).

Para el mantenimiento de la escuela en el medio rural es fundamental políticas dirigidas al campo, como por ejemplo el subsidio agrícola referido al Plan de Empleo Rural (ítem 3). Andalucía y Extremadura son las únicas regiones que lo mantienen, lo

que sin duda, ayuda a que la gente de los pueblos permanezca en el mismo, por tanto sus hijos. La percepción del profesorado es que hay un alto porcentaje (43,6 %) que están en desacuerdo con tal afirmación.

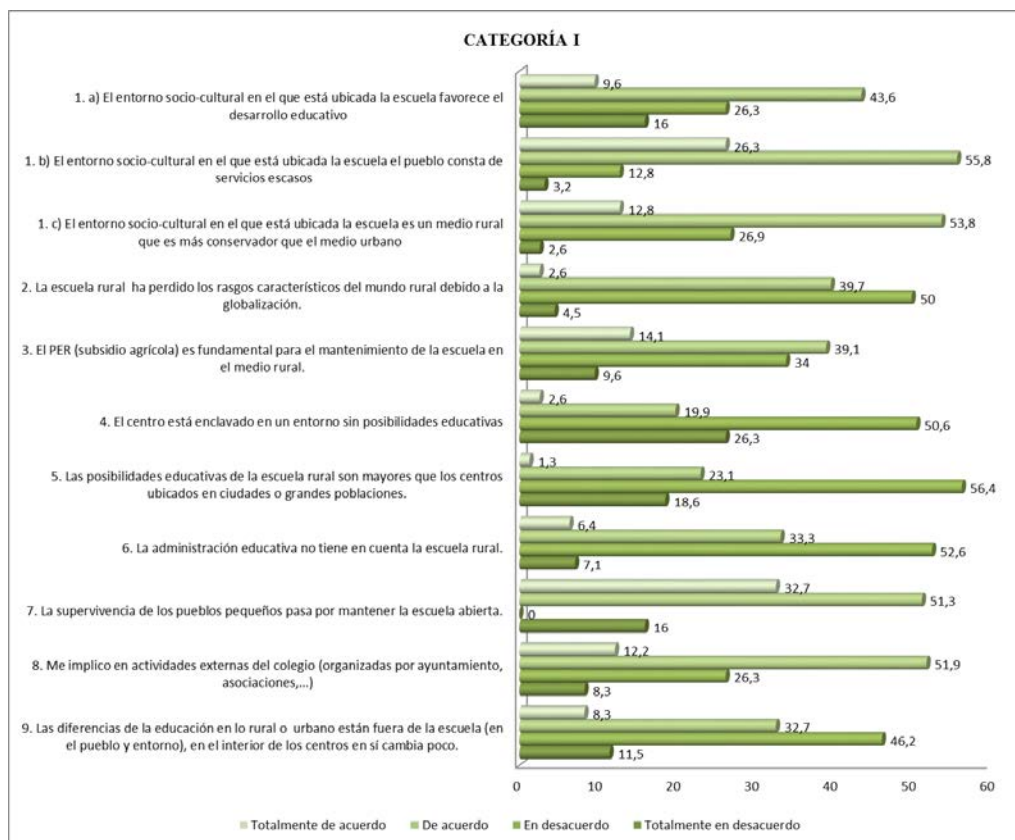


Figura 19.1: Gráfica correspondiente a la categoría I de análisis

Se da una mayoría de docentes que piensan que la administración tiene en cuenta estos centros (59,7 %). Este dato es mayor que en otros formatos de escuela rural (ítem 6).

El 84 % de los docentes expresan mediante los indicadores de acuerdo, que la supervivencia de los pueblos pasa por tener las escuelas abiertas (ítem 7).

La implicación por parte de los maestros en actividades externas organizadas por instituciones locales no es mayoritario. Se muestra que hay un 34,6 % de los docentes

que no participan en ninguna actividad que no sea las organizadas por el centro. Es un dato elocuente para atribuir la nueva figura que se ha desarrollado, se ha pasado de maestro de pueblo a funcionario.

La escuela graduada es racionalismo de la escuela mayoritaria, la urbana. Organizada en grados, asignaturas a tanto por hora y material basado en el estereotipo del libro de texto muy mayoritariamente. Aún así, las respuestas (ítem 9) muestran mayoritariamente que las diferencias de la educación en lo rural o urbano no están fuera de la escuela únicamente (57,7 %), es decir, en el pueblo y en el entorno, también sigue habiendo diferencias en el interior de los centros a pesar de la deriva de escuela híbrida hacia la que se encaminan estos CEIP, *“Me gustaría resaltar los estereotipos y prejuicios negativos que los maestros y maestras poseemos de los centros rurales: poca motivación, bajo nivel académico y falta de recursos. Sin embargo, pienso que es una escuela “diferente”, enclavada en un contexto propio y donde el alumnado posee distintos niveles educativos, al igual que la escuela urbana.”* (cuest.174_CEIP_preg.cuali.).

Relacionada con la anterior es si encuentran diferencias de los CEIP en el medio rural con otros de poblaciones urbanas, sigue la misma tendencia en los datos, un 72,4 % de los docentes de estos centros siguen encontrando diferencias notables (ítem 10).

Categoría 1	P1A	P1B	P1C	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Media	2,49	3,07	2,80	2,42	2,60	1,99	2,07	2,39	3,17	2,69	2,38
Des. Típica	,890	,726	,695	,626	,858	,756	,685	,716	,680	,796	,802

Figura 19.2: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría I de análisis

19.4.2. El Centro

Los CEIP deben de ir caminando hacia lo positivo de los agrupamientos. ¿Qué retos tiene? El ítem 11 se posiciona hacia una concepción de acuerdo con la afirmación de si la agrupación de colegios rurales facilita el mantenimiento de la escuela en el pueblo (79,5 %). Es una posibilidad para los pueblos y centros que pierden alumnado y la ratio va siendo más baja.

Hay que enfatizar la idea de la incidencia de la escuela en el entorno rural (ítem 12), de esta manera, el 85 % de los participantes piensan que el entorno depende de la escuela en muchos aspectos y que la diversidad de todos los elementos del centro es positiva (ítem 13). Además, los factores externos y los económicos si condicionan la organización de los espacios según el 81,4 % (ítem 15).

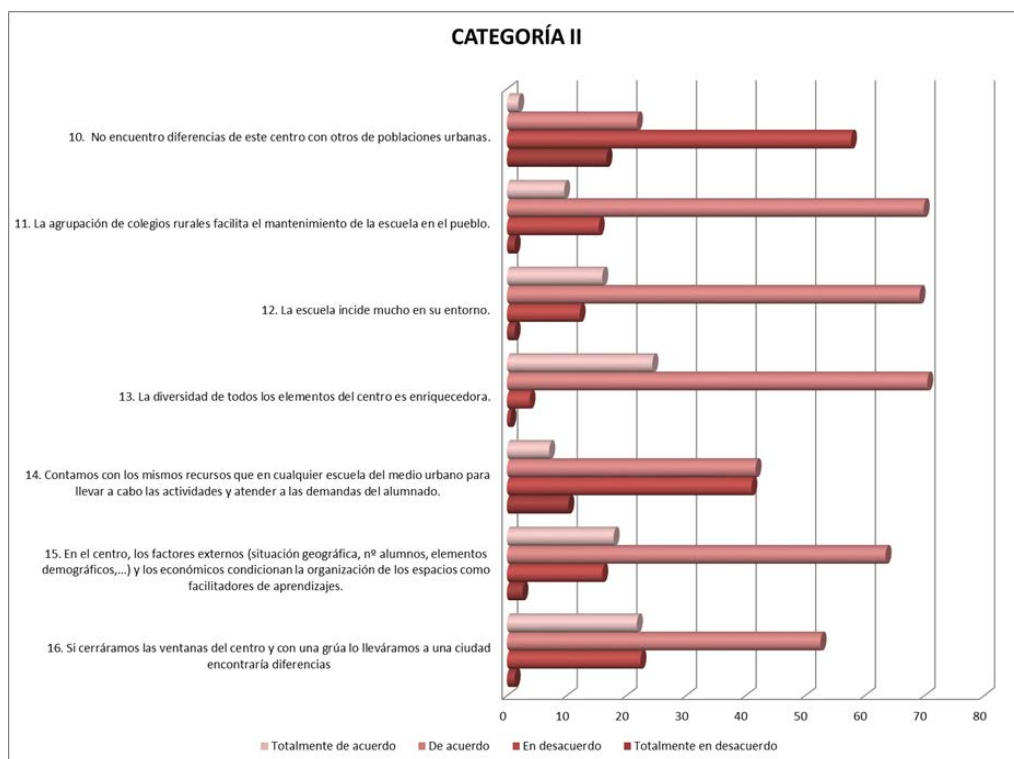


Figura 19.3: Gráfica correspondiente a la categoría II de análisis

Respecto a los recursos, se promueve la misma demanda que en otros formatos de escuela, ya que perciben el 51,3 % de docentes que no cuentan con los mismos recursos que en cualquier escuela del medio urbano para llevar a cabo las actividades (ítem 14). Es un dato muy simétrico con los que están de acuerdo en decir que cuentan con los suficientes recursos. Véase algunas inquietudes en voz de los docentes:

-“Las características del centro e instalaciones en cuanto a edificio están bien, salvo la pista polideportiva y el patio de recreo que dejan mucho que desear, ya que la pista está levantada por varias zonas y el recreo es de cemento (es decir, abrasivo)” (cuest.109_CEIP_preg.cuali.).

-“Los CEIP rurales, dadas las dificultades de acceso a medio tales como: Tics, instalaciones municipales, deportivas y culturales, necesitan una atención preferente en cuanto a dotación de medio humanos y materiales, para compensar esa falta de medios en el entorno”. (cuest.111_CEIP_preg.cuali.).

-“En mi escuela, como en muchas otras, se necesitan muchas cosas, ya que con el tiempo se van quedando atrás. Por ejemplo, las infraestructuras, los recursos y por supuesto, que la administración nos preste más atención”. (cuest.171_CEIP_preg.cuali.).

-En torno a esta idea, en un mismo centro coinciden 5 docentes en formularla misma demanda, para su ejemplo se indican dos valoraciones: “se necesita mejorar las infraestructuras, pues con el paso del tiempo de van desfasando.” (cuest.163_CEIP_preg.cuali.), “sería conveniente que las infraestructuras se mejoraran, y más ayuda de la administración.” (cuest.164_CEIP_preg.cuali.).

Categoría 2	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16
Media	2,09	2,91	3,01	3,19	2,46	2,97	2,97
Des. Típica	,682	,555	,583	,523	,773	,666	,711

Figura 19.4: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría II de análisis

Por último, y para corroborar la idea que se está manifestando desde el inicio de las concepciones, el 74,4 % no cree que las diferencias de estos centros en el medio rural sean solamente en el entorno, en el interior de los colegios también existen diferencias. Por tanto hay que seguir profundizando para responder a la pregunta de si los CEIP son ¿escuelas rurales o escuelas en el medio rural?

Cuando se correlacionan con las preguntas del anterior subepígrafe se muestra que siguen permaneciendo características completamente rurales. También hay aspectos que van cambiando. De ahí, que se tenga que trasladar al capítulo del marco teórico permanencia y cambio para comprenderlo. “Hoy en día, las escuelas rurales están equiparadas y tienen en general los mismos recursos tanto personales como materiales igualmente que una escuela urbana o ubicada en la ciudad. Lo que hace diferente a una escuela de otra es el tiempo y dedicación que los profesionales dedican a su labor educativa y la implicación e importancia que tenga en la C. Educativa.” (cuest.201_CEIP_preg.cuali.).

19.5. CON RELACIÓN A...

19.5.1. Los docentes

Los docentes estables en los CEIP en el medio rural piensan que las plantillas docentes no están de tránsito hacia otras escuelas situadas en localidades más grandes (43,6). Sin embargo, un 54,9 % si se han decantado por la opción en la que están de acuerdo con la afirmación (ítem 17.a). Al correlacionar los datos, esta pregunta se sitúan en los niveles de acuerdo aquellos que su situación administrativa no es definitiva, es decir, que su paso por el centro es temporal *“el centro necesita una plantilla más estable para continuar los proyectos emprendidos”* (cuest.173_CEIP_preg.cuali.).

El contacto directo con las familias es una de las características que sigue permaneciendo en las escuelas en el medio rural, tanto es así, que un 91,7 % lo reafirman (ítem 17.b). Es verdad que ha cambiado el trato en las últimas décadas y que los docentes se sienten presionados por la “mirada observadora” de la comunidad. Un 40,3% dicen perder el anonimato y verse influido por la imagen pública que perciben las personas del pueblo (ítem 21), *“aunque sea conocida en el pueblo tengo delimitada mi parcela personal, y no me siento limitada ni perjudicada por vivir en el pueblo, más bien lo contrario”* (cuest.243_CEIP_preg.cuali.). De ahí que la participación en actividades sociales externas del colegio se ha reducido considerablemente, pero aún se encuentran maestros rurales que no se han visto absorbidos por el perfil funcional *“¡No somos funcionarios, yo al menos soy maestra rural y me debo a mi escuela y a mi contexto!”* (cuest.243_CEIP_preg.cuali.)

Habitualmente las bajas expectativas docentes generan un trabajo de baja rentabilidad intelectual. El ítem 18 hace mención a la decisión de estar en la escuela en la que actualmente ejercen su labor. Un amplio porcentaje (57,9) dicen que han elegido el centro. Se sienten reconocidos por la gente del pueblo (ítem 19) ante la labor que realizan, lo que conlleva a tener alta satisfacción (ítem 20) educativa, y quizás social, *“lo cierto es que trabajar en este centro del medio rural es muy gratificante, ya que la ratio es pequeña y puedes trabajar intensamente con tus niños/as.”* (cuest.120_CEIP_preg.cuali.). Ese bienestar origina mayores expectativas en el alumnado (ítem 23) y por tanto mejores resultados.

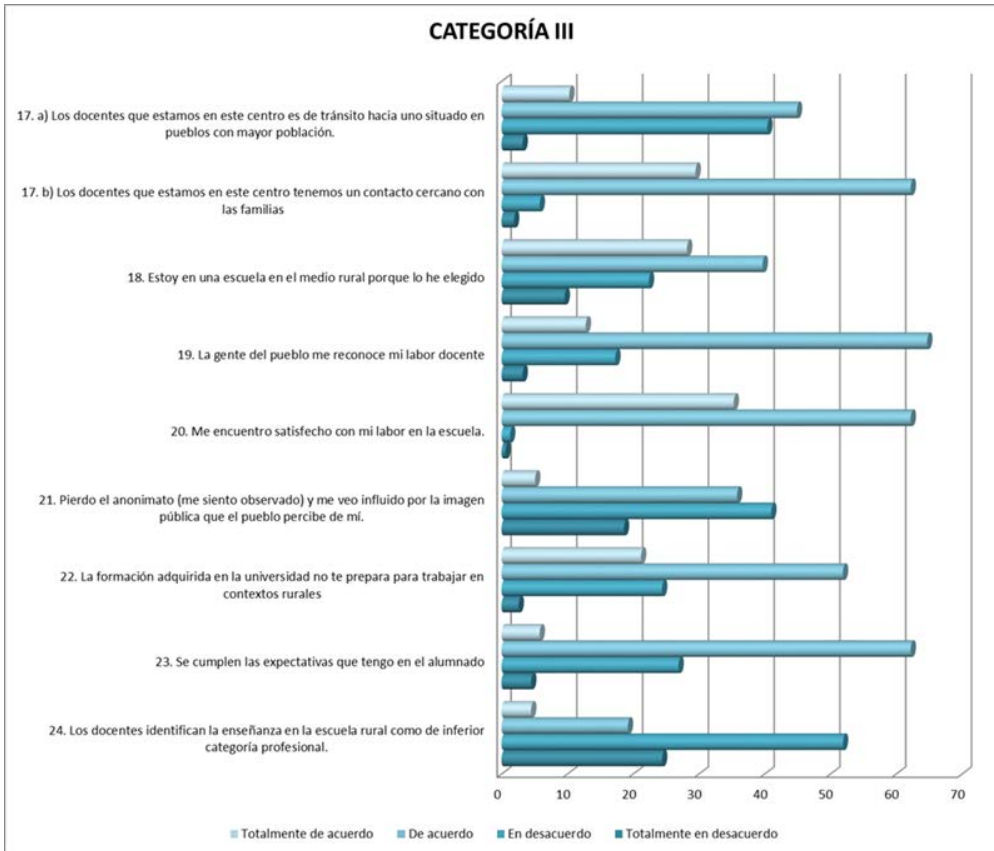


Figura 19.5: Gráfica correspondiente a la categoría III de análisis

Una vez más, como en anteriores capítulos, una amplia mayoría (73,1 %) opinan que la formación de la titulación académica por la que han optado al puesto de docente no les ha preparado para trabajar en contextos rurales (ítem 22). Los planes de estudios de la universidad para el grado de magisterio no recogen la realidad educativa rural. Aunque también hay que reconocer, que la formación que se ofrece en la universidad es suficiente para poder desarrollarse en el campo educativo. No se puede pensar que una vez que se sale de la universidad la formación es perfecta, por eso se habla de formación permanente, “la formación adquirida en la universidad prepara pero sin delimitar los contextos, (no especifica si son rurales o urbanos) (cuest.243_CEIP_preg.cuali.).

Igual que una escuela rural es singular, trabajar en una escuela-hogar también es singular. Pero si es verdad, que hay que ofrecer un suficiente programa de formación para que el alumno pueda moverse en realidades contextuales muy divergentes.

La escuela rural ya no se ve como centros de menor categoría profesional (ítem 24). Actualmente los docentes, no la identifican de inferior clase (76,3 %). *“Hay algunos docentes que si identifican la docencia en la escuela rural como de inferior categoría, pero cuando llevan un tiempo trabajando en ella comprueban que no es así. Claro está que son pocos profesores los que tienen estabilidad en el tiempo en la escuela rural.”* (cuest.243_CEIP_preg.cuali.).

Categoría 3	P17A	P17B	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24
Media	2,63	3,20	2,87	2,89	3,33	2,27	2,92	2,70	2,04
Des. Típica	,714	,628	,937	,654	,536	,822	,745	,648	,786

Figura 19.6: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría III de análisis

Muchas veces la complejidad de la tarea docente y la espesura de las relaciones humanas hacen al profesorado tener visiones desenfocadas y considerar que no están bien valorados por la comunidad y la sociedad en general. Cuando se consultan los datos neutrales que ofrece el eurobarómetro en el CSIF aparece todos los meses como una de las profesiones más valoradas, los maestros de la función pública. Lo cual contradice la percepción con la realidad, *“las personas que llevamos mucho tiempo en el centro y que hemos demostrado mucho interés por el desarrollo y el avance de la escuela como medio cultural del pueblo, creo que somos un referente, además de ser respetados y admirados.”* (cuest.243_CEIP_preg.cuali.).

19.5.2. Los escolares

A la escuela se va y la escuela se valora, lo que no está tan claro es si al alumnado les sirve lo que allí aprenden.

Las potencialidades del alumnado del medio rural deben ser valoradas, así para los docentes, se atiende de manera particular al alumnado (ítem 25.a). Son niños que en el tránsito de primaria a la ESO en Institutos de Secundaria salen con la suficiente formación académica como para lograr el éxito escolar (ítem 25.b), *“los alumnos de la escuela rural si salen preparados para cursas la ESO, pero influyen otros muchos factores, independientemente de que sea rural o urbano”* (cuest.243_CEIP_preg.cuali.), *“en el medio rural contamos con una ratio muy baja y eso favorece notablemente la*

enseñanza, pero bien es cierto que el nivel de interés por los estudios es bajo en los cursos de 1º y 2º de la ESO.” (cuest.211_CEIP_preg.cuali.). Sin embargo, esa transición escuela-instituto, trae algunos inconvenientes a nivel sociopersonal. Una perspectiva curricular asegura que el tránsito de primaria a secundaria no sea disruptivo.

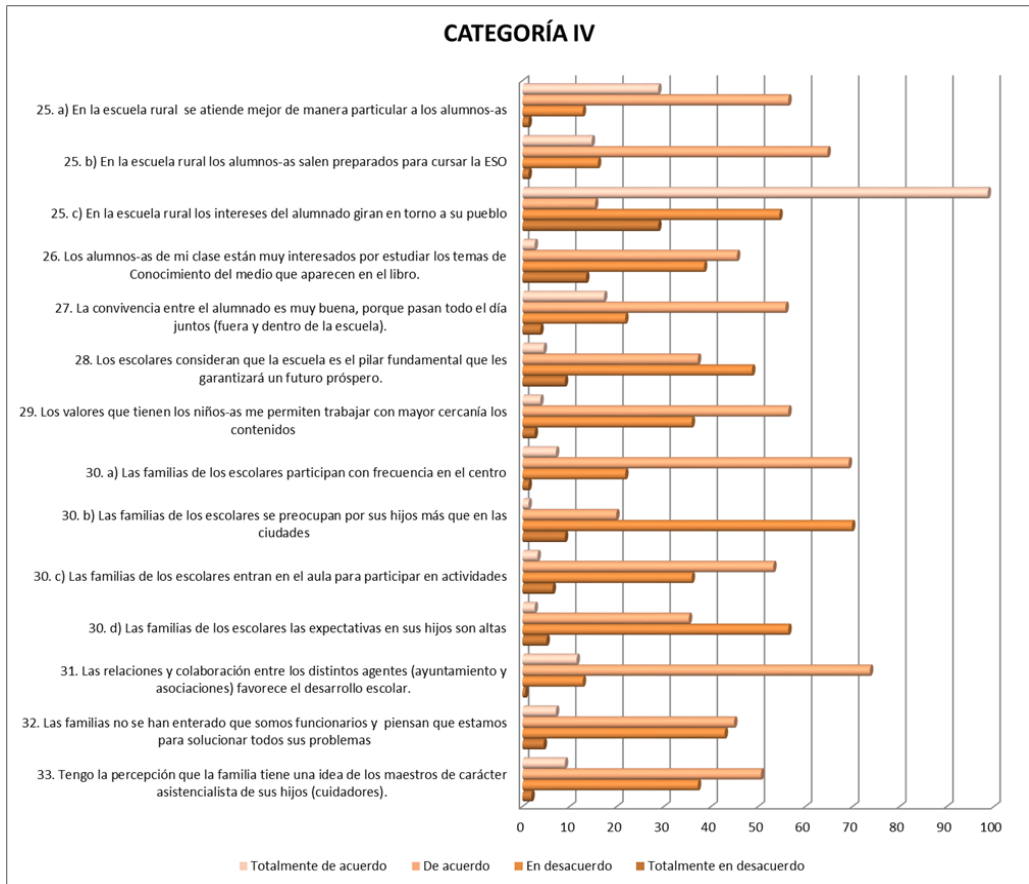


Figura 19.7: Gráfica correspondiente a la categoría IV de análisis

Los intereses del alumnado, según manifiesta tres cuartas partes del profesorado, giran en torno a sus localidades (ítem 25.c). Esos intereses varían en el desarrollo de la escolarización en estos pueblos, es decir, del nivel educativo, de las características personales y de las expectativas familiares. Los docentes deben analizar los intereses de los niños para partir de lo local y llegar a lo global. Utilizar los temas de interés en la sociedad globalizada para llegar a un conocimiento necesario “glocal”. Los intereses de los alumnos giran en torno a su pueblo, lo que hay proyectarlo desde una realidad en la

cual hay que ir avanzando. Otra cuestión es el interés por un área en concreto como Conocimiento del Medio y un material mayoritario, el libro de texto (ítem 26). Aquí se invierte la tendencia sobre la relevancia que tiene para el aprendizaje partir de los intereses, el 52 % piensan que no los motiva el maridaje Conocimiento del medio y libro.

La convivencia entre los escolares es positiva (ítem 27). Esas interacciones que se producen van más allá del aula, más allá de lo académico. Son niños, que al igual que otros contextos rurales, están todo el día juntos. El 73,1 % del profesorado piensa que esta convivencia es útil para el aprendizaje y para las relaciones sociales intralocales.

El pilar fundamental para garantizar un futuro próspero es la escuela (ítem 28), *“los niños ven el futuro demasiado lejos, no sé si realmente piensan que la escuela es un pilar fundamental que le garantizará un futuro próspero.”* (cuest.243_CEIP_preg.cuali.). Es un convencimiento para el alumnado, desde la opinión docente, la no necesidad imperiosa de la misma para llegar al éxito en la vida. El cortoplacismo característico del medio rural hace crear esas concepciones. Es destacable esta cuestión en los pueblos que el alumnado accede a un empleo fácil.

Los valores rurales tradicionales eran considerados como positivos para aquellos que llegaban de zonas urbanas. A día de hoy, para el 60,2 % de docentes sucede lo mismo. Evidentemente, esos valores permiten trabajar con mayor cercanía los contenidos (ítem 29). Los niños están conculcados en un valor de obediencia y acatamiento de la autoridad, que en la escuela se valora positivamente. Son alumnos que tienen fácil acomodo para la aceptación. Tener interiorizado la influencia de la comunidad por parte del alumnado, es positivo para crear un mayor grado de implicación académica.

Categoría 4	25A	25B	25C	P26	P27	P28	P29
Media	3,14	3,09	2,86	2,37	2,88	2,37	2,62
Des. Típica	,675	1,66	,657	,747	,735	,713	,606
	P30A	P30B	P30C	P30D	P31	P32	P33
Media	2,83	2,13	2,54	2,35	2,97	2,55	2,68
Des. Típica	,560	,569	,668	,621	,523	,695	,666

Figura 19.8: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría IV de análisis

No se puede vivir del sentido común que imprime la vida agroganadera porque habría muchos niños que dejarían la escuela antes de terminar la enseñanza obligatoria.

19.5.3. La familia y otros agentes

En el ámbito rural las familias y la comunidad es un elemento clave para hacer posible en la conjunción de ambas, la buena dirección del centro educativo y por tanto de los escolares. Las relaciones y colaboración entre los distintos agentes favorece el desarrollo escolar (ítem 31), indicándolo el 74,2 % de los participantes. *“La relación familia-centro es mucho más cercana, pienso que la colaboración es maya. He trabajado desde que comencé en escuelas rurales ADERSAS y unitarias y no las cambio por ningún centro urbano por muchas ventajas que tengan estos últimos.”* (cuest.217_CEIP_preg.cuali.).

En contextos predominantemente agrícolas, ganaderos, mineros o incluso de procesamientos agroindustriales conforman asentamientos poblacionales con unas características que para nada tiene que ver con el mundo urbano, *“en determinados entornos rurales, como en nuestro caso, entornos deprimidos por el abandono de la minería, creemos conveniente el trabajo fundamental con las familias, ya sea a través de escuelas de padres o cualquier otra opción”* (cuest.167_CEIP_preg.cuali.).

El desarrollo de funciones y roles de los habitantes rurales siguen permaneciendo en un elevado número de miembros, en otros, la globalización y las características de la ciudad priorizan en sus modos de vida, pero sin olvidar que viven en un medio diferente, el rural.

La participación de las familias en el centro suele ser con relativa frecuencia (ítem 30.a) y a medida que los niños van pasando de nivel, esa participación es menor. Si la participación la extrapolamos a nivel de aula (ítem 30.c) el dato es menor, ya que en actividades curriculares ni los docentes ni los propios padres permiten las condiciones necesarias para llevarlo a cabo. Unas familias que aún preocupándose por la educación de sus hijos, según presentan los resultados de los docentes, no se preocupan más que en las ciudades (ítem 30.b). Lo constata el dato que aparece en el gráfico, ya que el 78 % está en niveles de desacuerdo, *“un padre o madre puede preocuparse más o menos de la educación de sus hijos sin tener en cuenta en que zona viven, sino dependiendo de otros núcleos condicionantes”* (cuest.95_CEIP_preg.cuali.). Del mismo modo en el ítem 30.d, los docentes se postulan hacia la idea de las bajas expectativas que tienen las familias hacia sus hijos (61,5 %).

En el ítem 32 se encuentra la discrepancia que en sí misma encierra la pregunta. La cercanía provoca en su extensión, trasladar los problemas cotidianos a los docentes,

y la mitad de los mismos están de acuerdo. Aún se corrobora con mayor énfasis en la siguiente pregunta, en la que los docentes marcan indicadores de acuerdo mayoritariamente (ítem 33). Ello conlleva a tener una percepción de no sentirse valorados en estos centros, al contrario que en los CPR.

19.6. ORGANIZACIÓN DEL AULA Y DIVERSIDAD EN LOS CEIP EN EL MEDIO RURAL: ¿MÁS DE LO MISMO?

La tendencia hacia la uniformidad de los espacios y del tiempo suele ser una realidad constatable en muchos centros educativos. En los CEIP, aún manteniendo algunas características propias de la escuela mayoritaria, se deben definir aquellas que no lo son, por ejemplo, la estructura espacial rígida. Poner en funcionamiento, desde la organización horizontal, modalidades organizativas que completen las estrategias didácticas que se están utilizando, intentando superar las modalidades de organización graduada en un proceso de acercamiento a los planteamientos no graduados. *“Pensar en una escuela abierta al medio, debe ser una de las metas de la escuela activa (rural o urbana), por lo que sería bueno pensar en las comunidades de aprendizaje donde todos aprendemos de todos”* (cuest.162_CEIP_preg.cuali.) superando los problemas de convivencia y el fracaso escolar. En definitiva, pensar en sistemas educativos que sean flexibles para que ningún alumno abandone la escuela.

La realidad en muchas de estos CEIP en el medio rural es la de una organización vertical que regirá el progreso de una promoción de alumnos y alumnas a lo largo de toda su escolaridad (Antúñez y Gairín, 2002).

Siguiendo a Bustos (2008) “la organización del alumnado puede enfocarse desde dos perspectivas: la vertical y la horizontal, que obedecen a decisiones no sólo de tipo institucional, sino también sociológico y pedagógico. La organización vertical es un medio para clasificar al alumnado y establecer una pauta que guíe todo su proceso educativo desde que ingresan en la escuela hasta que la abandonan, mientras que la organización horizontal se emplea para distribuir al alumnado entre el profesorado disponible cuando se necesita hacer más de un grupo por curso. Para Albericio (1994), la primera se identifica con “proceso” y presenta una dimensión diacrónica, y la segunda con “situación” ofreciendo una visión sincrónica del ámbito al que se refieren. Básicamente se propone la mejora secuenciada a lo largo de las etapas, ciclos, grados del alumnado, persiguiendo el mayor nivel de desarrollo en la instrucción que recibe.

Las formas de organización escolar más habituales desde esta perspectiva son la graduación (escuela graduada), la no graduación y la multigraduación (Iglesias, 1998)”.

19.6.1. ¿Qué variables se dan en el aula (niveles, edades, cursos, grupo de alumnos) para qué escuela?

El ítem 34 muestra que el 89 % de docentes tienen flexibilidad para realizar diferentes agrupamientos en el aula. El agrupamiento rígido en el aula no facilita una adecuada respuesta a la diversidad del alumnado y a la diversidad del espacio (ítem 35). Suelen ser centros educativos versátiles con estructuras flexibles y adaptativas. Es una de las variables por las que siguen encontrando diferencias dentro del centro con la escuela urbana.

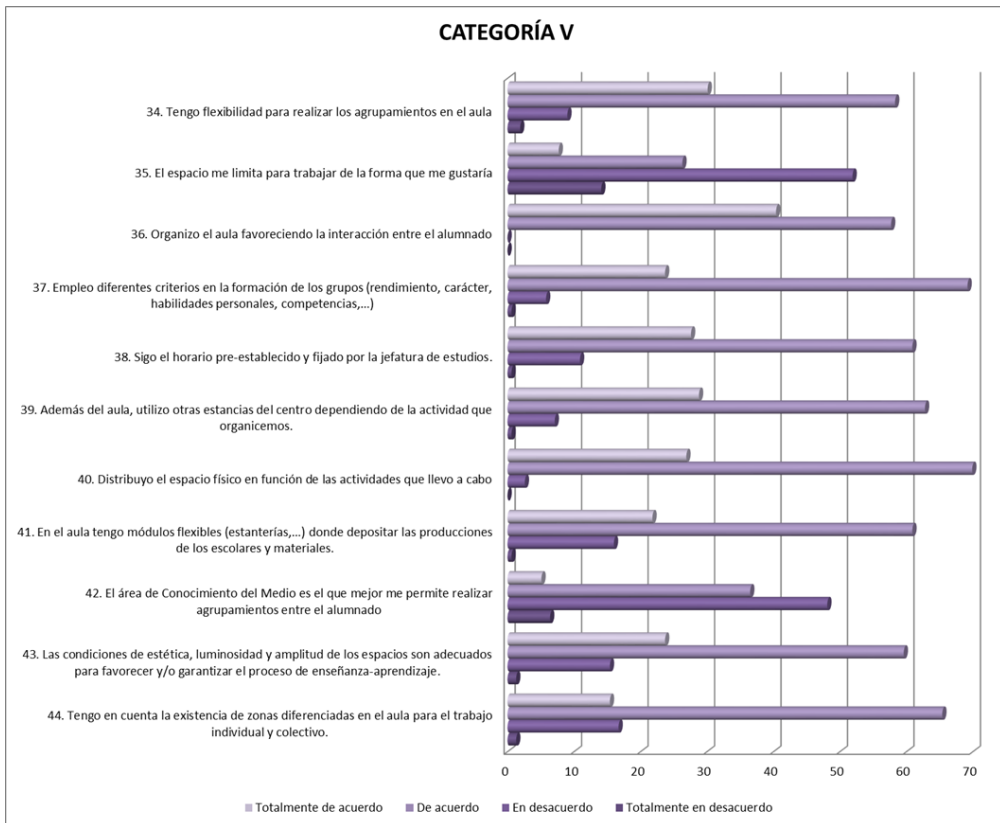


Figura 19.9: Gráfica correspondiente a la categoría V de análisis

Es importante considerar la ordenación de los recursos humanos, materiales y funcionales del centro educativo.

Todos los docentes están de acuerdo en organizar el aula favoreciendo la interacción entre el alumnado (ítem 36). Un interacción en la que hacen lo mismo pero mejorando los resultados. Colaboradores que mejoren el rendimiento de la tarea, es decir, la ayuda entre el alumnado, son principios que se mantiene en estos centros con baja ratio. De ahí que se empleen diferentes criterios en la formación de los grupos (ítem 37). Trabajo individual o colectivo pero teniendo en cuenta la existencia de zonas diferenciadas (ítem 44). “Pensar que tenemos en la clase un *grupo de alumnos*, con lo que centramos el esqueleto de la organización y nuestras aulas se transforman en “escenarios educativos” donde se pueden producir aprendizajes. El quid de la cuestión está en organizar el aula de tal manera que facilite al maestro dar respuesta a las demandas concretas, al tiempo que se regula y organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y ensayamos el trabajo en gran grupo, pequeño grupo, por parejas e individual, con acciones que propicien la manipulación, verbalización y representación” (Muñoz, 1993).

El ítem 38 es una clara muestra de escuela que sigue los mismos patrones que un centro completo urbano, ya que se siguen minuciosamente el horario pre-establecido y fijado por la jefatura de estudios (ítem 38), “*pero se flexibiliza cuando hay necesidades*” (cuest.243_CEIP_preg.cuali.). Desde el punto de vista de los recursos funcionales, una adecuada respuesta a la diversidad exige atender aspectos relacionados con los horarios y los presupuestos. Superar la excesiva rigidez en la elaboración de calendarios y horarios, imponiéndose su flexibilización y su capacidad de ser adaptados o modificados si la propia estructura y organización del centro lo demandan. En cuanto a la cuestión presupuestaria, cabe pensar en presupuestos adaptados a las necesidades curriculares, lo cual puede concretarse en la instauración de modalidades presupuestarias por programas o tiempos frente a la de capítulos.

El aula es parte del centro, utilizando distintas estancias (ítem 39) y distribuyendo el espacio físico (ítem 40) dependiendo de la actividad. Normalmente suele haber módulos flexibles como estanterías que recopilan la información y producciones del alumnado (ítem 41).

Categoría 5	P34	P35	P36	P37	P38	P39	P40	P41	P42	P43	P44
Media	3,17	2,28	3,41	3,17	3,15	3,21	3,25	3,05	2,42	3,06	2,96
Des. Típica	,666	,800	,494	,544	,624	,589	,488	,638	,698	,665	,614

Figura 19.10: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría V de análisis

Respecto a las condiciones de estética, luminosidad y amplitud, son adecuadas para garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 43).

El ítem 42 hace referencia a los agrupamientos que se pueden realizar en Conocimiento del Medio. El 54,5 % de los docentes no están de acuerdo en tal afirmación, dando por zanjado que cualquier asignatura tiene posibilidades de agrupamiento igual o mayores.

La ordenación flexible de los espacios debe convertirse en una acción prioritaria en lo referente a la adecuación de los recursos materiales. Ello significa un planteamiento organizativo de centro que permita autonomía, cambio de las dinámicas de trabajo y de relaciones de comunicación, diversidad de recursos, cantidad, calidad y diversificación de los recursos existentes en cuanto a ámbitos de información tales como la biblioteca, la hemeroteca, la videoteca, etc. Además, merece igualmente especial atención la organización del ambiente escolar. El ambiente configurado tiene que ayudar a la tarea que en él se va a desarrollar, y estar en coherencia con lo que allí se pretende. La escuela y la clase tienen que ser pensados como ambientes culturalmente significativos.

19.6.2. La atención a la diversidad

Para la escuela en la diversidad, el profesorado y la propia naturaleza de su actividad profesional, adquieren una importancia fundamental. Su actitud ante la diversidad, su formación inicial y/o permanente, los recursos y apoyos que reciban, las estrategias de organización y desarrollo curricular que adopte, tendrán mucho que ver con las actitudes y las acciones de los demás implicados en el sistema educativo.

Los CEIP en el medio rural son por definición diversos (ítem 45), es una realidad que aunque matizable, es incontestable. Para ello, se desarrollan estrategias didácticas para atender a las diferencias del alumnado (ítem 46), con una enseñanza individualizada cuando se requiere (ítem 47). Dada la baja ratio, tiene mayores opciones en cuanto a esa particularidad, al igual que para tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado (ítem 49) e incorporar estrategias de aprendizaje cooperativo como las señaladas en el anterior epígrafe (ítem 50) que generen secuencias de aprendizaje colaborativo.

Una de las cuestiones en la que no están de acuerdo los docentes, es que al alumnado con discapacidad y con dificultades de aprendizaje se los da una respuesta educativa más adecuada (ítem 48) por la intervención del contexto rural (ítem 54), influyen otras variables, “*al alumnado de atención a la diversidad no es que por ser un centro rural se dé una respuesta educativa mas adecuada, sino por tener menor número de alumno*” (cuest.243_CEIP_preg.cuali.).

Además, una cuestión que lo impide es que en ocasiones los apoyos se realizan fuera del aula, aunque la tutora se coordina con la maestra de apoyo y la pedagoga terapéutica (ítem 51), “*el apoyo y el refuerzo educativo dependiendo de los casos, se lleva a cabo fuera o dentro del aula, hay que tener en cuenta muchos otros criterios*” (cuest.243_CEIP_preg.cuali.). Si los apoyos y refuerzos educativos se llevan a cabo fuera del aula (ítem 52), o incluso en el aula pero de manera paralela no se está favoreciendo la necesaria atención. Es una variable que en limitadas circunstancias se tiene en cuenta, la del apoyo en el aula pero como si estuvieran en un microaula el alumno de diversidad y la maestra de apoyo o la PT. Por tanto, la organización de los apoyos es fundamental para favorecer la atención del alumnado (ítem 53).

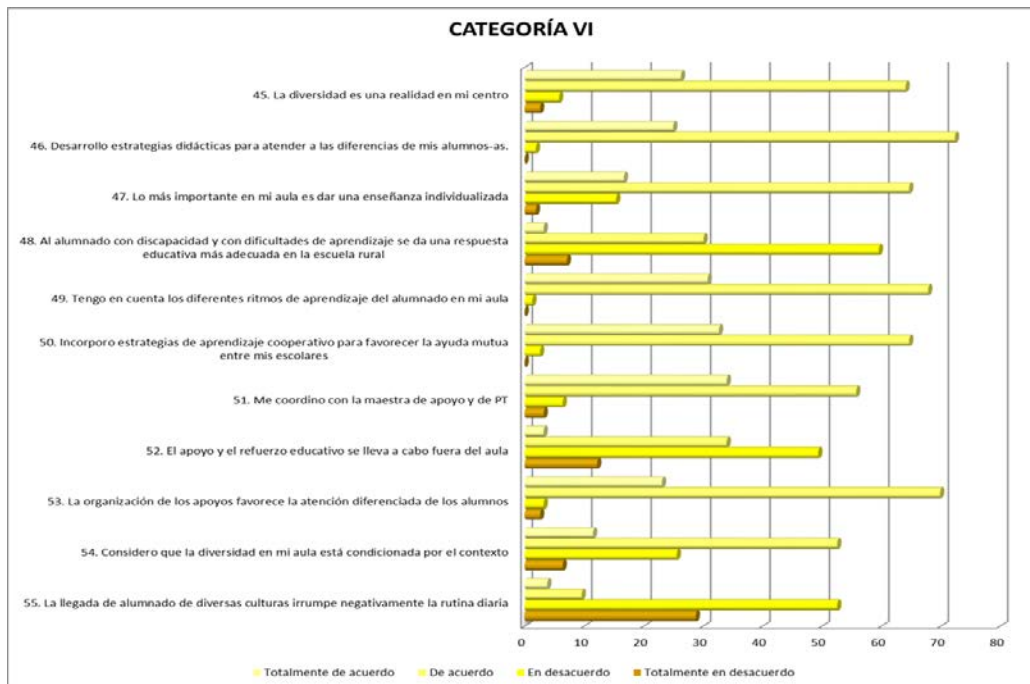


Figura 19.11: Gráfica correspondiente a la categoría VI de análisis

La diversidad cultural, aunque mínima, como viéramos en el inicio del capítulo, son datos a considerar en una escuela en el medio rural de la sociedad globalizada e intercultural. Así, la llegada de alumnado procedente de otros países no irrumpe negativamente en la rutina diaria (ítem 55), “*naturalmente la llegada de alumnado inmigrante afecta cuando hay problemas de idiomas pero no tiene porqué ser negativo.*” (cuest.243_CEIP_preg.cuali.), sino que enriquece el proceso interactivo del alumnado

Categoría 6	P45	P46	P47	P48	P49	P50	P51	P52	P53	P54	P55
Medía	3,16	3,23	2,97	2,29	3,29	3,30	3,21	2,29	3,15	2,72	1,88
Des. Típica	,638	,467	,636	,645	,485	,513	,702	,721	,592	,761	,746

Figura 19.12: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría VI de análisis

19.7. PRÁCTICA DOCENTE

Muchas de las vicisitudes que se hacen en torno a práctica docente en los CEIP en el medio rural no son llevadas a cabo con pretensión de cambio. En diversas ocasiones el objetivo es justificar que se están implementando prácticas diferentes.

Es muy importante la práctica de la reflexión como base del desarrollo profesional. El profesional reflexivo, sin despreciar los conocimientos que la teoría y la técnica le pueden aportar, es aquel que parte de su práctica para confirmar o modificar sus teorías. La reflexión en la acción o sobre la acción requiere una actitud investigativa que permita al profesorado aprender de su propia experiencia. En esta línea se configura las estrategias de la investigación-acción como herramienta del desarrollo profesional del profesorado, junto al convencimiento de que las interpretaciones son subjetivas y los resultados no generalizables ya que dependen de cada situación particular. Así pues, dentro de este enfoque, el profesorado se hace investigador de su propia acción educativa. Esta investigación acción, no lineal sino espiral, parte de la observación de las aulas y de la reflexión conjunta entre profesorado. Esta línea, ofrece notables posibilidades para comprender, describir y prescribir normas de acción por parte de los profesionales, en todas las situaciones problemáticas que surjan en cada caso concreto en su propia práctica docente. El profesor debe considerarse creador de cultura profesional porque une la teoría aprendida con la práctica. Esta reflexión de la que hablamos, contribuye a hacer avanzar el conocimiento y la formación del profesorado a base de mecanismos de comprensión y acción.

Una reflexión sobre la práctica, basada en lo que se ha realizado. Cuando se introducen las TIC en el aula se debe reflexionar si se está haciendo en un sentido curricular o en un sentido de cambio de soporte. Independientemente de ello, el 81,4 % de los docentes realizan actividades prácticas para trabajar Conocimiento del Medio mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (ítem 56.a).

Otro tipo de actividades prácticas que se llevan a cabo con frecuencia en los CEIP en el medio rural son las salidas al medio (ítem 56.b). Del mismo modo, aunque en menor proporción se plantean Proyectos de Trabajo (ítem 56.c), “*elaboro mis propios proyectos de trabajo*” (cuest.94_CEIP_preg.cuali.), en ocasiones puntuales, “*suelo llevar a cabo puntualmente proyectos de trabajo de elaboración propia, uno al año o a lo más uno por trimestre*” (cuest.106_CEIP_preg.cuali.) y otras establecidos previamente de las propuestas editoriales o en combinación con el manual de la editorial “*además de la editorial, realizo proyectos de trabajo*”. (cuest.181_CEIP_preg.cuali.).

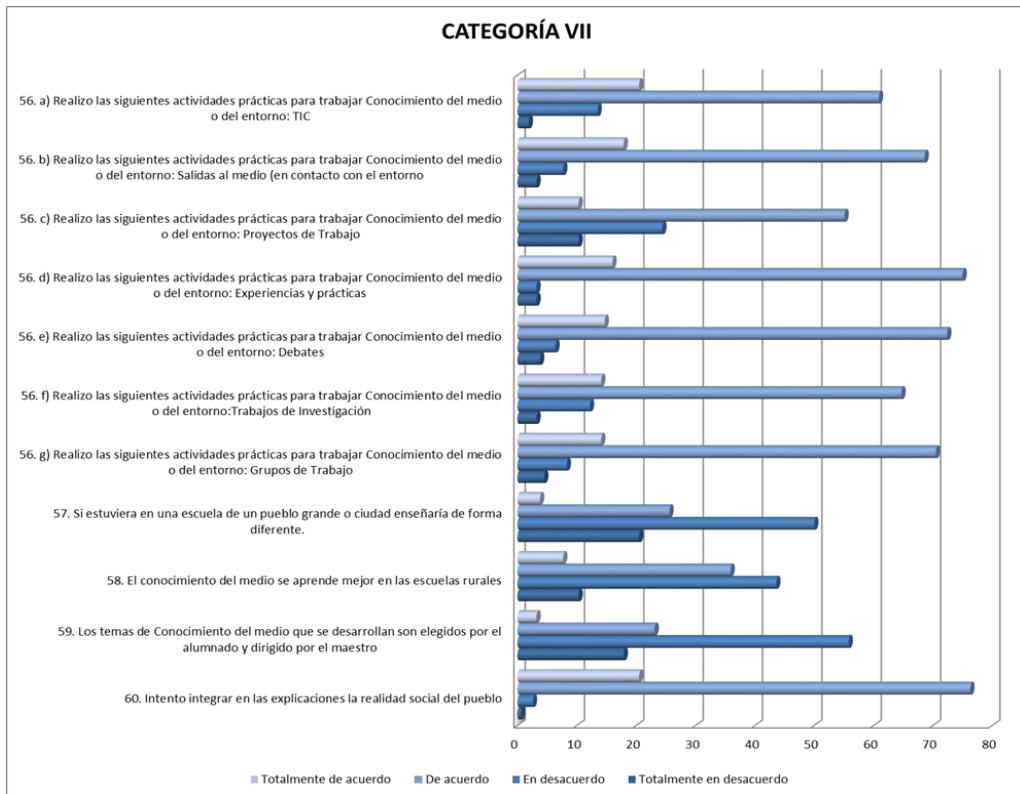


Figura 19.13: Gráfica correspondiente a la categoría VII de análisis

Las experiencias y prácticas (ítem 56.d), muy dadas en las escuelas rurales se conforman dependiendo del docente en determinadas situaciones de forma natural y espontáneas, no incluidas en el diario a modo de planificación del docente. Los debates (ítem 56.e) también son mayoritarios, puesto que la distribución del aula así como las características de la misma se disponen a ello, en otras aulas no se encuentran esas facilidades “*las mesas no facilitan el trabajo en grupo y los debates, ya que vienen para 4 en 4 alumnos en fila*”. (cuest.100_CEIP_preg.cuali.).

Enseñar de otra forma dependiendo del contexto (ítem 57). Es una afirmación en la que un grueso importante de los docentes no están de acuerdo, es decir, enseñarían de la misma manera. Es un dato más que aclara la realidad hibridada de esta tipología de centros. Del mismo modo, parece que una de las asignaturas vinculadas o mejor conectadas con el medio rural no tienen mayor predisposición para el aprendizaje, por lo que Conocimiento del Medio no se aprende mejor en las escuelas rurales (ítem 58). Al contrario, sucede con Lengua y Matemáticas, disciplinas que en tiempos de rendir cuentas en las evaluaciones, adquieren mayor importancia de cara a la eficacia supeditada que imprime el control de los resultados en estos centros. Y aún más, todo lo que se considera conocimiento social y artístico está desapareciendo del currículum a fuerza del émbolo que empuja las pruebas externas. La nueva Ley Educativa (LOMCE, 2013) como es conocido, elimina el área de Conocimiento del Medio, lo sustituye por Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Pero se debe advertir que son consideraciones más cercanas a la lógica de los despachos que a la lógica de aula.

Categoría 8	P61	P62	P63	P64	P65	P66	P67	P68	P69
Medía	3,10	2,72	2,49	2,23	3,07	2,81	2,43	2,73	3,09
Des. Típica	,497	,700	,696	,735	,483	,687	,673	,572	,461

Figura 19.14: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría VII de análisis

El maestro dirige su práctica. Se pone de manifiesto en el ítem 59 ya que las temáticas son propuestas por el maestro, en determinadas ocasiones con un uso horizontal del libro de texto, por lo que solamente el 26,3 % opinan que en sus clases proponen o eligen los temas de esta asignatura, los alumnos. Entre estos docentes se encuentran aquellos que no utilizan editoriales. En otras ocasiones el uso del libro es vertical complementando con otros materiales “*selecciono lo que más me interesa de cada editorial, además, utilizo también los blogs*” (cuest.169_CEIP_preg.cuali.).

El currículum sigue estando fundamentalmente de arriba abajo. El alumnado son minoritarias las ocasiones que propone, participa al dictado del docente. Son alumnos que no son participativos en el sentido activo, sino en un sentido inalterable, hacen lo que les diga el docente. Porque su cultura doméstica es muy cercana a esa docilidad⁵ de la escuela, del valor de la sumisión, además, el control social comunitario es muy fuerte, y la complicidad entre los adultos (docentes-familia) para el control de los niños es potente. Esta idiosincrasia forma parte del magma de las pequeñas comunidades y de la escuela rural.

Integrar las explicaciones diarias de los docentes en la realidad cotidiana del pueblo no es una tarea ardua (ítem 60). Es la lógica aplicada y que no afecta nada a la dinámica de aula. Si los niños inician la jornada escolar con las aventuras sucedidas el día anterior con sus amigos, que son sus compañeros en clase, es relativamente fácil realizar esa integración del conocimiento popular o cotidiano con el conocimiento escolar. Por tanto, es necesaria una adecuación al medio de los objetivos, contenidos y metodología.

19.8. ¿CÓMO ES EL CURRÍCULUM Y SU DESARROLLO PRÁCTICO?

Impulsar procesos de gestión participativa y la existencia de equipos directivos comprometidos con las intenciones institucionales relacionadas con la diversidad es necesario para avanzar hacia otros modelos educativos. Y para ello, hay que avanzar a trabajos interdisciplinarios, donde se presente el contenido a los escolares de forma atractiva y que vean su utilidad. Para ello depende la voluntad del profesorado y el apoyo institucional.

Hay que presentar el currículum de otra manera. No hay que presentar un currículum adaptado, ya que legitimaría la diferencia de clases (por lo general, los niños de las clases pudientes tienen más conocimientos que los de las clases populares). Eso no significa uniformidad ni hacer lo mismo. Hay que presentarlo y estar contra lo que es una educación selectiva, apostando por una educación comprensiva.

Una cuestión que no es correspondida es que si un amplio número de docentes enseñaría de la misma manera independientemente del contexto, como puede darse que

⁵ Sensación de vigilancia.

en el ítem 61 más del 90 % de los maestros adaptan el currículum al medio, para ello no todo sirve, lo conectan con ciertas temáticas “según los temas de contenido, intento adaptar el currículum a las características del medio” (cuest.243_CEIP_preg.cuali.). Independientemente de esa conjetura, es una afirmación que marca una pauta opuesta a la de la escuela mayoritaria. Sin embargo, si están de acuerdo dos terceras parte en cambiar la metodología si estuvieran en otro centro (ítem 62). Las estrategias metodológicas que utilizan son favorecidas por el entorno rural y por las características del aula (ítem 68). No es lo mismo organizar un aula con 25 escolares que una que tiene 10.

La mitad de los docentes piensan que los contenidos no están relacionados con la realidad del entorno de su centro rural (ítem 63). Los que expresan esta postura son docentes que utilizan el libro de texto, los contenidos que se imparten son inútiles, no son atractivos para el alumnado. Respecto a la propuesta didáctica se suelen incorporar contenidos, que en diversas ocasiones son aislados, pero que hacen alusión a la diversidad del alumnado en el aula (ítem 69), lo que es considerado por los participantes como parte de la contextualización necesaria de la enseñanza. Normalmente, cuando se pide a los docentes los criterios de evaluación, no los tienen. Del mismo modo ocurre con la programación, que a falta de la misma es suplida por el índice del libro.

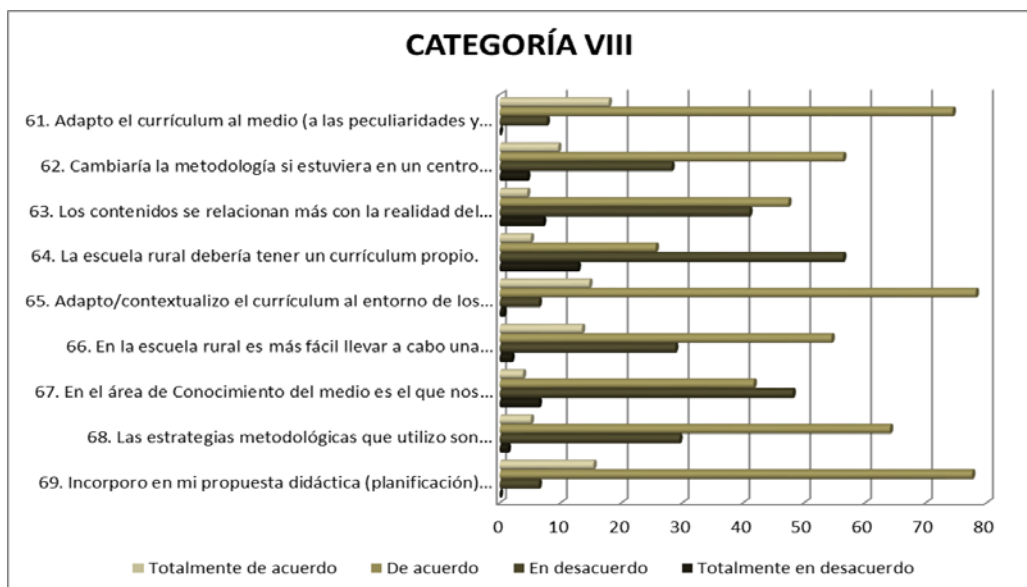


Figura 19.15: Gráfica correspondiente a la categoría VIII de análisis

En líneas generales, referente a las características curriculares se realizan adaptaciones de naturaleza superficial y retoque más que una adecuación radical para un currículum más significativo y relevante, siguiendo básicamente el dictado de las editoriales y los libros de texto “no disponemos de tiempo para crear nuestro material y tenemos que adaptar el de las editoriales.” (cuest.100_CEIP_preg.cuali.), “también utilizo libro de refuerzo y actividades complementarias” (cuest.143_CEIP_preg.cuali.), “fotocopia de otras editoriales aquellas partes que me interesan”. (cuest.183_CEIP_preg.cuali.).

La evaluación formativa es más fácil llevarla a cabo por la baja ratio (ítem 66). Es verdad que los exámenes y pruebas de conocimiento son menos requeridas que en centros con mayor presión por las evaluaciones externas. Se habla de las competencias con la nueva normativa, pero actualmente el currículum se define en contenidos, criterios de evaluación y estándares de evaluación (LOMCE, 2013), luego los profesores van a seguir evaluando mediante exámenes. Por tanto en la evaluación sigue sin haber descriptores, es decir, una pequeña rúbrica que se indique las competencias y su desarrollo, una plantilla con diferentes niveles de logro. Como ya se advertía en el anterior epígrafe, parece que la finalidad es llegar hacia estándares de evaluación y es retórico puesto que el mismo modo de organizar el currículum de cara a potenciar lengua y matemáticas, en un acotamiento disciplinar y basado en los resultados, tiene el objetivo implícito en los docentes de enseñar para que los escolares den positivo en las pruebas de evaluación.

Respecto a un currículum propio (ítem 64) para estas escuelas, se manifiestan en desacuerdo, por el letargo que produciría en “currículum del pueblo” muy centrado en aspectos cotidianos pero no con vistas académicas futuras. A los alumnos que tengan una dificultad sociopersonal les puede crear situaciones alarmantes y estresantes. Por tanto, se realizan contextualizaciones del propio currículum presentado, pero a través de la editorial (ítem 65), “el uso de material editorial hace que no se contextualice los objetivos, contenido, etc. Considero que el material editorial debe por tanto servir tan solo de apoyo, yo lo hago con la editorial Santillana, la cual posibilita muy bien contextualizar” (cuest.162_CEIP_preg.cuali.).

Categoría 8	P61	P62	P63	P64	P65	P66	P67	P68	P69
Media	3,10	2,72	2,49	2,23	3,07	2,81	2,43	2,73	3,09
Des. Típica	,497	,700	,696	,735	,483	,687	,673	,572	,461

Figura 19.16: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría VIII de análisis

El área de Conocimiento del Medio, a opinión de los docentes, no permite realizar un mayor número de actividades que favorezcan un aprendizaje significativo (ítem 67).

El conocimiento que se ha obtenido en la escuela, academicista y abstracto, es muy común llegar a planteamientos docentes sobre el alumnado “no les hace falta para aplicarlo laboralmente y les hace falta otro tipo de conocimiento” porque en definitiva lo que tienen son creencias y errores conceptuales que ha impreso el modelo convencional de enseñanza. La formación académica para el campo también es fundamental. Es importante considerar que se estarían creando agricultores del mañana titulados universitarios, siendo personas más sensibles a un uso racional y sostenible, por ejemplo, del medio ambiente.

La promoción educativa necesita que todos los esfuerzos se centren para el desarrollo del currículum.

19.9. MATERIAL DIDÁCTICO CURRICULAR

El proceso educativo, siempre, está mediado por algún tipo de material curricular. Se conoce que el de uso mayoritario es el libro de texto, pero que en su utilización se abarca todas las posibilidades de un dial. Así en los CEIP en el medio rural, opinan un 62,9 % que lo utilizan como eje central de la actividad de clase (ítem 70.b). Sin embargo, un amplio porcentaje de los maestros que lo aplican de esta forma, dicen que este material está poco relacionado con los pueblos y si con las ciudades (ítem 70.a). El 65,4 % lo seguirían utilizando en cualquier otra escuela (ítem 74). Además, no proponen estrategias metodológicas basadas en la indagación (ítem 70.f).

Expresan el 51,9 % que los libros desarrollan adecuadamente el Currículum oficial de Conocimiento del Medio (ítem 70.c), lo cual hay que analizar, presentado los datos, si las editoriales lo desarrollan convenientemente. La realidad es que no se puede hacer un juicio deliberado sobre el uso puro de este material, ya que la mayoría (78,9 %) lo aplican complementándolo con otros materiales curriculares (ítem 70.e).

En cuanto a cómo es presentado el libro de texto, hay una percepción que se manifiesta que trata sobre la información estereotipada que se ofrece en los libros sobre el medio rural (ítem 70.d), como un lugar idílico. Aún así, a opinión de los docentes, las

editoriales siguen sin tener en cuenta la realidad próxima rural y las vivencias del alumnado (ítem 71), ya que el material curricular presentado es el mismo independientemente de pueblos, comarcas, provincias,...

Respecto a otro tipo de materiales, como el acceso a las TIC y a internet (ítem 72), hay que analizar caso a caso. Se pueden encontrar colegios en lo que hay dificultades de acceso a internet y otro que no. En general, la Administración se ha esforzado por llevar al mundo rural un acceso con las mejores condiciones, pero aquí es una cuestión de las empresas que se dedican al sector y el rendimiento económico.

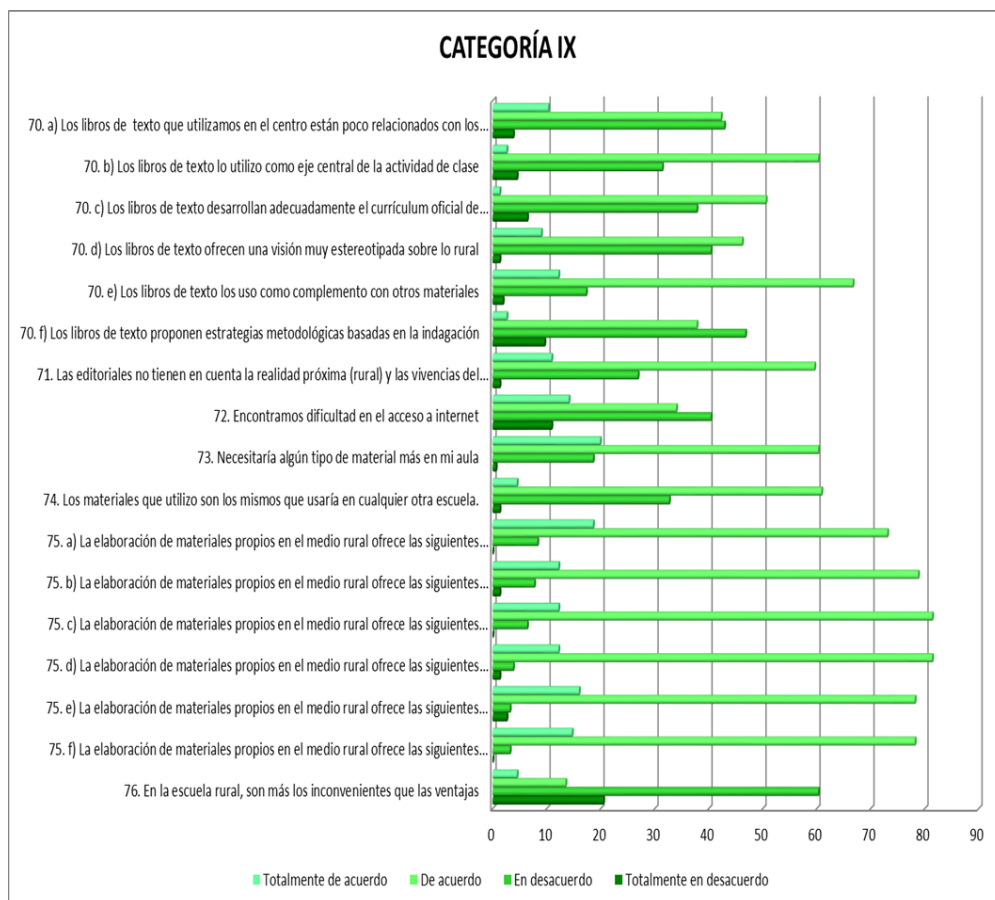


Figura 19.17: Gráfica correspondiente a la categoría IX de análisis

La elaboración de materiales propios ofrece ventajas que son conocidas por los docentes (facilita el desarrollo profesional, favorece la contextualización de la enseñanza, son fáciles de usar por el alumnado y por las familias, permite partir y desarrollar las ideas e intereses del alumnado, motiva a los alumnos, se adaptan a la práctica docente, entre otros) pero sin embargo hay cuestiones como el tiempo o la comodidad por la que optan por un material como el libro en el que se encuentran mayor facilidad, por lo que no compensa para el trabajo diario del docente. El material curricular alternativo sobrevive en las aulas por grupos de docentes convencidos que hay que llevar a cabo un cambio, y lo primero, en el material “*solamente utilizo materiales propios*” (cuest.243_CEIP_preg.cuali.). Esta opinión suele ser motivo de crítica por docentes que hacen un uso interesado del libro para eclipsar a los materiales curriculares alternativos y maestros que deciden usarlo, pero que para las familias y los propios compañeros están bajo sospecha.

Categoría 9	P70A	P70B	P70C	P70D	P70E	P70F	P71	P72	P73
Media	2,59	2,62	2,49	2,65	2,91	2,34	2,81	2,52	3,00
Des. Típica	,727	,618	,642	,665	,611	,693	,634	,871	,645
	P74	P75A	P75B	P75C	P75D	P75E	P75F	P76	
Media	2,69	3,10	3,02	3,06	3,06	3,08	3,12	2,02	
Des. Típica	,576	,510	,501	,429	,461	,539	,416	,727	

Figura 19.18: Tabla con medias y desviaciones típicas de la categoría IX de análisis

Centros en los que el 80% de docentes siguen demandando mayor cantidad y diversidad de materiales, en concreto en las aulas (ítem 73). Aún así, los CEIP en el medio rural tienen más ventajas que inconvenientes (ítem 76).

Se aproximan tiempos nuevos para una escuela en proceso de hibridación, caracterizándose por la permanencia y el cambio. Si se hace lo mismo mejor no se está planteando una transformación en la misma. Hay que desvelar algunas cuestiones y puntos fuertes de su desarrollo pero también aquellas limitaciones. Se estima que la deriva de muchas de estos CEIP en el medio rural es que terminarán cerrando. Núcleos o pueblos rurales que tendrán escuelas pero no niños para mantenerlas.

CAPÍTULO 20

Conclusiones parciales de progreso

*El maestro es generador de cultura
alternativa en el pueblo. (Groves, 2010)*

Hay que dirimir una de las primeras conclusiones que se extraen de las primeras cuestiones del primer capítulo de este bloque, y es que se percibe que la escuela rural es una buena escuela situada con accesibilidad a servicios comunitarios (que no escolares), pero estos son escasos. Una primera demanda que se está haciendo es que el mundo rural está siendo abandonado pero sin embargo la escuela está bien valorada y bien situada, su entorno favorece la educación pero se está abandonando o siempre ha estado así, con falta de dotaciones.

La percepción agrocultural está infravalorada y denostada, aunque habría que matizar dependiendo de los contextos, pero en definitiva cuando se habla de “pueblo”, “agricultura”, “campo”, “medio rural” entre otros, se evidencian ideas que desestiman este entorno en contra del urbano. Se valora cuando se la relaciona con salidas de fin de semana en temporadas invernales (senderos, casas rurales, nieve, turismo rural,...) acreciendo una percepción distorsionada de la realidad. Mientras que la cultura industrial, la de masas, está completamente sobreestimada.

Percepción de centrismo en los docentes sobre los recursos del entorno, los industriales mejores que los naturales, ya que estos últimos se tienden a ignorar en el medio rural. Esa percepción de centrar el valor del mundo urbano es debido, en parte, a que todos los docentes han estado en su culturización juvenil, por ser universitarios, en una capital, y eso les hace tener una cosmovisión muy centrada en el mundo urbano por encima del mundo rural, que consideran que es donde se encuentran menos posibilidades.

La escuela rural a pesar de que tenga menos dotaciones en el entorno, da una buena respuesta educativa pero es inferior a la escuela urbana. Esto contradice en parte alguna conclusión anterior, a no ser que se tenga una visión muy optimista del sistema educativo, porque esta creencia mostraría que el sistema educativo funciona muy bien. Es una percepción muy positiva que tienen los docentes.

En la actualidad, en el marco de la crisis económica, los docentes valoran más el trabajo que no el lugar de trabajo (rural o urbano), lo cual es lógico. Por tanto las preferencias de ejercer en uno u otro contexto en el momento actual, no son prioritarias.

El manejo político e interesado y clientelista que se ha realizado sobre el Plan de Empleo Rural, despierta dudas entre la población rural y sobre todo entre los participantes del estudio. El que no lo recibe o tiene una perspectiva algo más crítica, conoce el manejo político y clientelista. La percepción del PER hace que no sea tan nítida ya que una prestación económica a unos sectores muy dependientes de unas riquezas limitadas, aunque es deseable políticas que apoyen el medio rural.

La escuela rural dinamiza culturalmente la vida de los pueblos, distintas actividades que participa toda la comunidad local y que se proyectan desde las aulas. Los maestros son la presencia universitaria mayoritaria en la vida de los pueblos. Y sobre todo las maestras. Esto hace que las madres suelen ser las que más acuden a las reuniones con la tutora, se sienten más cercanas y oídas con la presencia femenina, intimidad, en definitiva, complicidad de género. Ven en las maestras la proyección universitaria y cultural, sirviendo incluso de referencia social, política y cultural. Esto hace tener mayor connivencia para compartir problemas personales y de la vida doméstica.

El legado que ha dejado el mundo rural trasciende a lo socioeducativo, patrones que permanecen y que se combinan con los cambios producidos. Todo ello crea una situación nueva, en la que la escuela debe estar preparada para afrontar estas transformaciones vertiginosas.

La perspectiva de fin de semana que se ofrece sobre el mundo rural, no ofrece lo que es, más bien lo que se quisiera que fuera o lo que se quisiera ver. Esa imagen distorsionada es la del mundo rural construido desde la realidad urbana. Y eso conlleva a decepciones a la llegada de algunos maestros. Ese mundo rural tan idílico no existe. Una de las cuestiones que más oprime para los docentes es el control social (salir a la calle y sentirse observado), relaciones muy estrechas, para algunos asfixiantes, pero muy acogedoras, incluso para los que nunca han estado en un pueblo llegan a tener sensación de peligro¹ y de acoso, al menos invadida la intimidad.

La escuela rural no solo está ofreciendo una oferta educativa, también ofrece una oferta cultural, sociológica, de revitalización y de modernidad. La oferta de la escuela

¹ Lo apunta Carlos Lerena en el capítulo que trata sobre los modos de vida del maestro rural en el libro de Sociología de la Educación.

rural es un espejo que si se cierra se podría devolver a espacios culturales locales de épocas pretéritas, a un mundo lejano y caduco en el que la mujer su única representación sería el entorno doméstico, el ritual convencional del ritmo de vida conservador sería el que gestionara la forma de vida del pueblo, donde habría una vida cultural que dependería de factores externos al pueblo porque tendría que esperar a que procediera de fuera, y se perdería el potencial que encierra los entornos vivenciales de los niños, su entorno inmediato, que es la periferia de la escuela.

Trasciende que ante una percepción de hibridación de la escuela rural, los maestros de la misma no perciben tal mixtura. En muchas ocasiones es una mirada desde fuera. Desde dentro se sigue identificando la escuela rural con rasgos muy característicos, ofreciendo una posibilidad educativa en la que aprovecha mucho su entorno aunque dotacionalmente el entorno tenga menos recursos, pero los que tiene los aprovecha muy eficientemente, aunque sigue habiendo una visión urbanocéntrica como decíamos anteriormente, que no la define en negativo y desdoro. Eso sí sería un riesgo, si esa percepción urbanocéntrica la definiera o la describiera en negativo. Describe a unos maestros que se preocupan por la educación, se preocupan por la dinamización cultural, siendo agentes activos. Se tiene la consideración que los maestros son funcionarios que una vez finalizada la jornada laboral se van del pueblo, no es verdad del todo. Los docentes sí participan, pero se tiene la idea del maestro de pueblo que vivía en el mismo, que estaba activamente colaborando culturalmente en la vida de la localidad. Un dato más que indica el tránsito de maestro de escuela a funcionario, pero por ello, no quiere decir que el maestro rural del siglo XXI no participe en la vida cultural del pueblo. Y es un rasgo identitario de la escuela rural que sigue permaneciendo. Como se puede observar, son conclusiones que repercuten y se alejan de un análisis trivial.

Resumiendo, se está ante una escuela rural que existe, que responde en el entorno para dar una educación de calidad, aunque tenga menos recursos el entorno, que no la escuela, en un contexto sociológicamente conservador, aunque se valora desde una perspectiva urbanocéntrica, la administración no está acusada de darle la espalda.

En el mundo rural se encuentran tres modelos de centros: unitarias, escuelas multigrado –CPR- y escuelas graduada –CEIP- (sin y con primer ciclo de secundaria –SEMIDE-).

Los colegios rurales agrupados es un formato adecuado, muy bien considerado y con un alto grado de satisfacción por los docentes rurales frente a otros como la unitaria

(o incluso a la posible creación de una concentración escolar la cual desubica y reagrupa en un único edificio).

Existe cierto riesgo en la deriva que pueden tomar los Colegios Públicos Rurales (CPR). Es decir, que la idea de la transformación de esta tipología de escuelas, en una modalidad formal burocrática para abaratar los costes de los equipos directivos y de recursos puede llevar a concentraciones en cubierta, cercana a propuestas neoliberales utilizando interesadamente argumentos más socialdemócratas. Un agrupamiento de escuelas no es la simple acción de asociar una escuela sin más, ya que perdería el concepto de participación y confluencia e ideas en común. Deben ser intereses con un propósito compartido aunando culturas. Por tanto, compartir unas siglas administrativas en los CPR debe aludir a un propósito compartido, un proyecto abierto a la comunidad, formación docente compartida e implicación sustantiva de la comunidad.

Con carácter propositivo, se debe anunciar que los directores de los centros rurales, avisan del alejamiento y las necesidades en torno a internet e informática (en algunos casos trasciende a la maniobra de la administración), siendo la administración la que debe mantener atención para que no se de esta situación, ya que de originarse podría crearse una brecha social en la sociedad postmoderna del S. XXI en donde el mundo rural se quedaría por detrás. Es una situación que hay que prever.

La escuela rural es más diversa, cercana a la innovación -en procesos pedagógicos como el Trabajo por Proyectos (Pozuelos, 2007) se adecua muy bien al contexto y centro rural- por el números de alumnos (ratio), proporción recursos-alumnos es mayor, el profesorado está muy implicado, etc.

La sinergia de las escuelas rurales agrupadas está favoreciendo que la educación rural no sólo se quede en lo educativo, llegando a lo sociocultural, ya que preserva la idiosincrasia de cada escuela y el servicio a su comunidad sin olvidar las posibilidades que se alcanzan cuando el equipo docente es capaz de favorecer y comprender un proyecto único.

Los entornos rurales siguen siendo entornos completamente habitables, deseables por determinados modos de vida, con posibilidades laborales, valorados, incluso apetecible en tiempos de crisis para poder vivir de forma confortable.

Una seña idiosincrásica de la escuela rural es la cercanía con el entorno: el entorno escolar y el entorno doméstico mantienen relaciones muy estrechas. Puede tener

aspectos tanto positivos² como negativos³, por ejemplo, el exceso de cercanía agobia a algunos docentes, o ir por la calle y sentirse observado. Es verdad, que esa visión de inconvenientes no es la del maestro rural implicado que se siente comprometido con su escuela., que habla con los padres con normalidad sobre sus hijos, que tiene complicidad con las familias y que puede depositar confianza.

Otra seña idiosincrásica de la escuela rural es la cercanía del entorno escolar y el entorno doméstico. El exceso de cercanía, la pérdida de anonimato o sentirse observado pueden ser inconvenientes dependiendo a quién se pregunte ya que esa mirada no es la del maestro rural implicado que se siente comprometido con su escuela, que habla con los padres con normalidad sobre sus hijos, que generan una relación de complicidad y reciprocidad. La cercanía crea el conocimiento y el conocimiento genera la confianza.

El grado de satisfacción se debe por el reconocimiento de la labor docente, por la proximidad que tienen con los padres, lo que lima diversidad de asperezas que tiene con la confrontación social que se da en la escuela hoy, el profesorado está en su mayoría por elección propia, además, es un entorno que tiene los recursos y medios necesarios para poder desarrollar su labor docente. La escuela rural ya no es una escuela mitigada, es una más.

La situación de los docentes en la escuela rural no es tan provisional como se dice, porque el dato muestra que la mitad son estables, como la casuística por variables: pueblo alejado y aislado.

La escuela rural tiene docentes que por distintas preferencias eligen el medio rural para desarrollarse profesionalmente, tanto es así, que más de la mitad de docentes están en la misma por elección propia. El otro 50 % son interinos y provisionales, figuras más movibles que escapan incluso a su deseo, ya que una parte de los mismos les gustaría quedarse en este formato de centros pero no es posible.

Al igual que la Administración no tiene olvidada la escuela rural, otra institución como es la universidad no da respuesta a unos futuros docentes que quieren ejercer en el medio rural. Los planes de estudio tienen olvidada la escuela rural, que consideran que todo tipo de educación independientemente del contexto es uniforme. Este argumento

² Mayor compromiso con su escuela., hablar con los padres con normalidad sobre sus hijos, complicidad, depositar confianza.

³ El exceso de cercanía agobia a algunos docentes o la situación de ir por la calle y sentirse observado.

lleva al proceso de homogeneización de los planes de formación, que posiblemente tenga que ver con la masificación de la universidad.

En la escuela rural se trabaja Conocimiento del medio con actividades prácticas mediante el uso de las TIC, Proyectos y salidas al entorno. Además valoran las experiencias prácticas e introducen los debates, plantean trabajos de investigación y enfoque colaborativo. Para muchos docentes, lo que enseñan, no está influido por el propio medio rural, en cambio sí lo está por el conocimiento de una asignatura pero el que decide es el docente. Si se tiene en cuenta, que la mayoría de los docentes utilizan el libro de texto, no son los docentes quienes deciden sino la editorial. El medio rural, por tanto, influiría poco, siendo maestros que tendrían prácticas docentes similares en otros contextos.

El profesorado, mayormente, desconoce el fundamento teórico de algunas propuestas innovadoras que deciden implementar en el aula.

Las características curriculares: se realizan adaptaciones de naturaleza superficial y retoque más que una adecuación radical para un currículum más significativo y relevante, siguiendo básicamente el dictado de las editoriales y los libros de texto.

En las escuelas unitarias se efectúan prácticas docentes diferentes que en otras escuelas rurales (CPR y CEIP en el medio rural), pero sin embargo, con la misma lógica cartesiana. Buena convivencia entre todos los agentes educativos porque la armonía es muy dada en estos pueblos.

Cuando se pregunta a los maestros de la escuela unitaria por qué están en estos centros, se mueven en un dial con tres posibilidades claramente definidas. Primero, una escuela de oportunistas para obtener mayor puntuación; segundo, resignación, es decir la asignación directa del destino, si quieres trabajar tienes que ir a la unitaria, y tercero, que es el reto, querer ser un maestro que conozca la complejidad de la enseñanza en una unitaria, una de las caras de la escuela rural., aprovechando la oportunidad para hacer nuevas tentativas.

El maestro rural, para una población importante, sigue trascendiendo a la tarea de enseñar, convirtiéndose en muchos casos consultores sociales.

En los espacios es donde se habla de mayor flexibilidad y diversidad de agrupamientos, la variable temporal es la que se ve más limitada. Pero la variable temporal es la que va a regir y dar la pauta del ritmo del currículum.

Se puede cambiar la forma de organizar al alumnado sin embargo se puede estar ante una educación centrada en el libro de texto y contenidos. Si se quiere transformar la escuela y hacerla innovadora, hay que abordar necesariamente el cambio de las variables organizativas.

La flexibilidad en el espacio físico, la organización de los agrupamientos, utilizar diferentes estancias, favoreciendo la interacción, entre otros, puede dar incluso un currículum tradicional. Por ejemplo una clase de matemáticas, puedes organizar al alumnado de forma interactiva y el espacio no los limita, sin embargo modificando las variables organizativas no corresponde a modelos alternativos de enseñanza. Un currículum convencional pero flexible es posible, pero la lógica que va a romper la organización en franjas horarias estanco es la que está más cerrada.

El contexto genera diversidad. La escuela rural es diversa, en la que mayoritariamente, se hacen estrategias de atención a la diversidad a través de procesos muy individualizados para poder atender mejor a los escolares. No obstante, no hay un acuerdo en que sea la escuela rural el espacio más adecuado para atender al alumnado con discapacidad, cuando la diversidad, obviamente va más allá de la discapacidad. Se tienen en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje que se modulan con la incorporación de los iguales, incluyendo estrategias de aprendizaje cooperativo. Los tutores se coordinan con la maestra de apoyo y la de Pedagogía Terapéutica, aunque normalmente, el apoyo y el refuerzo educativo se llevan a cabo fuera del aula. La coordinación, por tanto, es más informativa que metodológica.

Esta última afirmación ¿hasta qué punto no es más que respuestas individuales en detrimento de una respuesta al colectivo de la clase? ¿Hasta qué punto es curricular cuando el apoyo se recibe en el aula? Es decir, desde la filosofía de una escuela para todos y de la inclusión total, es una situación que genera conflictos.

No se ve a la diversidad cultural como un problema.

Atender a la diversidad es adecuar el currículum, no es un Programa de Desarrollo Individual⁴ ni un modelo de enseñanza para la atención según las

⁴ Los PDI proceden de los principios de la integración escolar y las Adaptaciones Curriculares Individualizadas es más de la filosofía de la inclusión educativa.

posibilidades del alumnado, el déficit marcaba el currículum. Ahora el currículum es el que se adapta a las realidades potenciales de cada sujeto. Las adaptaciones curriculares es una superación de los mismos. Una adaptación curricular significa, teniendo como referencia el currículum normalizado, ser capaz de adecuarse a las diferentes circunstancias siempre que sea posible, es una programación “a la medida” de un alumno.

La escuela rural, se comienza a ver una escuela muy en la órbita del libro de texto, el cual se complementa con otros materiales. Tiene una lectura bastante simplificada sobre el libro, ya que se concibe como la traducción a la práctica y algunas de sus actividades se conciben como de indagación. Hay problemas con el acceso a internet en muchos pueblos. El profesorado siente que le hace falta material.

Esto viene a decir, que el profesorado necesita buscar un conocimiento más profundo de los materiales y desarrollo curricular para salirse de esa órbita y poner en valor lo que ellos consideran importante. Los de elaboración propia, son materiales adecuados, pero eso significa cambiar las condiciones laborales ya que la falta de tiempo es una variable que influye para no elaborar materiales propios.

Una de las ideas-clave en las que se sustentaban los PDI es el hecho de que parte de dos marcos curriculares: el general, para el alumnado “ordinario”, y el especial, para el alumnado integrado. Otra idea fundamental estaría en que los responsables del diseño y la elaboración del PDI suelen ser generalmente “expertos” ajenos al centro, y los profesionales de la enseñanza son los que deben aplicarlos, y en ciertos casos, adaptarlos y completarlos para cada alumno. El modelo de PDI puede calificarse como cerrado, ya que establece unos objetivos prefijados que condicionan todo el proceso educativo del alumno, además de tener una doble intencionalidad: Cubrir las posibles necesidades educativas de determinado alumnado que no aparecen contempladas en el currículum general y constituirse como puente para el acceso al currículum general previsto en los procesos de escolarización ordinaria. Existen dos diferencias fundamentales entre los PDI (Programas de Desarrollo Individual) y las ACI (Adaptaciones Curriculares Significativas): Las PDI se fundamentaban en aquellos aspectos en los que el alumno tenía problemas o déficits. Sin embargo, las ACI se fundamentan en el nivel de competencia curricular del alumno (lo que sabe y lo que tiene adquirido). En las PDI se daba un currículum paralelo al currículum ordinario; es decir, era un currículum que no tenía nada que ver con el currículum del aula; lo llevaba a cabo el maestro de E.E. estando el alumno en todo momento en el aula de apoyo. En contraposición a esto, las ACI se dan en el currículum ordinario, el alumno hace lo mismo que sus compañeros, pero con aquellos ajustes adecuados a sus necesidades; el alumno desarrolla su actividad en el aula ordinaria y es el tutor con el asesoramiento del orientador el que elabora el ACI. Parrilla (1992) planteaba cuatro novedades fundamentales que aporta esta opción curricular sobre los PDI: El punto de partida de las AC se sitúa en un único marco curricular para la enseñanza obligatoria. Ya no tiene sentido hablar de un currículum general y otro de especial. Nueva concepción de currículum, concebido como proceso, que en él mismo posibilita la construcción, la modificación y la exploración, que se somete a prueba mediante la propia acción en los centros y las aulas. Por lo tanto, no es admisible hablar de objetivo preestablecidos a priori. Reconocimiento de que todo el alumnado tiene necesidades educativas, aunque algunos de ellos las tienen especiales y pueden requerir en algún momento un AC. Importancia atribuida a la contextualización, con el reconocimiento de la implicación, participación e influencia de la escuela en la respuesta educativa de las necesidades especiales.

BLOQUE V

ESTUDIO INTENSIVO ESPECÍFICO

Aprender de distintas realidades, diferentes formatos de escuelas de un mismo medio, el rural. Informes de Casos

Presentación

El trabajo que a continuación se expone, corresponde a tres estudios de caso que son analizados en profundidad. Cada caso, único y singular, encuadrado en realidades dispares aunque semejantes en los modos de vida cotidiana, están impregnados por un ambiente y cultura: localista y rural. Reflejan episodios de un escenario educativo. Su interés estriba en lo que pueden aportar; logrando aprender y comprender realidades gracias a su estudio detallado y constante; alcanzando a la interpretación de su práctica; de lo que se puede mejorar del escenario de estas experiencias. Es por tanto, ilustrativo a la comunidad científica y a la escolar.

Cada uno de los casos, de diferente tamaño, representa en la provincia de Huelva, el amplio espectro que abarca la educación rural, teniendo en cuenta la tipología. De ahí, que se muestre una Escuela Rural Unitaria, un Colegio Rural Agrupado (CPR) y un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) en el Medio Rural¹. Aunque el propósito básico no sea obtener una panorámica general ya que la perspectiva colectiva de un mismo formato de escuelas, se han analizado y descrito en los estudios extensivos anteriores, se hace necesario precisar información que ayude a entender el trasfondo de la situación actual.

- *Unitarias, formato que tiende a la desaparición*: Unitaria². No existe graduación y todos los niños desde Infantil a sexto de Primaria están en un mismo aula. Desde

¹ Como ya se comentara en anteriores capítulos, la denominación oficial dirime, en algunos casos, de la asignada por el investigador para referirnos a un tipo de escuela concreta y teniendo en cuenta los criterios de selección. Los estudios de caso presentan a una Escuela Unitaria (CEIP con carácter de difícil desempeño según los términos oficiales de la CEJA); un CPR (Colegio Público Rural, es decir, lo que entendemos por escuela rural, en este caso multigradaada); y CEIP (Escuela en el medio rural, que son graduadas).

² En la literatura internacional y teniendo en cuenta las analogías tipológicas, se suele utilizar diferentes términos entre los cuales caben destacar: Escuelas pequeñas, escuela de campo, escuelas unidocentes,...

el inicio del presente estudio doctoral, en la provincia onubense han cerrado dos centros de unitaria, el último, una vez finalizado el curso escolar 2012/2013. Actualmente, existen 4 escuelas Unitarias. Un solo maestro con alumnado de diferentes edades y niveles educativos.

- *CPR, resistiendo unidos: Multigraduada*³. En la provincia de Huelva encontramos nueve Colegios Públicos Rurales, que agrupan en cómputos globales, a un total de veinticuatro localidades. En el comienzo del estudio había diez, pero en el transcurso del mismo se ha cerrado uno de ellos, convirtiéndose en Escuela Unitaria. Las escuelas agrupadas tienen diferente denominación dependiendo de la Comunidad Autónoma: Colegio Rural Agrupado (CRA) en Extremadura, Comunidad Valenciana y Castilla y La Mancha; Colectivos de Escuelas Rurales (CER) en Canarias; Zonas Escolares Rurales (ZER) en Cataluña; etc.
- *CEIP en el medio rural, iguales a la mayoría pero diferentes: Graduada*. Utilizando los criterios de selección, CEIP en el medio rural, lo componen 16 centros. Aunque consideramos que otros que no cumplen metodológicamente los criterios, se los podría considerar igualmente educación en entornos rurales. Obedece a un tipo de escuela próxima en su organización a la urbana, pero es representativa de la comunidad a la que sirve⁴, mientras que la escuela urbana puede ser que no, hay muchos matices.

Referente a la unitaria que aparece en el informe, se imparten las enseñanzas de Educación Infantil a Primaria. En el CPR, además, se ofrece cursar el primer ciclo de Secundaria, aunque solamente en una de las dos localidades que lo componen. El CEIP en el medio rural es centro SEMIDE, imparte hasta primer ciclo de Educación Secundaria. Todas estas características y modelos organizativos, influyen de manera determinante en el desarrollo de planteamientos pedagógicos. Con excepciones comunes, la mayoría son aspectos diferenciadores. De ahí, que no podemos encasillar ni englobar la educación rural en el mismo estanque, ya que para ello, hemos tenido la oportunidad de dilucidarlo en anteriores bloques (estudios extensivos) bajo una realidad y condiciones perfilada por la estadística.

³ En la literatura internacional se suele utilizar el término multigrado para referirse a este formato de escuelas rurales.

⁴ La Escuela en el medio rural, graduada, representa la comunidad en la que está enclavada, todos los niños de la localidad se escolarizan en el colegio de la misma. Mientras que la de un barrio en una ciudad hay posibilidades que no sea así. Un ejemplo muy concreto es que algunos niños existe la posibilidad que sus padres trabajen en otra zona de la ciudad y estén en un colegio de otra barriada que está próxima al trabajo de sus padres. Como la ley lo contempla en la elección de colegio, puedes indicar el colegio de tu barrio, la de la dirección en la que trabajan los padres, o simplemente, por intereses personales (elección de colegio concertado). Todo ello supone desplazar del entorno educativo en el que debería estar escolarizado.



Figura presentación Bloque V: Situación geográfica localidades estudio de casos

Se abordan las claves que condicionan todos los factores en los distintos centros, aprendiendo de situaciones diversas que ofrecen procesos dinámicos, relatadas y partiendo de premisas generales para llegar progresivamente a particularizaciones.

La presencia continuada del investigador durante un periodo de tiempo en los centros, ha permitido obtener la información suficiente mediante estrategias metodológicas cualitativas variadas. En todos los casos se llevaron a cabo los protocolos de acceso que forman parte de una de las fases: toma de contacto y negociación, tanto la entrada a centros como a las aulas. Han sido observadas más de diez aulas confeccionando el patrón y dinámica de clase; realizadas aproximadamente unas cuarenta entrevistas (colectivas e individuales) dirigidas a alumnos, maestros, familia y otros agentes; analizado dos inventarios de declaraciones en los que han participado la totalidad de docentes, con un índice de participación total; así como examinar documentos de centro y multitud de conversaciones informales, entre otras que ya se comentaran en el bloque dedicado a diseño de investigación. Aunque el anonimato está garantizado, los informes se enviaron y revisaron por los interesados, por si se tuvieran que realizar matizaciones o correcciones. Está asegurado el compromiso con la confidencialidad, aún así los tres centros nos han dado permiso para identificarlos. Metodológicamente, los tres informes responden a las preguntas y objetivos mediante un sistema categorial. Esa linealidad permitiría ofrecer un análisis intercaso, quizás, en posteriores estudios.

Se comparte un sueño personal con todos los protagonistas con los que se ha mantenido contacto: el mantenimiento y valoración de la escuela y la enseñanza-aprendizaje en el medio rural, independientemente del formato de centro. Retos y

expectativas personales que han desencadenado un proceso de conocimiento y oportunidad de aprendizaje, espero que a ellos también.

Sintetizando, se plasman aportaciones sustantivas que contribuyen al estudio de la escuela rural y que es interesante divulgar. A su vez, veremos esfuerzos notables que derivan en el derecho a la educación que todos tenemos, independientemente del lugar o contexto de residencia.

CAPÍTULO 21

La urgencia del mañana: improvisar para aprender

*“Acurrucada entre los pliegues de las
montañas y escondida entre los recodos de
los caminos de trabajo; entre árboles frescos,
como un nido, o en lo alto de un cerro, como
un torreón señero” (Serrano de Haro).*

Se presenta un informe de caso que muestra una escuela unitaria de la provincia de Huelva. Desvelamos los entresijos que en la misma se suceden para comprender el trabajo diario de una maestra y once alumnos en un pequeño pueblo. El proceso analizado se caracteriza por una amplia diversidad y dinamización en todos los aspectos: sociocontextuales y curriculares. Resultado de la profundidad del estudio, de sus controversias y aceptaciones, se hace necesario pormenorizar los apartados que concretan el análisis para su completa descripción: contextualización, protagonistas que intervienen, tratamiento del currículo y metodologías implementadas, entre otros, evitando la perspectiva romántica que se confiere a la pequeña escuela de pueblo. La emoción de enseñar y la soledad docente son características, una positiva y otra negativa, que tiene que llevar a comprender la práctica docente.

O relatório de caso, presente neste capítulo, mostra uma escola unidocente da província de Huelva. Desvelamos os segredos que se sucedem nesta para compreender o trabalho diário de uma professora e onze alunos de uma pequena vila. O processo analisado caracteriza-se por uma diversidade e dinamização ampla em todos os aspetos: socio contextuais e curriculares. Resultado da profundidade do estudo, suas controvérsias e aceitações, faz necessário pormenorizar os aspetos que concretizam a análise para a sua descrição completa: contextualização, protagonistas que intervêm, tratamento do currículo e metodologias implementadas, entre outros, evitando a perspectiva romântica que se confere a uma pequena escola da vila. A emoção de ensinar e a solidão docente são duas características, uma positiva e outra negativa, que conduz a compreender a prática docente.

21.1. A MODO DE INTRODUCCIÓN

La heterogeneidad, la multinivelaridad, una estructura administrativa singular, grupos de distintas edades, capacidades y competencias (Boix, 2006) serían características generales a cualquier escuela unitaria, en la que se tiene como soporte el medio y la cultura local, la rural, independientemente del avance neoliberal que circuncida la misma. No obstante, varía según la demografía, la localidad, las decisiones político administrativas de ajustes y recortes, o la formación y expectativas de los maestros que acuden a la misma. Este formato de escuelas en decadencia, incluso considerada obsoleta y marginal, es prácticamente residual en el sistema educativo. Estos centros¹, junto a los que se encuentran en barrios desfavorecidos en ciudades, se les denomina “Centros de difícil desempeño”, un etiquetado en negativo y desdoro que atrae a docentes, en algunos casos, por el oportunismo y necesidades meritocráticas o de destino. Además, encontramos decisiones políticas poco favorecedoras que consideran que la escuela urbana es la institución escolar que puede ofrecer a los niños y niñas rurales una mejor calidad educativa en detrimento del contexto rural. Aunque en determinadas ocasiones no hace falta acudir a medidas o actuaciones de corte político como justificación de lo que sucede en la educación rural, ya que hay decisiones que se gestan en el ámbito socio-familiar al considerar que las escuelas semejantes a las urbanas (por ejemplo las concentraciones escolares), en general, pueden ofrecer mayores oportunidades que las que se ofrecen en entornos cerrados y de aislamiento rural en esta escuela unitaria.

Es posible y necesario difundir lo positivo de las Escuelas Unitarias², esas pequeñas escuelas rurales en las que se comprueba el reto diario que significa el trabajo que se realiza: profesional –aislamiento e incertidumbre docente- y personal –dudas, soledad, inseguridades y miedos-. Son exiguas las ocasiones que la unitaria se valora en positivo, sin embargo, es reconocida la satisfacción que produce. Quizás debido a su extinción³ y supresión, quizás por los tiempos difíciles actuales o tal vez por la deriva

¹ También los CPR con la denominación de Escuela compensatoria.

² El Documental “*Ser y Tener*” es un buen ejemplo de una Escuela Unitaria en Francia. Se puede observar cuestiones que hoy en día suceden en esta tipología de escuelas en la provincia de Huelva, por ejemplo, el maestro acompaña a los niños que van a salir a la Educación Secundaria; el maestro mantiene una dimensión afectivo-didáctica, no reduciéndolo solamente a la didáctica.

³ Un dato sintomático de la desaparición de las Escuelas Unitarias es que en los años 60 representaban el 71,9 del total de centros educativos públicos existentes, en los años 90 el 23%, y en la actualidad apenas supone el 5%, según datos del CIDE.

institucional dirigida hacia la creación de macrocentros y concentraciones escolares⁴, la realidad es que a nivel educativo, en muy pocas ocasiones se habla de este tipo de centros. “*Los CPR (Colegios Públicos Rurales) o los colegios de los pueblos (CEIP en el medio rural) no tienen nada que ver con esto (escuela unitaria), cuando lo dices la gente se extraña, hay que venir y vivirlo para comprobarlo*” (entrevista 1 maestra).

Un pequeño centro educativo, compuesto por alumnado diverso y una maestra en la que recaen todas las funciones: es directora, secretaria, y cuantos cargos pueda ostentar. Una vez al mes viene una Orientadora del Equipo de Zona, dos días a la semana acude una maestra de apoyo que itenera por las unitarias de la comarca. También ha venido el inspector un par de días a lo largo del curso escolar, manteniendo contacto telefónico con cierta frecuencia. Sin olvidar la buena acogida, la tarea de investigación ha sido facilitada día a día, comprendiendo qué está ocurriendo y bajo qué condiciones. Obstáculos, limitaciones, facilitadores, en definitiva, un proceso educacional y de convivencia que magnífico proporciona una perspectiva real, de hallazgos e interrogantes que en su máxima sirven para propiciar la mejora de prácticas educativas y ayudar a cambiar aquello que no sirva.

Parece que el tiempo se detiene. Los formalismos administrativos no permiten un carácter evasivo ante la burocracia.

El incipiente coste social que supone el cierre de una unitaria no está justificado por el coste económico. Cuestión trascendente es que no puede supeditarse a la rentabilidad económica estas escuelas, ya que se deben garantizar los derechos a la educación, por lo que está justificado el despliegue de solidaridad en el plano educativo. “La aplicación de criterios restrictivos para el sector público ha empezado a hacerse patente desde marzo de 2012. A partir de ese momento algunos políticos dicen que van a reducir unidades escolares para aumentar la calidad e igualdad de oportunidades en zona rural. Incluso se llegó a hablar de un *Argumentario para el cierre de escuelas*, argumentario citado en prensa que después se ha ido comprobando con cierres y supresiones” (Europa Press, 2012). “Con el fin de ocultar las razones puramente económicas para estos cierres, era necesario poner el farolillo rojo a la escuela rural y le imputaron graves defectos” (Santamaría, 2012).

⁴ “A partir de la Ley General de Educación y más concretamente de las Órdenes ministeriales para la Transformación y clasificación de centros, 30-XII-1971 y 14-I-1972, cuando comienza la fiebre de creación de centros comarcales de enseñanza y consiguientemente la supresión de escuelas unitarias y mixtas” (Jiménez, 1983, pp.29).

En definitiva, un aforismo que se pone de manifiesto y con el que están de acuerdo familias, comunidad, investigadores, educadores y escolares “si se cierra la escuela, se cierra el pueblo”. “Llevamos décadas sufriendo recortes de servicios en el mundo rural y el resultado está a la vista. Los pueblos se abandonan porque nos niegan el pan y la sal. Ahora quieren cerrar las pocas escuelas que quedaron abiertas tras diversas reformas”, se critica desde la Plataforma por una Escuela Rural Viva que agrupa a distintas poblaciones rurales (Morán y Huete, 2012). Y este informe tiene que ser una puerta abierta que proporcione una reflexión sustantiva, un intercambio de impresiones de un formato de escuelas llamada a la desaparición, si no se interviene a tiempo, ya que *“están cerrando muchas unidades rurales, en Andalucía y Extremadura se están manteniendo aún por la relación directa con el PER (Subsidio de Empleo Rural). Y es que la cultura rural es positiva en muchos aspectos; calidad de vida, pueblos cercanos mayores, relaciones vecinas,...”* (Reflexiones Cuaderno de Campo).

“La escuela unitaria es diferente, y debe convertir sus desventajas y limitaciones en oportunidades y posibilidades” (Guerrero, 2011).

21.2. CONTEXTUALIZACIÓN

La consideración del entorno como unidad básica que rodea lo académico de una escuela, sirve para hacernos una idea, no como contingencia directa de lo que puede estar sucediendo dentro del aula, pero define la idiosincrasia de un Centro en el marco sociocultural en el que se desarrolla la actividad educativa. Comprender la fronda que envuelve un caso y experiencia singular de una realidad concreta ayudará a entender el potencial de aprendizaje que se deriva “aquí y ahora”, y por ende, a mejorar la práctica educativa.

Reducir el estudio al aspecto escolar, simplifica lo relacionado con el ambiente de la zona escolar, en el presente caso, una pequeña localidad rural de 320 habitantes del norte de la provincia de Huelva. Por tanto, se debe considerar estos dos factores, el escolar y el sociocultural-económico, que van a configurar una identidad que se complementa.

Desde una disposición general, el entorno socioeconómico y cultural es medio, con matices: inestabilidad económica en unas familias, mientras otras están bien situadas y con seguridad económica. Por tanto, está apareciendo una dimensión arbitraria

contextual, familias sin problemas económicos y familias que si los tienen, familias que el pueblo lo tienen como calidad de vida y otras que lo tienen como tormento.

Por tanto, el pueblo se compone de trabajadores cualificados que se desplazan para trabajar, pero para tener bienestar y calidad prefieren el pueblo. Por otra, aquellos que sin formación, buscan oportunidades laborales en pueblos vecinos, que socialmente se encuentran aislados, encontrándose en una encrucijada a la hora del acceso al ocio. Trabajo precario y temporal para unos, para otros trabajos bien remunerados y valorados socialmente.

Una cuestión que es evidente y que se puede apreciar es la reproducción social (siguen estudiando y se marchan del pueblo los hijos de aquellos bien situados socioeconómica y profesionalmente). Hay que contemplar esos datos con otra realidad, y es que la armonía social viene de la mano que no se dé una fractura, que se dirija hacia una equidad social, que los que más tienen no se distancien de los que menos tienen. Eso es justicia y debe tener una propensión tolerable para las buenas relaciones sociales y de convivencia con los vecinos.

La estructura mancomunada entre los pueblos próximos y algunos municipios que actúan como centros de influencia comarcal, reducen el aislamiento localista: formativo-académico, ocio,... *“Aracena y Cortegana están muy cerca, eso ayuda, que están a 22 km. Aunque tengan que salir para todo pero tienen un centro comarcal de referencia”* (entrevista 1 maestra).

Una disposición sistémica aula-escuela-sociedad, componen una disposición interrelacionada, ajustada a la apreciación de Gómez Llorente y Mayoral (1981, p.75) en el que es preciso que los habitantes de un pueblo no se conformen con tener un centro escolar sino que mencionen “es nuestra escuela”. Ese sentimiento de pertenencia, crea una ostensible dimensión comunitaria, muy común en los pueblos, dándose con mayor profusión a medida que las localidades tienen menor número de habitantes.

Cada uno de los centros rurales mantiene unas “características genuinas e inherentes que le hacen ser diferente a cualquier otro centro educativo de otro pueblo distinto” (Corchón, 2002). Y esas particularidades, considerablemente, las define el contexto, por lo que se ha pretendido “reflejar la idiosincrasia cultural de la comunidad en que se está inserta” (Gómez Llorente y Mayoral, 1981, p.74). Una particularidad referente a la escuela, es que *“nuestros compañeros de clase son nuestros amigos”* (entrev. colectiva 2 alum.1).

La proyección de la escuela unitaria en su comunidad es una realidad de como la escuela se implica en su medio y viceversa.

21.3. LA LOCALIDAD

Nos encontramos en un pueblo enclavado en un entorno protegido ambientalmente, en el corazón del Parque Natural Sierra de Aracena y Picos de Aroche (a 115 km. de la capital de provincia, Huelva) en pleno contacto con la naturaleza, alejado de núcleos urbanos, rodeado de huertas con cultivos y ganado que ayudan parcialmente a una relativa economía de subsistencia a las familias *“hay una parte importante basada en producción de subsistencia (los huertos familiares) pero no todos los casos”* (entrevista 4 maestra). Con una extensión superficial de 62 km cuadrados, cerros de encinas y olivos se contemplan a su llegada, una altura media de 420 metros y un clima mediterráneo, es raro el año que no nieva. En la actualidad, muchos vecinos se dedican a las labores agrícolas, al trabajo en las granjas avícolas y en menor medida a raíz de la crisis económica mundial vigente, a la construcción. Otros habitantes ven en el sector terciario una oportunidad de emprendimiento como es la explotación del turismo rural (casas, senderos, gastronomía,...). También los hay que se desplazan a localidades cercanas por trabajos para la Administración que requieren un nivel de estudios superiores (Ingeniería), y que ven en el pueblo la posibilidad de obtener mayor calidad de vida, *“mi padre por ejemplo trabaja en Jabugo, mucha gente van fuera a trabajar”* (convers. informal alumnado). En los años 60 la localidad tenía 1040 habitantes, debido en parte a la explotación de una de las minas adyacentes. Según estadísticas recogidas del Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía (SIMA), el porcentaje de población menor de 20 años es del 12%, mientras que los mayores de 65 corresponde el 23%, lo que desprende población envejecida. Es decir, una población en pirámide invertida o al menos en urna. El país de origen de la mayoría de extranjeros residentes es Rumanía y encontramos un total de 20 establecimientos con actividad económica, la mayor parte con menos de 5 trabajadores. Cuenta con una biblioteca pública local con un medio impacto social y un consultorio médico, *“hay dos bares y el médico viene un par de horas a pasar cita cada mañana”* (convers. informal alumnado).

El municipio cuenta en su término administrativo con una aldea próxima (4 km.), bien comunicadas entre sí por una carretera nacional, que debido al despoblamiento a lo

largo del siglo XX (al igual que en toda la Sierra de Huelva), tiene una población de 33 habitantes.

Normalmente, hay que desplazarse para casi todo; gestiones burocráticas, compras y ocio, aunque no necesariamente. *“Vamos a Aracena y algunas veces a Jabugo a comprar, aunque comida hay aquí en las tiendas. En una tienda hay juguetes y zapatos y cosas de esas (bazares). Habitualmente compramos comida en el Mercadona de Aracena y la ropa en los puestos (en el mercado)”* (convers. informal alumnado 2). Es evidente, que las necesidades alimentarias se cubren la mayor parte en grandes centros comerciales e hipermercados. Como dice la familia, *“aquí compramos lo estrictamente necesario”* (convers. familia no consejo) ya que el costo del producto es superior. Esto a su vez hace que esos pequeños comercios familiares tengan menor capacidad económica. Esto viene sucediendo, desde que se generalizara el medio de transporte más común como es el coche.



Figura 22.1: Ilustraciones del pueblo

“Queremos seguir viviendo aquí” (entrev. colectiva alum.1) porque les gusta y ponen de relieve la cercanía de la gente pero entienden que tendrán que salir por diferentes motivos. Ese arraigo y sentido propio a lo local hace tener una visión reduccionista en algunas familias de cara al futuro.

La memoria no puede ser frágil y en un emplazamiento geográfico dibujado por su historia, los modos de vida ofrecen pautas de sentimientos de pertenencia. Todo ello es aprovechable para el proceso educativo.

Los niños me explican el pueblo, de todo lo que se compone (convers. alum.) Conocen su historia pero a través de la cultura popular, no de la académica, aunque *“en la misma escuela preside un mural representando la localidad”* (observ.centro).

Lo especial de vivir en un pueblo es “la calidad de vida” (entrev. madre1), sin embargo también se encuentra la parte negativa *“a mí me aburre, entiendo que los niños de los pueblos salen más a la calle, son más extrovertidos pero tiene sus inconvenientes”* (entrev. madre2). Esos inconvenientes son relacionados con el ocio *“aquí no se puede ir a ningún sitio, esto es rutinario. Yo personalmente voy a Sevilla a comprar y la saco (a su hija) del colegio para que se venga conmigo ese día”* (entrev. madre3), y sigue *“yo por ejemplo voy a comprar y me la llevo, no es por nada, sino porque ve otras cosas, se mueve, salimos por ahí...los puedes llevar al cine, al teatro, a ver un musical... porque plantearte ir al cine aquí...”* (entrev. madre2).

En la localidad *“tienen un salón de actos y una biblioteca que no la tienen muchos pueblos grandes, es enorme y con bastante material. Me “chocó” bastante que la responsable de la biblioteca que es madre de uno de los niños, no fuera. El pueblo desde luego tiene muy buenas instalaciones, pistas deportivas, de pádel, pabellón, vamos todo lo mas necesario”* (entrevista 1 maestra).

El cierre de las aldeas o poblaciones pequeñas por la falta de recursos y medio es un síndrome acuciado que se ha venido prolongando en el tiempo.

21.3.1. El contacto directo con la naturaleza.

Un entorno de abundantes recursos naturales, que ofrece elementos geográficos lleno de oportunidades como las vistas paisajísticas, *“a mí el pueblo me gusta por los animales y el contacto con la naturaleza”* (entrev. colectiva 2 alum.1), *“a mí por lo bien que huele”* (entrev. colectiva 2 alum.3). Costumbres arraigadas, solariegas y familiares que perduran en el tiempo. Cultura localista que en su esencia se mantiene hasta el día de hoy, a pesar de la colonización cultural urbana. Relaciones vecinales evitando veleidades, basadas en la ayuda y apoyo, también en el “chisme” diario. *“La gente aquí hace matanzas, mi abuelo tiene campo y guarrinos. Los jamones los damos para que lo revisen si están buenos y luego los repartimos entre la familia”* (entrev. colectiva 1 alum.2).

Todavía domina y se valora lo artesanal, en contraposición de lo que llega manufacturado. Cuestiones que conforman un plantel muy distinto al que se acostumbra

en una ciudad, “*en el campo vamos a buscar setas, espárragos,...*” (convers. informal alumnado).

Unos modos de vida que agonizan, también la visión holista de los niños “*somos felices por muchas cosas, conoces a todo el mundo, tienes a muchos amigos, ... y en una ciudad no conoces a toda la gente*” (entrev. colectiva 1 alumn.3), en un pueblo que se pone de manifiesto la cercanía “*estoy muy a gusto aquí, tengo mi casa y mis amigos*” (entrev. colectiva 1 alumn.4). La relación con su hábitat debería ser una oportunidad de aprendizaje en la escuela “*tenemos mucho animales, guarros, ovejas, vacas, culebras, ... de todo*” (convers. informal alumnado) pero no siempre se vincula curricularmente. Pero este formato, es decir, una escuela en medio de ese ecosistema, en muchas ocasiones no sabe dar respuesta al propio contexto, quizás por la homogeneización y tradición hegemónica educativa. Es decir, nos enseñaron un día que la única forma de impartir clases era la basada en un material curricular mayoritario rindiendo cuentas mediante una prueba memorística y hoy en día enseñamos eso mismo, se vuelve a reproducir.

21.4. EL CENTRO: LA PEQUEÑA ESCUELA DE PUEBLO.

Estas Escuelas Rurales se crearon en los casos que era difícil agrupar varias localidades dentro de un Centro Rural. “Normalmente se constituye como “unitarias” y se le aplica unas ratios menores de 15 ó 12 dependiendo de escolarización de un mismo ciclo o de varios en un aula” (Segovia, 2011). El CEIP “*Emoción de enseñar*”⁵ se trata de una escuela unitaria que se compone de 11 alumnos-as, ubicada en una localidad de 320 habitantes, prismatizándola con una relativa visión armonizada por sus vecinos. Es un centro de titularidad pública, etiquetado como “centro de difícil desempeño”.

La escuela rural unitaria se siente amenazada. Un indicador para el mantenimiento de la escuela en el pueblo depende de la natalidad, también, evidentemente, del apoyo institucional por seguir apostando por la educación en estos

⁵ Es un pseudónimo utilizado asignando la característica y el reflejo principal de esta escuela. Por expreso deseo de maestra y familia se señala el nombre de la escuela, CEIP “Miguel de Lobo” de la localidad de La Nava. Aún así se reserva el anonimato de todos sus participantes. Breve reseña histórica: El nombre real del colegio lo pusieron “*por un hombre que vino de maestro y era muy bueno, muy simpático y entonces le cogieron cariño y pusieron el nombre al colegio, era un maestro que estuvo muchos años*” (entrev. colectiva 1 alum.2).

contexto, “*el año que viene van a entrar dos niños más y estaríamos 13 alumnos en total, vamos ya son amigos nuestros*” (entrev. 1 alumnado).

Respecto a características físicas y dotacionales así como recursos “*estamos completamente cubiertos, hay cantidad de materiales, me canso de decírselo a los padres. Estos niños han comprado las cosas fundamentales del primer trimestre porque yo he sacado lo que había de otros años (pinturas, cartulinas, otros materiales, papel de seda y charol, ordenadores, biblioteca,...). Había todos los libros y fichas*”. (entrevista 1 maestra). El edificio se encuentra en buenas condiciones, de dos alturas cuenta con dos aulas, baños, despacho de la maestra para realizar las distintas gestiones administrativas. Arriba se ubica la biblioteca y un pequeño aula de refuerzo.



Figura 22.2: Ilustraciones del edificio de la escuela unitaria

Suben los niños (4) para enseñar la biblioteca, con multitud de recursos. En la misma, cuando viene la profesora de apoyo se imparten las clases con los niños de 3º, 4º y 5º. Interactúan con total normalidad conmigo, están en su terreno y eso les hace tener mayor confianza. (Observación centro).

Son multitud los artículos de periódicos (Quintela, 2011) y situaciones de reivindicación de pueblos que exigen la permanencia de la escuela en su entidad por miedo a que se pierda. Es una realidad constante desde siempre, defender la escuela y garantizar la continuidad de alumnado, al menos hasta una edad comprensible de los niños, para posteriormente ampliar la perspectiva social en su proceso natural de socialización con sus iguales de otros contextos, por ejemplo, cuando se escolarizan en educación secundaria (ESO). Ahí ya se puede entender aunque permanezcan miedos por parte de la familia (ausencia en determinadas horas lectivas del niño). Es una sospecha

que las familias no manifiestan en la escuela de la localidad porque la misma imprime mayor control social.

Sociedad, escuela y familia tienen que unirse para alcanzar la igualdad. En ese camino de igualdad, la convivencia es fundamental, en el que cada miembro educativo es una pieza clave para mejorar la educación. La convivencia en esta tipología de centros (Santos, Lorenzo y Godás, 2008) es uno de los puntos fuertes a destacar, un clima propicio para el aprendizaje. Además, la importancia que toda la comunidad educativa da a la escuela unitaria de su pueblo, es ampliada al ver que forman parte sustantiva del proceso de enseñanza aprendizaje, no son actores secundarios.

En estos centros de unitaria, las docentes se sienten valoradas, máxime, aquellas que imprimen emoción y sentimientos, porque lo emocional en esta tipología de escuelas es una característica implícita *“en esta escuela unitaria, el alumnado admira al profesorado, pero el profesorado que le da algo de cariño, que tiene las expectativas altas sobre ellos y que hacen cosas referente a la metodología algo diferentes, aunque sea puntualmente, que es el caso”* (conclusión progresiva maestra apoyo). No solo es un reconocimiento desde las familias y el alumnado también de la comunidad.

La decisión de acudir a una unitaria no solo puede ser *oportunismo* (obtención de mayor número de méritos y seguridad laboral). Ir a una escuela unitaria, podría ser *resignación* (“me han designado la sustitución en este pueblo y si quiero trabajar tengo que ir a esta escuela”) o *reto*, para experimentar la complejidad de la escuela unitaria en el poliedro que supone la escuela rural. Son centros con una experiencia incipiente profesionalmente, muy marcada por la provisionalidad.

21.5. LOS PROTAGONISTAS

Sentirse parte de una escuela en un pueblo es casi de obligado cumplimiento, es relativamente sencillo participar, bien puntualmente o no. Evidentemente si se tuviera que presentar a los actores principales, éstos estarían compuestos por la maestra, los alumnos-as y las familias. Eso es lo que en superficie se aprecia en contacto directo frecuentemente en el centro. Pero si se profundiza, la composición es más extensa, tanto que en algún momento participen como “espectadores” toda la gente del pueblo, articulando un proceso simbiótico, la necesidad del pueblo en la escuela y viceversa. La profesión determinada de una persona, puede ser motivo suficiente para llamar a la

participación y que acuda una persona determinada para explicar la labor que realiza, en una sesión de clase. Las efemérides o *días de* son razón para salir a la Casa de Cultura y representar cualquier actuación, con intención educativo-social con el entorno y los lugareños, la comunidad.

21.5.1. La maestra: la emoción espontaneísta

Juani es la maestra de esta escuela unitaria, una persona agradable, empática y abierta al descubrimiento diario. Nació hace 27 años en un pequeño pueblo. Con cuatro años de experiencia docente, este es su primer año ejerciendo en el centro. Su situación administrativa es provisional⁶. Cada día lectivo recorre 60 km entre ida y vuelta desde una población que pertenece a otra Comunidad Autónoma para atender su labor docente con sus once alumnos-as.

Ella ha elegido estar el presente curso escolar en este centro rural. Cuando alude a sus preferencias, le gustaría ejercer en escuelas urbanas, no por mayor aprendizaje, indica que por comodidad. Imparte en todos los niveles de la enseñanza básica, en los que no hay ningún niño de nacionalidad distinta a la española. Como se mencionara en párrafos anteriores, ostenta todos los cargos de gestión, convirtiéndose en “la maestra del pueblo”. Cualquier docente no está dispuesto a pasar años de su vida en una aldea o pequeña localidad. Pero es donde se dan esas “experiencias de vida” e hitos docentes que siempre rememoras con satisfacción.

Respecto a la formación académica, es diplomada por magisterio, especialidad de lenguas extranjeras por inglés⁷ pero en toda su experiencia docente ha tenido que impartir el área de Conocimiento del Medio, cuestión que ha sido motivo de preocupación constante por su parte. Sus expectativas formativas pasan por cursar algún máster y cursos esporádicos que proponga el Centro del Profesorado de la zona, eso sí, cuando tenga estabilidad administrativa. Suele improvisar mucho, un modelo didáctico de corte espontaneísta⁸, “*me he tenido que valer de esa espontaneidad, vamos, te lo hace el centro ser así*” (entrev. 3 maestra).

⁶ Excepto este caso, todos los docentes de la escuela unitaria en la provincia de Huelva son interinos. Datos recogidos del informe Estudio Extensivo del Bloque IV.

⁷ Todos los docentes de las unitarias de la provincia de Huelva son de la especialidad de inglés. Las familias demandan a un generalista pero es lógico que el tutor-a sea de lenguas extranjeras, ya que de lo contrario, tendrían que incorporar a un itinerante. No bastaría solamente que fuera de inglés con la maestra de apoyo que itinera por las unitarias, sería muy poco versátil, ya que si tienen que sustituirla nadie podría impartir inglés.

⁸ Considera que el centro del proceso educativo se des- plaza del maestro hacia el alumno, respetando al máximo su individualidad. El alumno se sitúa en el centro del currículum para que pueda expresar sus intereses y aprender en un

Utiliza diferentes editoriales⁹, unidades didácticas propias, fichas, la naturaleza y las salidas como recurso, y sobre todo, la “sorpresa” y el ingenio.

Utiliza también las TIC como recursos. Hay momentos en la jornada académica en los que internet sirve para hacer búsquedas o trabajar contenidos, murales sobre una temática interdisciplinar utilizando diferentes tipos de agrupamientos, actividades que desembocan en producciones del alumnado que requieren mayor complejidad intelectual, y transversal a todo, tutorías entre compañeros como dinámica rutinaria.

El desarrollo como profesional novel, viene acompañado por una limitada práctica introspectiva debido al aislamiento docente que supone no conectar con compañeros de profesión la mayor parte de la semana. Independientemente de esa restricción, tiene adquirido un compromiso pleno en la escuela, aún sabiendo que no estará el próximo curso *“Ya se sabe la maestra que va a venir. Yo la ayudaré en todo lo que pueda ayudar porque a mí me hubiese gustado encontrármelo como yo lo dejaré”* (entrevista 1 maestra).

La proximidad del lugar de residencia, la inquietud y el deseo de probar nuevas experiencias la llevó hasta aquí. *“Pedí este centro de primero por dos cuestiones, una porque está cerca de mi pueblo y otra porque quería vivir algo porque yo sabía que me iban a dar la plaza. Y me planteé que toda la vida estaría dando inglés, y con lo joven que soy, quería probar algo diferente”* (entrevista 1 maestra). La transición hasta una situación administrativa definitiva ha sido impulso suficiente para la elección, sin olvidar el aspecto tendente para decidir este formato de escuelas; méritos y estabilidad laboral a lo largo del curso.

Una demanda que realiza la docente es la de evitar el papeleo *“me hubiese ayudado que aquí hubiera tenido una administrativa, solo pido eso, aunque sea dos días a la semana, una administrativa compartida entre las unitarias al igual que se comparte la de apoyo”* (entrevista 2 maestra). Un clamor continuado generalizado entre los docentes actuales, el de los trámites burocráticos en combinación con la docencia que se imparte, lo que produce saturación. Esta es susceptible de ser analizada en una dimensión práctica, ya que los formalismos administrativos no son bien valorados por maestros de unitaria. Considera que un aspecto negativo es *“que para mí ha sido lo peor por todo lo*

clima espontáneo y natural. Ausencia de una programación formal. Actividades muy prácticas y de carácter flexible y abierto, contenidos presentes en la realidad del niño, descubrimiento espontáneo del alumno, el papel del docente es el de un líder social y afectivo, la evaluación como reflexión, atiende el proceso pero no de forma sistemática.

⁹ Santillana, Anaya y SM.

que he tenido que aprenderme en un mes sobre gestión, pero como maestra es lo mejor que me ha pasado, no creo que vaya a ver otra cosa igual y tan gratificante” (entrevista 2 maestra). A los docentes de la unitaria les puede resultar difícil embarcarse en tareas constructivas de adaptación al cambio cuando ponen de relieve la carga de burocracia. “Es material y emocionalmente imposible realizar una buena tarea educativa cuando lo que prima es rellenar documentos justificatorios de cualquier actividad que se realiza. No es posible tener la concentración en las tareas escolares y en la problemática del alumnado cuando la función más valorada es la burocracia” (Quílez, 2011).

La satisfacción *“por material, por cómo responden los niños, por todo, estoy muy contenta”* (entrevista 1 maestra). *La alta satisfacción y el grado de expectativas han sido mayor desde que imparte clases en esta unitaria. Todo se convierte en retos, el día a día es ya un desafío enriquecedor por el que luchar* (datos del corolario final).

La resignación compartida con la satisfacción son ejemplos del sentir diario de la docente *“el otro día mi compañera me decía “que alegría de verte”, y es que no te queda otra, porque al final son once niños que se ven siempre, que son los mismos, que se aburren y que tienes que hacer cosas distintas. Por ejemplo, un niño no sabía patinar, pero se ayudan los que saben a los que no, y me dijo, maestra, es el mejor día de mi vida de todos los años del colegio. Una experiencia más que voy a tener en la vida y en la que he aprendido muchísimo”* (entrevista 1 maestra).

La implicación viene acompañada del proyecto de vida que se tenga, en realidad es más flexible *“creo que todo esto lo hago por mi situación personal, que no tengo niños y vivo con mis padres, si estuviera como mi compañera con dos niños pequeños, pues creo que no podría, porque por las tardes en vez de preparar las clases para el día siguiente tendría que dedicárselo a mi familia”* (entrevista 1 maestra).

La docente no quiere limitarse por una planificación cerrada y se basa en una organización diaria. Referente a la programación y su justificación ante el inspector *“Yo una de las cosas que me pide el inspector fue eso, y le dije que ahí la tenía, pero como no cumplo nada de eso...se lo dije, usted ahí la tiene. Por eso vino a la clase, yo le dije que no iba a llevar programación. Yo le dije los cuatro puntos o estructura básica que íbamos a llevar a cabo porque nos venía bien a mí y a ellos (los alumnos), pero ya no le puedo decir nada mas a usted”* (entrevista 5 maestra).

Se corresponde con un tipo de profesorado que no lee y no escribe artículos, pero que sin embargo *“dedica toda la tarde anterior a organizar la clase, preparando*

recursos, programando lo que realizarán el siguiente día,...no planificando porque en este caso improvisa y es muy espontánea pero el caso es que independientemente de todo eso, prepara la sesión con obstinación; buscando videos en youtube, planteándose qué puede hacer con esto o con lo otro, una actividad para este niño, otra actividad para este otro,...” (conclusión progreso de maestra).

La pasión diaria la contagia a los escolares, a pesar de los miedos iniciales *“nos gusta como enseña la maestra, aunque bueno hay una maestra que nos aburrimos mucho”* (entrevista alumnado). Las decisiones a la llegada a la escuela se han ido transformando. *“Mis expectativas han ido cambiando, yo al principio decía que solamente me iba a centrar en los niños, luego yo tenía una frustración total con los papeles y eso lo tenía que solucionar como sea, y finalmente en el segundo trimestre me dije que esos papeles no iban a poder mas conmigo y aquí tengo que sacar esto como sea. Entonces mis expectativas sobre todo eran que no me volviera a pasar lo de José Manuel (ver a un niño sin posibilidades y triste porque no tiene amigos), es decir, que ningún niño me dijese que no quería venir al colegio, eso es lo primero, y lo segundo que las niñas de infantil supieran leer para el año que viene la compañera que viene. Eso es a grandes rasgos, porque expectativas yo te puedo decir que cada semana te propones una y encima las vas cambiando; cómo los sientas, qué puedo hacer en el patio, a qué pueden jugar,...eso es todas las semanas, algo te marcas, porque quieres que cada semana vayan a mejor. Las dos claves eran esas; que ningún niño me volviese a decir que no quería venir a la escuela porque estaba aburrido (fundamental) y aprender a leer a las niñas de infantil”* (entrevista 4 maestra).

21.5.2. Características de los escolares de la unitaria

Se ha hablado mucho de los valores de los niños del medio rural, de su cercanía y de su grado de madurez. *“Son diferentes, y eso se nota cuando llegas y comienzas a tener contacto con ello”* (diario de campo3). *“Son unos niños que siempre ofrecen todo lo que tienen incluido la merienda del recreo”* (convers. informal de maestra).

“Esto es muy diferente y algo hay en los niños, ni peores ni mejores, que les distingue. Lo mismo pasa con los de Infantil en la aldea aunque eso es peor para relacionarse. Aquí son todavía niños muy naturales y sencillos, no han perdido esa inocencia, en pueblos mayores están muy avisados” (entrevista 4 maestra).

La satisfacción es muy alta en general *“si estamos muy contentos aquí en el cole”* (entrev. alumnos).

La escuela unitaria debe de romper la sensación de aislamiento con los demás; del alumnado sobre todo ya que cuando salen del centro para cualquier encuentro con otros colegios no se relacionan con los demás niños (aunque los niños tengan facilidad de adaptación a cualquier entorno). Una escuela de recursos compartido como sucede en los CPR. Esto no ocurre en los CPR por eso mismo, porque con frecuencia se están encontrando alumnos y recursos por esa vinculación, alumnos de diferentes pueblos. Es decir, que en los Centros Públicos Rurales, la educación rural consigue tener lazos muy fuertes entre los pueblos, por el mero hecho de que están compartiendo colegio.

Un apunte a señalar sobre lo comentado en la introducción es que a los niños de clases sociales altas les viene bien la escuela academicista, porque las clases burguesas tienen un lenguaje abstracto, expectativas a largo plazo y el marco cultural es el académico mediante un conocimiento pragmático. Mientras que un niño de las clases populares tiene lenguaje concreto, expectativas a corto plazo y la utilidad práctica del conocimiento. Son dos culturas distintas que explican los niveles de expectativas de las familias.

21.5.3. La familia

En esta unitaria, los padres suelen ser parte activa del proceso, *“todo aquello que pidas por la boca se te hace realidad”* (convers. informal maestra). Por lo general, consideran la escuela como oportunidad y su apoyo diario es fundamental en el buen desarrollo educativo.

La diversidad social, cultural y económica es una realidad. Procedencia que sitúa a las familias en un nivel favorable o desfavorable. *“La entrevista colectiva con la familia ha sido muy significativa porque hemos apreciado los dos polos de un dial en cuanto a la participación escolar y valoración del pueblo; tienen algo en común y es que las dos madres se implican bastante en el colegio, pero una es la cara y la expresión de la tristeza y del aislamiento que provoca la vida del pueblo, en el que no encuentra desarrollo económico, personal y formativo. Otra madre además de estar formada y sensibilizada con temas como el medio ambiente, está muy bien situada económicamente”* (diario de campo⁶). Características que definen y expectativas diferentes relacionadas con la vida en el pueblo y su posible aislamiento social, aún expresando una alta satisfacción por la educación y el mantenimiento de la escuela, coincidiendo todos los padres entrevistados.

Los contrastes familiares son manifiestos en una zona rural. Puedes encontrarte médicos, ingenieros, agricultores, ganaderos,... Normalmente en los centros urbanos no es así, ya que el barrio delimita en muchas ocasiones el nivel formativo-económico que tienen los padres. Se podría afirmar que se produce una guetización en la cual no suelen ser reveladoras esas diferencias. Otra característica que hoy en día discrepa lo rural de lo urbano. Y ello tiene su reflejo en el aspecto educativo.

“Los padres son muy implicados, por ejemplo, las que están en el consejo escolar, algunas no han estudiado, es muy joven, y lo que no hicieron los padres quieren que lo hagan los hijos. Aquí tanto los padres con estudios como los que no quieren ver en sus hijos lo que no fueron ellos. Por ejemplo, el padre de L... es ingeniero agrícola, trabaja en la junta y su madre es enfermera. El padre de T... es arquitecto y trabaja también para la Junta, la madre de I... tiene magisterio y es concejala de aquí. La de M... también. Vamos que las circunstancias de otros padres quizás porque no han podido, porque aquí no hay mucha más salida, para ellos, pero en estudios si hay. Evitan en todo lo posible eso de la reproducción social, que lo que ha sido el padre lo sea el hijo” (entrevista 1 maestra).

Se muestra por tanto una paradoja: una madre quiere vivir en el pueblo por calidad de vida, su marido está trabajando en Cortegana de Técnico de la Junta, y su deseo es seguir viviendo en el pueblo sin poner de relieve las cuestiones de limitado ocio que puede ofrecer una ciudad. Mientras que la otra madre no quiere porque no ve posibilidades de desarrollo ni personal ni social; le gustaría ir de tiendas, tener ocio cercano,...sin embargo la otra mujer no. Por tanto, el nivel económico también influye en la permanencia de lo rural ¿qué queremos decir? En un pueblo que no se caracterice por su aislamiento y que tengan acceso al ocio nadie piensa en irse. Pero cuando ves estos pueblos, en los que hay tanta variedad, hay personas que agonizan social y personalmente porque no encuentran el desarrollo, ven como posibilidad de desarrollo el poder ir de tiendas y el poder tener más dinero, más amistades sin ser controladas socialmente, es decir, el anonimato inferido por el modo de vida urbano. En muchos casos las perspectivas futuras pasan por vivir en una ciudad con más posibilidades *“a mí me gustaría vivir en otro sitio, no sé porque mi madre o mi padre no se mudan a Sevilla, porque Sevilla es más grande y allí están mis primos”* (entrevista alumna primaria). Por tanto, el factor o variable económica influiría en las expectativas de los padres sobre sus hijos y en las expectativas que tienen la familia en la escuela (al final es un mecanismo de reproducción social, y esto es un claro ejemplo). Una realidad independientemente

del modo de pensar de cada uno de los padres es que todos quieren lo mejor para sus hijos y eso quiere decir vivir en un lugar mas grande en uno de los casos, ya que piensa que no va a tener posibilidades en el pueblo y en la escuela, sin embargo, el otro caso lo valora como medio de desarrollo y de un estilo de vida de calidad (conclusión de progreso diario de campo).

La Escuela Rural unitaria tiene una doble dimensión de padres: rurales y neorurales. Los rurales tienen una cultura cercana al ostracismo y la necesidad de salir del medio. Curiosamente pertenecen a sociedades con mayor precariedad económica. Y al contrario, los neorurales, tienen una percepción más cosmopolita mentalmente pero sin embargo les gusta valores del calor de hogar de la aldea, además lo necesitan para complacer lo que perciben como “calidad de vida”. Pertenecen a situaciones económicas aventajadas. Son inversos el rural y el neorural. Si se mira en la búsqueda de expansión, se tiene que el rural busca para salir porque se encuentra encerrado, y el neorural tiene una visión cosmopolita, conoce el mundo, ha viajado, conocen a gente de otras culturas. Son diferencias notables que hay que considerarlas.

El medio rural no es diferente a una ciudad en cuanto al número medio de hijos del núcleo familiar, *“solamente tenemos dos familias que tienen 3 hijos, que es la mía y la de ella. Las demás o uno o dos”* (entrevista colectiva alumnado ciclo 2). Un rasgo distintivo, no tanto del entorno, más bien de la Sociedad globalizada y posmoderna actual¹⁰.

Las expectativas de la familia en sus hijos suelen ser altas *“la familia quieren que sus hijos tengan lo que ellos no tuvieron, responden bien y yo no tengo problemas”* (entrevista 4 maestra).

Además, esas expectativas son reconfortadas con el sentido de comunidad en el pueblo, por el que todas las familias llevan a cabo lo aceptado y valorado. La educación en la unitaria es valorada por las familias, *“muy buenas, quitando algún problema frecuente, luchan por todo, sobre todo porque se mantenga la escuela. Estos niños, se lo digo todos los días, es raro el día que se pongan enfermos, aquí parece que no se ponen malo. Las mismas madres dicen que lo importante es que no pierdan ningún día de clase. Es muy normal que si en algún momento se ponen enfermos (catarros y demás)*

¹⁰ Hay que indicar que ninguna familia es monoparental en la escuela, que sería característico del modelo de sociedad que se menciona.

lo llevan la hora que viene el médico a pasar cita en el pueblo y vuelven a traerlos después” (entrev. 2 maestra).

La familia, no todas, ve en la escuela un medio importante de ascenso cultural, que lo que no tuvieron ellos lo tengan sus hijos. Si hace falta quitárselo de otros sitios se lo quitan con tal que reciban una buena educación sus hijos y puedan tener todos los recursos necesarios.

Además, en cuanto a la participación de los padres, *“los pides cualquier cosa y de momento te ayudan y colaboran. Lo que pasa que lo contento que estás por un lado también tienes tus problemas. Yo lo he pasado mal, llegas nueva y te encuentras con problemas familiares” (entrevista 1 maestra).*

La ayuda de las familias a sus hijos en tareas académicas depende del nivel de formación de los mismos. La ayuda doméstica también viene condicionada por el tipo de actividades y el material curricular que se utilice.

El riesgo de la fractura educativa está en la formación misma de los padres. Si la maestra propone un número considerable de deberes, tareas académicas o actividades para casa, los hijos de un sector neorural de padres van a tener un apoyo que no lo van a tener los niños de la familia tradicional rural, porque los padres desconocen ese mundo. De nuevo se recuperan problemas pasados en escuelas actuales¹¹.

“Los padres no han querido que estuviera yo sola nunca. Entonces empezamos así. El apoyo que tengo a ellos es gracias a los padres, el año pasado incluso fueron a delegación con un escrito, por lo menos se mueven. El delegado vino incluso. Estos padres se involucran mucho y tengo el apoyo gracias a ellos. Y menos mal” (entrevista 4 maestra).

“Normalmente suelen venir todas las madres a recoger a los niños” (entrevista 1 maestra).

La Asociación de Madres y Padres de alumnos-as:

¹¹ Ya en el siglo XIX cuando se plantean los deberes como una selección social, ya que el alumnado del campo rural proletario tenía que hacer labores propias del entorno (trabajar en el campo, atender el ganado,...) mientras que el hijo de otros sectores (médico, alcalde,...) podían quedarse estudiando en casa, además con la ayuda continuada de sus padres. Por lo que estaba asegurado el determinismo social. Y ahora volvemos a lo mismo con todo el aparataje (por ejemplo, el digital) nuevo que está incorporando la escuela: familias neorurales que manejan perfectamente un ordenador y familias dedicadas al campo que tienen mayores limitaciones al respecto.

“Desde la AMPA, su padre, cuando hace las reuniones, aprovecha para decir *“oye podíamos hacer actividades fuera del colegio para los niños en el que intercambien experiencias con niños de otros coles”*. Los padres les tengo mucho que agradecer, en todo momento están dispuestos” (entrevista 1 maestra).

Hay que poner de manifiesto el valor de las madres y la mujer en el medio rural: Las madres de estos pequeños pueblos, que viviendo en un entorno no siempre fácil y partiendo de unos conocimientos académicos elementales en algunas ocasiones, han sido capaces de comprometerse en la mejora de la calidad de vida y educativa de sus hijos. La mujer sostiene el medio rural.

21.6. OTROS PROTAGONISTAS:

21.6.1. Maestra de apoyo:

Violeta tiene 45 años, es interina con cuatro años de experiencia docente. Al igual que Juani es diplomada en Magisterio por la especialidad por inglés y no reside en la localidad. Aunque alude a la preferencia de ejercer en escuelas rurales, piensa que el contexto la desfavorece en su desarrollo formativo y profesional. No se considera maestra innovadora y utiliza las dos editoriales mayoritarias de Andalucía para impartir sus clases, además del uso excesivo de fichas. Tiene una concepción de material curricular basado en el manual escolar como el único existente.

El apoyo lo realiza en tres localidades de la zona *“los lunes y los viernes viene la maestra de apoyo que es compartida por tres escuelas unitarias”* (entrevista 1 maestra), que distan una media de 25 km entre sí, *“es positivo la coordinación entre las maestras de las escuelas unitarias, ella está de apoyo en tres colegios”* (conclusión progresiva maestra apoyo). Su agenda semanal se reparte en dos días en el presente colegio, dos días en una unitaria que tiene 8 escolares, el día restante en otra unitaria con 4 niñas y que desaparecerá a final del presente curso. Si en algún momento del curso escolar alguna de las maestras tutoras falta a clase, es la encargada de sustituir esa baja.

Sus expectativas en torno a este formato de escuelas son bajas. En todo momento evade la lucha por la permanencia de las pequeñas escuelas. No cree en la educación rural y *“estoy aquí de rebote, vengo porque sé que tengo asegurado el año completo como interina”* (Convers. informal apoyo). Mantener por tanto, los rasgos distintivos es tarea ardua, factores y elementos negativos que consolidan una misma idea entre muchos

docentes. Cuando un docente no cree, las experiencias por contagio negativo de otros docentes, puede llegar a influenciar de manera significativa *“dice que este tipo de centros no van con ella. Y esto es muy difícil cuando una persona no cree en ello. Es complicado porque ya te supone un reto y mayor formación, sobre todo en estrategias cooperativas”* (entrevista 1 maestra).

Es una maestra convencional, contenidos convencionales en el orden convencional, con disciplina convencional y medición de conocimientos convencional, con metodologías basadas en el memorismo y secuencias básicas (explicación docente-actividad realizada por el alumno-corrección del docente).

21.6.2. Orientadora

Psicóloga y Psicopedagoga, pertenece a un Equipo de Orientación Educativa¹² de zona, en los que se dedica a ir por los diferentes pueblos; unos son CEIP en el medio rural, otros CPRs y también tiene algunas unitarias. Con una frecuencia de una vez al mes, *“vengo a ver y observar, miro a todos los niños, paso un ratito con ellos por si se detectara algún tipo de problema. También intento apoyar en algún momento a algún alumno”* (entrevista orientadora).

Aunque considera que *“ésta es la que mejor funciona de las unitarias en la provincia de Huelva”* (entrevista orientadora) mantiene bajas expectativas ya que *“en estas escuelas hay un problema de estabilidad del profesorado, esto no lo aguanta nadie, el que tenga un proyecto de vida esto es lo último que quiere, porque te quemas mucho, es normal”* (entrevista orientadora).

La irrupción en el aula de esta profesional es común aunque *“este colegio está muy controlado, aquí hay pocos problemas en cuanto a los niños”* (Convers. Informal Orient.).

Con una tendencia mas próxima a los profesionales de la psicología escolar implementa hace uso de test cuantitativos, trabaja con *“uno de los niños que tiene mayores problemas de aprendizaje aunque se va al año que viene a otro pueblo”* (entrevista Orientadora), pero la preocupa los avances o retrocesos el curso siguiente aunque no esté en el colegio. *“El año pasado llegaron a un acuerdo con la maestra para hacerle la adaptación curricular significativa. Él ha repetido. Cuando le pasaron los test tenía 69 puntos y tenía que llegar a 70. Lo normal es que viendo ese informe, le*

¹² Es la unidad básica de Orientación Psicopedagógica que actúa en el conjunto de los centros de una zona educativa.

tendrían que haber repetido las pruebas, pero la madre se ha negado” (entrevista 1 maestra).

La realidad es que la planificación de la acción orientadora en este contexto educativo rural está supeditada a la intervención desde un carácter preventivo y de avance. Por tanto, los esfuerzos se centran en garantizar un diagnóstico a la maestra y las familias¹³, debido a la incidencia de elementos contextuales, personales y académicos.

Y es que las mermadas expectativas se vinculan con las limitaciones, por lo que en general se tiende a normalizar las acciones, *“aquí es que no hay otra manera de hacerlo, tiene que ser así”* (entrevista orientadora). Ejerce una función de consultor tanto de la dirección escolar como de los propios docentes desde un modelo de intervención por programas.

21.6.3. La labor de la inspección educativa en la unitaria:

“El inspector ha venido por trimestres, una vez cada trimestre. Vino a primera hora porque hubo problemas” (entrevista 4 maestra).

Las funciones¹⁴, atribuciones¹⁵ y principios de actuación¹⁶ de la inspección educativa¹⁷ en una unitaria, son las mismas que en cualquier otro centro. Sin olvidar el formato de centro rural, porque aquí todo es modificable dado su carácter. El inspector¹⁸ es una pieza clave en el mantenimiento de las unitarias. Más allá de la concepción ávida que se atribuye entre el personal docente, se deben resaltar algunas circunstancias acaecidas que ha propiciado una actuación positiva y de flexibilidad *“Al principio de*

¹³ El Orientador en un elemento clave en la relación familia-escuela, desarrollando una función de educador de familia ya que, por sí mismos, se constituyen como agentes activos de la orientación.

¹⁴ Artículo 151. Establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación)

¹⁵ Ley Orgánica 2/2006 de Educación art. 153 y Decreto 115/2002 de organización y funcionamiento de la Inspección Educativa

¹⁶ Artículos del 27 al 31 establecidos en el Decreto 115/2002, de organización y funcionamiento de la Inspección Educativa.

¹⁷ *“El Cuerpo de Inspección Educativa nace en 1849 y desde entonces viene ejerciendo sus funciones como servicio garante de la norma”* (Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Inspección educativa de Andalucía).

¹⁸ La potestad de inspeccionar el sistema educativo está establecida en el artículo 27.8. de la Constitución Española: *“Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.”*

El artículo 52.1 del Estatuto de Autonomía para Andalucía -Ley Orgánica 2/2007 de 19 de marzo de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía-, establece que: *“Corresponde a la Comunidad Autónoma en materia de enseñanza no universitaria, en relación con las enseñanzas obligatorias y no obligatorias que conducen a la obtención de un título académico o profesional con validez en todo el Estado, incluidas las enseñanzas de educación infantil, la competencia exclusiva, que incluye la programación y creación de centros públicos, su organización, régimen e inspección”.*

curso, como yo tenía que arreglar papeles mientras me adaptaba, cuando ella (maestra de apoyo) venía se quedaba con todos excepto infantil que me los quedaba yo. Pero yo vi que eso no me gustaba, hablé con el inspector y le dije que prefería llevar mis clases así, usted no me puede pedir que cuando venga mi compañera arregle los papeles. Además que yo no soy administrativa, yo soy maestra” (entrevista 1 maestra).

Una figura, la de la inspección, que ha contribuido a la mejora del curso escolar presente “*Él me dijo que no había problema y yo decidí hacerlo así*” (entrevista 1 maestra).

“Pues el inspector vino el primer trimestre cuando yo lo estaba pasando tan mal, vino el segundo que yo quería que viniera para que el viera una clase en realidad, estuvo 15 minutos conmigo y se fue porque me dijo que me veía atareada. Si te digo una cosa, desde aquel día, no me ha pedido mas papeles, vamos que se ha portado muy bien y él me ha facilitado por todos los medios los papeles. Yo no me puedo quejar con el hombre, me lo ha facilitado mucho. A mí no es que se me olviden los trámites de los papeles, simplemente que no me da tiempo, pero el hombre (inspector) me llama para decirme el día que finaliza, me envía correos, vamos he llevado mejor la carga administrativa...yo los trámites los relleno pero siempre me da un poquito mas de plazo para dárselos a él. Por ese aspecto él ha contribuido para que no estuviera tan agobiada.

Sobre la organización de la maestra de apoyo:

Como en Los Romeros hay otro inspector y no quería darme un día mas a mí, la maestra de Las Cefiñas que si es el mismo inspector me da un martes si y un martes no, entonces hay una semana que tengo tres días y otra semana dos días. También me lo ha facilitado él y mi compañera que se lo agradezco un montón” (entrevista 4 maestra).

La Inspección Educativa, según el artículo 140 de la Ley Orgánica de Educación (L.O.E.) "se realizará sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza."

De acuerdo con el artículo 145 de la Ley de Educación de Andalucía (L.E.A) "*La Administración educativa ejerce la inspección sobre todos los centros docentes públicos, concertados y privados, servicios educativos, programas y*

actividades del sistema educativo de Andalucía, a excepción del universitario, mediante los funcionarios públicos del cuerpo de inspectores de educación".

El inspector le ha dado en la mayoría de las ocasiones la razón a la directora, en una relación necesitada de los dos la dirección se ha convertido en el preámbulo de la inspección.

Habitantes del pueblo: participan en todo lo que se hace fuera del colegio pero con los niños del colegio. La sensación no es tanto comunitaria como familiar, de mayor cercanía.

21.6.4. Otro agente como referente ¿dotacional?: el ayuntamiento.

También desde el ayuntamiento se propone cualquier tipo de participación, aunque pocas. Hay dos madres que son de concejalas. *"Hacen bastante pocas de las que podrían hacer. Yo fui a la biblioteca con ellos el día del libro y decía ¿qué hago? Pedí al ayuntamiento que me abrieran la biblioteca e hicimos allí un mural y muy bien"* (entrev. familia).

En cualquier dotación física que necesite el colegio, el ayuntamiento se compromete a "montar y desmontar" lo que se necesite para cualquier tipo de actividad.

21.7. A PROPÓSITO DEL CURRÍCULUM

Para entender el currículum que se da en estas escuelas unitarias, hay que comprender y analizar la metodología.

Las intenciones educativas que plantean por escrito en una programación difiere de la realidad de la enseñanza en el desarrollo del proceso educativo (Pozuelos, 2002, pp. 207). En la mayoría de ocasiones, no suele ajustarse. Por lo que, no basta con aproximarse a la acción planificadora para conocer el currículum real. Toda acción curricular es una hipótesis de trabajo, que no siempre o al menos, en la deseable proporción, coincide lo planteado con lo desarrollado. Lo que se piensa no es siempre lo que ocurre. De ese planteamiento se extrae la importancia de la reflexión sobre la práctica, porque lo que se planifica y lo que ocurre no son siempre similares. Cuando se reflexiona sobre lo que ocurre, obviamente, se puede ver cómo se pueden ir haciendo planificaciones ajustadas, aportando teoría de la práctica.

Planificar es necesario por dos razones: por mantener un mínimo de orden y por la seguridad que imprime. Si no se programa nada, se está avocando a procesos anárquicos, o lo que es lo mismo, al desconcierto de todo el aula (docente y discentes).

La maestra prepara las tareas para el día siguiente, comenta que “*me dedico toda la tarde preparando y pensando actividades y ejercicios*” (Diario de Campo). En muchas ocasiones esas actividades están diseñadas sin un orden de contenido, pensadas para que los alumnos estén ocupados, y además, la mayoría de esas actividades son manipulativas (recorta, pega, visualizar video, escenificación,...). Esta acción educativa cercana al activismo-espontaneísmo, tiene de positivo que involucra la mente, el corazón y el cuerpo. Es decir, involucra tres dimensiones que a su vez se complementan: el conocimiento que es posible aprender, a pesar de que pueda tener un relativo desorden; afectivamente, porque a estar en contacto unos con otros no solamente aprenden sino que quieren y se emocionan con lo que aprenden; y por último, físicamente, porque siempre va a considerarse el movimiento como parte de la actividad.

Por tanto, la ausencia de orden y falta de método definido son cuestiones que deberían analizarse para poder enseñar. Quizás aquí, una solución con carácter propositivo, es realizar la planificación a posteriori. Una vez que se ha llevado a cabo la acción educativa, comprobar el contenido ¿Qué hemos trabajado?, objetivo ¿para qué lo hemos realizado?, itinerario de actividades y cómo se ha evaluado ¿qué resultados se han obtenido? No es nada desdeñable esta idea, ya que podría resultar igualmente positivo.

Si al final el currículum básico prescrito, oficial, no se tiene en cuenta para nada, habría que reflexionar y discutir la siguiente cuestión: ¿cómo hacía para seleccionar el conocimiento? ¿De dónde extraía la docente los contenidos?, ¿Del libro?, ¿Del Decreto andaluz?, ¿Del sentido común? Atendía a la realidad del niño, a sus intereses. Hablaba de temas más que de contenidos, según lo configurado cognitivamente y que llegaba del libro de texto. Ese guion se formalizaba teniendo en cuenta lo que interesa del libro de texto a los alumnos (sectores de producción, la familia y el pueblo) y lo que no.

Los contenidos de matemáticas se organizaban igualmente pero partiendo de unas reglas básicas.

Fuera de lo que se trabajaba con el manual escolar que no se asemejaba a secuencia y estructura de libro, las programaciones eran básicamente, individualizadas para cada niño. Un conocimiento personalizado, pero planificado de manera muy

intuitiva. Había tantas planificaciones como alumnos en clase, al menos tantas como niveles. Esto hay que plantearlo y difundirlo ya que es un valor importante.

“Supone un mayor trabajo, ya que está individualizando la enseñanza de cada uno, pero realmente el rendimiento que tienen en esa metodología no es tan sustancial ni tan relevante ¿por qué? Porque cada uno va por libre, con un contenido que aunque sea parecido o similar pero no es el mismo. Entonces, ¿no sería mejor trabajar mediante un currículum integrado por ejemplo mediante por proyectos de trabajo en la escuela rural?” (Diario de campo).

Las planificaciones que se realizan, se rigen mucho por la tradición curricular, es decir, se enseña lo que siempre se ha enseñado (lectura, escritura y operaciones matemáticas), los temas y contenidos convencionales. Lo básico emana de esa tradición curricular asentada. El proceso de ponerlo en funcionamiento, la dinámica de clase, es cercano a la educación activa en el sentido que involucra los aprendizajes desde la triple dimensión ya indicada up supra. Todo ello está muy relacionado con el análisis que se realiza a la escuela activa y escuela moderna de principios del siglo XX. Y es lo que diferencia la escuela moderna de la escuela convencional, esta última se habla desde una apreciación de escuela mentalista mientras que la principal característica de la escuela moderna es que involucra a todo el ser humano, siendo uno de los grandes avances de la tradición innovadora. Y la maestra cumple estos indicadores, convirtiendo su práctica educativa en una radiografía de la escuela nueva.

Y eso es lo que le importa, y por eso lleva a cabo esa propuesta, aludiendo al paquete curricular convencional adaptado a las posibilidades de sus alumnos, que en alguna proporción conecta con el currículum básico aprobado pero en la dimensión metodológica es donde se encuentra el cambio, con la implementación de una metodología activa y personalizada. Ese paquete curricular que se indica es el único punto de encuentro entre la maestra y la maestra de apoyo¹⁹.

Nuevas palabras para contenidos antiguos. Pero adolece de cierto orden y rigor, es muy práctica y muy emocional.

¹⁹ En ese paquete curricular como punto de encuentro, se debe especificar que la maestra de apoyo es muy disciplinar basándose en contenido de aula, libros de texto y transmisión simple. Sin embargo, la maestra tutora y directora lleva a cabo un currículum flexible, sustentado en parte por un currículum cercano al integrado.



Figura 22.3: Esquema tipos de planificaciones de programación

El conocimiento del currículo²⁰ no dimiere de que algunos profesores programan las actividades escolares y preparan sus tareas basándose en los libros de texto que han seleccionado entre las distintas editoriales.

La planificación del currículo a nivel de aula requiere un orden. La docente se dejaba llevar por la improvisación y por la impresión personal, sin mayores análisis ni complejidades.

El tercer nivel de concreción curricular alude al aula, adaptado a la singularidad e idiosincrasia de esos niños que están en el aula. Se está hablando de decisiones que son las mismas para el centro (segundo nivel) que para el conjunto de niños (programación de aula) en la unitaria. A su vez, estos escolares tienen características y peculiaridades heterogéneas.

Muy propio de la escuela rural pequeña, y por ende, lo que sucede en esta unitaria, es aprovechar todo lo que va sucediendo en el lugar educativo (fuera y dentro del aula) en el momento concreto. Así se hilan y vinculan actividades de aprendizaje desde la improvisación. Si todo ello mantuviera un orden, sería un éxito para todos.

²⁰ Como señalan Medina y Pérez (2010, p. 15) es un ámbito de saber esencial para los profesionales de la educación.

Por tanto, hay que mencionar que el currículum básico que se lleva a cabo es posibilitado, no adaptado.

En algunas ocasiones se ha optado por un currículum por temáticas, ofreciendo versatilidad en los tiempos y en los espacios, dando respuestas a problemas socio-locales concretos o problemas socio-globales (humanos) más generales. Una postura que se aleja del tradicional listado de contenidos. Pero este cometido no es continuo.

Hay que llevar una planificación mínima. La docente consideraba planificar algo parecido a un diario o dietario, es decir, lo que iba a dar en la siguiente jornada. Se va realizando a partir de la rutina cotidiana. Por el contrario, se puede equiparar la programación con el término de formulario, la cual, se adapta por si se solicitara por la inspección. Normalmente se extrae de una editorial.

Desde una doble perspectiva, tenemos la visión de la maestra que piensa que la planificación es para satisfacción de la autoridad, un documento sacado de las ordenanzas legales pero sin validez práctica, no se reconocen porque nunca se traducen en práctica. Sin embargo, para su día a día, aprendido de su rutina escolar, formaliza un dietario que contiene unas actividades que le sirven de guía y que solamente entiende ella para su práctica personal. Y estas dos dimensiones están separadas, lo que hace que al no conectarse, muchas de estas buenas experiencias se pierdan porque son imposible de replicar y comprender porque no hay nada en papel sobre lo que analizar. Y esto, se está generalizando en la escuela, *“la creencia de la docente de que por muchos papeles no va a ser mejor la práctica, reduciéndolo al ámbito práctico que hay que entrar en el aula. Concepción que tienen los alumnos de magisterio cuando realizan el prácticum, donde aprendo es en el aula de la escuela, no en la facultad”* (Diario campo).

“No he tenido ningún problema con el inspector, yo se lo comenté a él y nada. Fue lo primero que me pidió (la planificación) pero yo he sido muy clara (he aprendido en la unitaria a ser clara), yo se lo dije, yo te puedo tener una programación ficticia, ahora mismo se la hago a usted, yo no tengo problemas, pero eso no es real. Es que yo no sé hoy si voy a dar la página 90 o la 95, o voy a enseñarles otra cosa” (entrevista 5 maestra).

Y una recomendación de carácter propositivo que habría que mencionar, es que los docentes tendrían que trabajar con documentación que le sea útil para la práctica pero que les permita a su vez ser entendida por otras personas para poder conocer experiencias que no se deserten en el tiempo.

La preocupación mayor que se tiene en muchas ocasiones es mantener a los niños ocupados durante las cinco horas de clases (Gimeno, 1991), por lo que los contenidos son un relleno. Y eso ocurre en un contexto de aula y con un artefacto que es el currículum. Actividades para hacer y currículum el que se pueda ir aprendiendo del conocimiento de esas actividades.

En ese dietario, lo que se suele incluir por orden de prelación: actividades²¹, contenidos y evaluación. Todo lo demás, objetivos, competencias, materiales, etc., no suele incluirse. Sirve para intervenir en la práctica de aula inmediata pero no sirve ni para reflexionar sobre la práctica ni para hacer un análisis interpersonal.

21.8. A PROPÓSITO DE LA METODOLOGÍA Y LA DINÁMICA DE AULA

Desde una dimensión de la tradición innovadora es cercana a la escuela moderna, centrada en el niño y no en los contenidos. Una ha realizado una propuesta educativa centrada en el niño y la de apoyo lo ha realizado centrada en el contenido. Una es puramente racionalista y la otra docente es experiencial. Pero son dos dimensiones, que una apunta hacia la dirección innovadora y la otra apunta hacia la dirección convencional. Una puede evolucionar hacia el modelo de enseñanza tecnicista (pruebas externas y de nivelación, así como preparación de las mismas, control de resultados). Sin embargo, la maestra es más práctica, es muy importante para ella la participación, la vivencia, la experiencia,...

El primer mes se basaba en el libro de texto, la maestra veía que eso no funcionaba, se aburrían todos, desquiciante era el continuo corregir individualmente. Once alumnos pero cuando terminaba la jornada escolar veía que los alumnos no estaban contentos, que no avanzaban. Ahora sin embargo, ha conseguido que los alumnos quieran lo que hacen, “No es tanto que los niños hagan lo que quieren sino que los niños quieran lo que hacen” (Reflexión cuadernos campo direc.tesis_Pozuelos, 2014).

Una metodología que es capaz de involucrar globalmente al alumnado. Cristalizar en formatos metodológicos mas elaborados para la docente es el camino a seguir.

²¹ El dietario está muy centrado en las actividades.

Disensión entre la maestra de apoyo y la tutora. Una persona racionalista y técnica en la que es imposible que nadie aprenda, basada en la eficiencia. Sin embargo la tutora es mas una persona de convicción emocional, de compromiso social, de involucrarse con las personas,...son personas muy sensibles a ser manipulados porque sus convicciones están cogidas con los imperdibles del corazón, y estos son muy sensibles a perderse. No tiene una base sólida y sustanciosa.

Feu Gelius (2004) propone un perfil de escuelas (rurales) que reflejan y comparten algunos de estos casos: escuela pequeña, que favorece la experimentación educativa, el desarrollo de una pedagogía activa, dotada de maestros integrales y a veces, maestros polivalentes, tiene alumnos mezclados, los maestros pueden impartir una enseñanza individual pero sólo durante un tiempo limitado, es una escuela con un sistema de enseñanza particular, flexible y libre, teniendo un sistema de control respetuoso y más educativo.

21.8.1. Instrumentos: Libro de texto y material curricular alternativo: Encrucijada hacia el activismo.

La escuela unitaria además de estrategias curriculares, debe llevar a cabo estrategias en el ámbito social que evite el aislamiento social y cognitivo de sus estudiantes. Hace una enseñanza tan basada en el contexto (perdiendo el sentido de globalidad, limitándose mucho en su contexto), en la aldea o pueblo, y sumergida allí, que al final se está generando endogamia social; se relacionan con ellos mismos.

El libro de texto se adapta, se complementa, en ocasiones ni se utiliza.

“En mesas redondas, trabajamos lo de primero y otro día trabajamos lo de segundo. Y las niñas de infantil están ahí y adquieren vocabulario. Las fichas a lo mejor pone otra cosa pero yo lo voy adaptando. Las niñas de infantil no tienen libro, todo el material se lo elaboro yo. Yo decidí que no sabiendo a lo que me iba a enfrentar, era mejor probar sin libro. Evidentemente es mucha mayor carga de trabajo” (entrev. 2 maestra).

“Utiliza libro pero igual que lo coge lo suelta, además no sigue el orden. En conocimiento del medio lo enlazaba con plástica y con educación física” (diario de campo).

Esto tendría de positivo, que si ella reflexionara sobre ello podría tener un gran nivel de desarrollo. Si no reflexiona muy posiblemente sea por la individualidad y el

aislamiento que padece, un aislamiento que al no conectar intelectualmente con otra persona, actúa sin conciencia, no tiene referente de apoyo. Solamente con la maestra de apoyo que viene dos días y posiblemente no aprovechen para hablar de esto. Cuando viene la de apoyo libro y examen, sin embargo ella no trabaja basándose exclusivamente en el libro de texto.

Diríamos que esta persona si trabajara con un grupo o con un equipo, o tuviera el apoyo de formación basada en la práctica podría que todo eso que es como una nebulosa, cristalizara en un formato mucho mas elaborado, y podría ser herramienta intelectual en la medida que es práctica reflexionada, lo cual tiene ya un referente teórico, y una teoría basada en la práctica. Pero no se da el caso porque lo hace de modelo espontaneísta, según la presión que ejerce la contingencia cotidiana. “*Que hoy ha salido esto pues yo lo hago*”, lo que no viene a asegurar que si cambia de contexto actuaría así. Posiblemente si cambia de contexto a una escuela organizada en secuencia de aulas en donde todo el mundo lleva el libro de texto lo termine absorbiendo, porque ella en la unitaria es la primera vez que ha actuado así. Por tanto un cambio de contexto volvería a actuar de manera muy automática.

Lo bonito que tiene este caso es que no sabes lo que va a pasar cada día y decía que cuando ella ha estado en otros colegios si sabía lo que iba a ocurrir. Pero esto creo que no es verdad, falta que todas esas cosas las piense un poco mas, porque creerse que en una escuela unitaria los avatares van a ser distintos que en una escuela graduada, no lo ha pensado bien.

21.8.2. Estrategias metodológicas como respuesta para atender a la diversidad

La clave del cambio hacia una sociedad más tolerante, respetuosa con la diversidad, democrática e inclusiva puede alojarse en decisiones y propuestas metodológicas de una docente. Un axioma que es frecuente leer, *transformar el aula para transformar la sociedad*. La escuela en general, debe frenar los procesos de exclusión social y evitar el carácter reproductor que a la misma se adjudica. Unas prácticas escolares que primen la necesidad de aprender en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencias (Echeita, 2006) es ruta hacia una educación de calidad, derecho elemental en la sociedad postmoderna.

En esta escuela unitaria, en no pocas ocasiones, se recurría a esas prácticas y estrategias metodológicas, casuales o deliberadas; guiadas o no; tutorizado o no por parte

del que la implementaba; a iniciativa²² de la maestra o del alumno. La metodología²³ es el elemento más ajustable para conseguir una educación para todos-as, posibilitando interacción con el alumnado, aprendiendo con los compañeros e invitando a la reflexión. Lo que desemboca en aprendizajes significativos, mayor implicación de los alumnos, aprendizaje social e interactivo y actividad reflexiva. *“Me sorprende que cada uno trabaje a su ritmo, que se adapte a lo que tiene que hacer, como un mecanismo perfectamente engranado que da continuidad a la dinámica de aula”* (Diario de Campo, 6).

El uso de estrategias metodológicas y organizativas de enseñanza-aprendizaje define cómo se producirá el aprendizaje. El trabajo cooperativo (Pujolás, 2008), las técnicas de individualización (Plan de Trabajo), en definitiva, los distintos tipos de organización del grupo aula que se dan en esta escuela son variables de acuerdo con las competencias y objetivos que se trabajan, pero también producto de la improvisación y la continuidad de la dinámica de clase, *“suele improvisar mucho, se adapta en un momento determinado a las circunstancias”* (diario de campo).

“Aquí es muy importante la ayuda entre ellos, lo que llamamos las tutorías entre iguales (entre alumnado de diferente nivel), entre unos y otros, vamos es que no me queda otra” (entrevista 1 maestra). Se produce por la lógica de la escuela unitaria, ya que en muchas ocasiones no es percibida la potencialidad que tiene el mutualismo o los agrupamientos que potencian la máxima heterogeneidad entre el alumnado como ningún otro formato de escuela rural.

La secuencia o proceso utilizado para realizar las tutorías entre iguales: *“Ellos terminan la página y lo primero que hacen es preguntarme si ayudan a alguien. Ellos ya saben que han terminado su trabajo (los de 3º y 4º) y pueden ayudar a cualquier compañero. Y como digo yo, no solo están ayudando, están aprendiendo y reforzando o repasando lo aprendido. Me dicen “pues yo de esto no me acordaba maestra” y al final si se acuerdan. Son estrategias que normalmente no se llevan y que aquí han surgido por medio de las características de nuestro centro”* (entrevista 1 maestra). La interacción entre el alumnado va a producir aprendizaje, por lo que se necesitan unos de otros para tal fin, métodos cooperativos que potencian y facilitan los procesos

²² La dinámica de clase permitía al alumnado tener autonomía para que una vez concluida tareas en equipo o individualmente pudieran realizar tutorías entre iguales. En otras ocasiones, ha sido dirigido por la maestra.

²³ Elemento que más nos permite atender a la diversidad, sin embargo, es desestimado en variadas ocasiones por la maestra de apoyo en esta unitaria *“mi compañera lo lleva de otra manera porque ella es mas chapada a la antigua, libro y examen”* (entrevista 1 maestra).

educativos. Por ejemplo, en las tutorías entre iguales, sea con compañeros de la misma edad o diferente, se entienden mejor las explicaciones, están más motivados y se utiliza un lenguaje o vocabulario más próximo entre sí.



Figura 22.4: Ilustraciones aula y alumnado. Agrupamientos y trabajo individual.

Los escolares que participan mediante estas estrategias mediadoras del aprendizaje, son más competentes en esta unitaria, atendiendo a la diversidad del alumnado, a sus capacidades, ritmos y dificultades de aprendizaje “*hay un niño que en lengua se maneja pero en el razonamiento matemático...aprende dividir y olvida multiplicar, aprende a restar y olvida sumar...pero es solo en matemáticas. Pero vamos se lo sabe cómo un papagayo todo lo que le mandas sobre todo si se pone un compañero para explicárselo*” (entrevista 1 maestra). Los escolares se acercan, de esta manera, a concebir los cuatro pilares básicos que presenta Delors (1996), *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*.

Las interacciones, el refuerzo personal y social, la no competitividad, entre otros, aumenta el éxito de producir respuestas académicas cercanas a una escuela para todos y todas. “La inclusión es contraria a la competición y a la selección centradas en modelos de logro individualizado, es una cuestión de derecho, de equidad, de lucha contra la desigualdad. Su fin es que todo ciudadano pueda recibir una educación acorde a sus características que se constituya en la puerta de entrada a la sociedad del conocimiento” (Escudero, 2001).

Una escuela que quiera dar una respuesta educativa conforme a las necesidades de su alumnado, deberá desarrollar respuestas didácticas nuevas que estimulen y promuevan la participación de todos los alumnos (Arnáiz, 2003).

21.9. A PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN

Para comprender el verdadero sentido que imprime la unitaria, es fundamental no solo comprender la evaluación del alumnado²⁴, también la del centro, es decir, la evaluación de la calidad educativa en la escuela rural, la evaluación del rendimiento de alumnado, la evaluación sobre continuación de estudios y resultados, evaluar cuántos niños han ido a la universidad, etc. Por ejemplo, respecto a la evaluación del centro, se habla mas que del marco concreto, de contexto social de centro, en el que la escuela no amortigua las carencias sociales.

La evaluación contribuye al aprendizaje del alumnado. Pero los últimos años ha estado marcada por la obsesión de pruebas externas y de diagnóstico, ranking que contribuye a la competitividad entre diferentes tipos de centros. La escuela unitaria parece evadirse de esa cuestión y la evaluación suele ser un proceso más laxo “*a veces nos ponen bien en una libreta, casi nunca tenemos exámenes*” (entrev. colectiva alumnado).

El carácter formativo de una evaluación es que no recoja solo la información de los resultados, también del proceso, y no solo información individual, también del contexto. La misma adaptada al alumnado. De esta forma, la escuela unitaria tendrá éxito en ese aspecto.

En esta unitaria, en la evaluación, la maestra vuelve al sentido común de la apreciación personal²⁵ de criterios subjetivos, no valiéndose de unos indicadores o criterios planificados previamente. El resultado del proceso del conocimiento se fundamenta en conductas observables. Pero es una evaluación que le satisface porque dentro de su subjetividad comprueba que los alumnos avanzan, aunque no tenga una medición estandarizada y racionalista, que es lo que demanda la escuela actualmente, no

²⁴ Santos (2007) expresaba una experiencia “Un amigo comentaba que su hija estudiante de Secundaria no quería preparar los exámenes con una antelación superior a tres o cuatro días, porque ¡tenía miedo a que le olvidara!” ¿Qué tipo de conocimiento es ese que se aprende hoy, se vomita mañana en el examen y se olvida pasado mañana? (Martínez, 2008). “*Mi queja es que aprenden hoy y mañana olvidan*” (conv. infor maestra apoyo).

²⁵ Los resultados son buenos porque ella lo cree así.

solo la unitaria, cualquiera que sea su tipología. *“Aquí no existía agenda y ya existe porque si no es que no me acuerdo, cada alumno tiene una agenda con lo que tiene que traer y hacer, lo que me sirve para evaluar. Entonces me hacen el favor a mí. Y ellos sacan su libreta y apuntan todo lo que tienen que hacer en la agenda, incluso las niñas de infantil”* (entrev. 1 maestra).

21.9.1. ¿Evaluar diferente por ser escuela pequeña y rural?

La evaluación que se da es un compendio de técnicas e instrumentos, en muchas ocasiones sin definición previa por la docente, pero adaptada al alumnado y con un claro carácter formativo. Es tan importante el aprendizaje personal como la información contextual, supeditando lo procesual en todo momento a los resultados²⁶. *“Una estructura de evaluaciones objetivas que se complementen mutuamente y que combinen criterios cualitativos con criterios cuantitativos”* (Aguerrondo y Xifra, 2002).

Se da mucha importancia a la evaluación como calificación, simplificar el proceso educativo a un resultado final. Es una cuestión que no depende tanto de la tipología del colegio sino del quehacer diario de la maestra. La respuesta encontrada con el cruce de información es la siguiente: hay docentes que se adaptan a las características del alumnado, centro y contexto, y los hay que no, implementando el mismo tipo de evaluación independientemente de la zona educativa o lugar que se encuentren. Los docentes, en su mayoría, evalúan como algún día aprendieron, con poco margen de cambio, sin búsqueda de alternativas posibles. A ello se añade el poder de la presión y obsesión por los resultados, la eficacia y las pruebas externas actuales, aunque diferentes estudios dudan de la medición de este tipo de pruebas (Mons, 2009; Barrenechea, 2010; Stobart, 2010).

“El otro día con las señales de tráfico estuvimos viéndolas, trabajando su significado, haciendo las señales, buscando en internet nuevas señales, jugando a juegos que las representan,...pero mi compañera (maestra de apoyo que viene dos días) se mosqueó porque decía que estaba perdiendo el tiempo, que al final ella le pediría lo que viene en el libro. Y esa es la realidad, y pasa en todos los colegios, muchas veces no

²⁶ Desde la psicología educativa, David Ausubel (1990) fue seguramente de los primeros en destacar, que frente al memorismo, el importante papel de la comprensión. Su teoría del aprendizaje significativo recuerda que cualquier nueva información debe relacionarse con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva por la que las nuevas ideas se hacen significativas y a su vez expanden la posibilidad de nuevos significados.

estás de acuerdo pero la dinámica te hace ser así en muchas ocasiones. Eso pone muchas limitaciones” (entrevista 2 maestra).

“Las exigencias administrativas intentan implementar pruebas externas en los centros para conocer los resultados del alumnado y las propias escuelas. Constituyen, en puridad, formas de control, que a la larga acaban por dictar qué es lo importante y qué se debe aprender en las escuelas. Así pues, existe el riesgo de enseñar para el test, lo que transforma la escuela en una academia, y vaciar el currículum de un determinado conocimiento relevante, que encaja en poco con las pruebas estandarizadas (Casassus, 2009; Pacheco, 2011)”. Es decir que lo que ocurre en la escuela se decide en instituciones y organismos apartados de esta. (Rodríguez, Pozuelos y García, 2013). Pero estas situaciones no se dan en la escuela unitaria. Por ejemplo, la maestra de apoyo *“está dedicada a las pruebas, el aprobar un examen”* (diario de campo).

“A mí no me gusta basarme en un examen, creo que aquí se debe hacer diferente que en otros colegios, es que es muy diferente. Aquí aprenden a un ritmo muy bueno, manipulan todo lo referente a la actividad. Yo no quiero preparar a mis alumnos que viven en el medio rural para una prueba, prefiero que conozcan otras cosas que son igualmente curriculares. Nos estamos engañando nosotros mismos con hacerles tantos exámenes. Alguna vez le he preguntado a mi compañera que “esto qué es”, una prueba para segundo de primaria que yo no era capaz ni de resolver. Y ella me dice, pero yo se lo he explicado. A mí me da pena que la escuela sirva para preparar a los alumnos para los exámenes, no podemos reducir la educación rural a eso, estaríamos perdidos” (entrevista 1 maestra).

El otro agobio, tal y como comentaba la docente es que *“me agobia más ella (la maestra de apoyo) que los alumnos”*, como tengas una compañera que esté sometida a la presión de la administración (pruebas diagnósticas, cuestionarios,...), terminas preparando para el examen y no para la vida. Por eso, así es difícil, y todo en muchas ocasiones como dice la docente, por no enfrentarse a su compañera, por no tener una cultura balcánica dentro del centro, al final lo que se termina es por ceder en tu metodología en esos momentos que viene la maestra de apoyo. Y ceder, al final, es estar sometida a esa presión de alguien que va a tanto por hora, que lo que le preocupa es terminar el libro y que va a la eficacia, es decir, pruebas ahora pues preparar para las pruebas y para exámenes. La educación tanto en el medio rural como en el urbano no es eso, es preparar para la vida en la formación de personas íntegras y con capacidad crítica y reflexiva. (entrevista 2 maestra y conclusión progreso cuaderno campo).

Y es que es entre las unitarias no todas son iguales, depende del docente, ya que la mayoría, como se viera en el informe extensivo, sigue unas pautas como las que afirma Martínez (2008) “el memorismo y la repetición mecánica siguen siendo una práctica habitual en muchas escuelas e institutos. Todos sabemos que eso no sirve para nada, y todos los docentes nos hemos examinado y quizá aprendido de memoria que esa es una pedagogía obsoleta que tienes sus orígenes en los monasterios y las catedrales del siglo XIII. La pedagogía del catecismo”, *“aprendemos las actividades de memoria”* (entrevista colect alum 1º ciclo).

“La evaluación que se realiza en la escuela sólo debe calificarse de educativa cuando realmente educa a quien la hace y a quien la recibe. Es educativa no sólo por evaluar procesos y resultados relacionados con la educación sino porque educa a sus protagonistas” Santos (2008). “Una cosa es aprender para aprobar y otra cosa es construir conocimiento significativo y relevante. Un saber así propedéutico puede conducir finalmente al expertismo, pero nunca a la sabiduría” (Martínez, 2008).

La maestra nunca utiliza la evaluación como un instrumento de poder o privilegio. Esa tranquilidad y falta de presión en el alumnado es positiva, aunque también crea un proceso de aprendizaje extenuado. La misma utiliza cualquier momento para realizar los seguimientos del alumnado *“el recreo lo aprovecho para corregir y para ponerles cosas que no me ha dado tiempo, para que no se me acumule”* (entrev. 3 maestra).

21.9.2. La evaluación en la legislación

La Junta de Andalucía, la Ley Orgánica de Educación, derogada por la LOMCE, y la Ley de Educación de Andalucía dicen sobre evaluación dicen:

Según la Ley Orgánica 2/2006 –capítulo II del título 1 (Ministerio de Educación, 2006) y de la actual LOMCE (2013), una de las prioridades como docentes es la calidad de la educación para todos los ciudadanos. Ello conlleva la necesidad de diseñar procesos evaluadores que garanticen este principio. En el caso de la evaluación del alumnado definen claramente las características que debe tener su evaluación: debe ser continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas (artículo 20 LOE).

Artículo 46.7 LEA 7. La evaluación del alumnado la realizará el profesorado, preferentemente a través de la observación continuada de la evolución de su proceso de aprendizaje y maduración personal.

Por lo que, con los parámetros oficiales, la docente de la unitaria, cumple notablemente con el último a nivel de Andalucía.

21.10. A PROPÓSITO DE LAS RELACIONES SOCIALES Y ACADÉMICAS

Las habilidades sociales y académicas, las competencias emocionales o las relaciones socio afectivas es un asunto del que se habla mucho en los últimos tiempos, pero circunstancialmente para referirse a la escuela rural. A lo largo del estudio de campo, ha sido una cuestión personal del investigador que en ocasiones ha supeditado a otras cuestiones, ya que es una dificultad preocupante, *“él (refiriéndose a un niño) vive en el campo y no se relaciona con los demás niños (cortijo), a las excursiones no va, la familia no se relacionan en el pueblo, eso es lo que he podido comprobar”* (entrevista 1 maestra).

Optimizar y reforzar esas relaciones es condición indispensable para el buen desarrollo educativo a lo largo de la escolaridad en el pueblo y para la transición escuela-instituto que desarrollarán en una localidad con mayor población.

“Uno de los niños vive en un cortijo, en medio del campo, todas las mañanas lo lleva su padre a la escuela. Encuentro diferencias en cuanto a otros en el aspecto social, es diferente. Con muy bajas expectativas y sin la valoración que requiere la escuela. En parte es trasladada esa imagen por la familia que ven innecesaria la escuela para la dedicación del cuidado de ganado” (Diario de Campo).

A diferencia de los agrupamientos de escuelas rurales, en las unitarias se divisan indicadores que restringen las relaciones sociales del alumnado, también las de los habitantes del pueblo. Un aspecto a considerar que en superficie no se proyecta como tal. Pero si se comienza a profundizar, se encuentran esas limitaciones. Una coincidencia en el marco de la educación en el medio rural es que son compañeros y amigos. También es preocupante el peligro que tiene si entre los padres se desarrolla cualquier disputa verbal, se traslada a los hijos, no gestionándose bien y se confronta a los hijos *“Irene es compañera mía y es mi mejor amiga”* (entrevista colectiva alumnado 2C Primaria).

En el campo educativo o académico, la escuela sirve de nudo para las relaciones sociales en su entorno, no obstante, esa cercanía del entorno, en ocasiones, dificulta las relaciones entre-entornos, potenciando el intra-entorno pero haciendo peligrar las habilidades con el entre-entornos. *“el problema es que como son tan pocos es un mundo*

cerrado y como, por ejemplo, nada más que yo me enfade contigo...son limitaciones que se tienen. Relacionarse con los demás niños es muy importante. Y en este colegio unitario, afortunadamente no pasa tanto. Tan importante es aprender, como que los niños aprendan de chicos a socializar, a ser abiertos, extrovertidos, a hablar con la gente... y pocos niños en un colegio no es bueno” (entrevista familia). Los niños de un mismo entorno, entre ellos, se relacionan con cercanía porque se conocen entre la familia, son compañeros de escuela a la par que amigos fuera de la misma e incluso llegan a formar relaciones afectivas. Una cercanía emocional²⁷ con significado, íntimas e intensas. Pero tanta cercanía corre el riesgo de terminar convirtiéndose en ostracismo.

Esta idea proscripcionista sugiere que se relacionan muy bien entre los estudiantes de la unitaria a costa de relacionarse más con los otros. Y cuando salen de su entorno cercano pueden sentirse apartados socialmente o sin posibilidades de incluirse en un grupo de referencia. Esto en una sociedad del siglo XXI no sería oportuno, ya que se conforma un microgueto, muy sociales pero eso sí, en el intra-entorno, en su pueblo *“vamos todos a todos lo cumpleaños. Tenemos una vida social intensísima”* (entrev. alumnado). Cuando salen de la localidad a estudiar la secundaria son niños más introvertidos, su llegada al mismo centro supone una cierta angustia asentida. Por ello hay que distinguir entre el intra y el inter; el concepto de intra lo tienen muy desarrollado en detrimento del inter que lo tienen muy limitado²⁸.

Por tanto, la ventaja que tienen las unitarias es que son muy representativas y muy valiosas para el desarrollo comunitario pero tienen el riesgo de ser ostracistas, de convertir a la comunidad en un círculo cerrado y de políticas menudas. Con carácter propositivo, esto último es lo que hay que evitar, romper con esa aislación, siendo una de las perspectivas o fines del profesorado que trabaja en escuelas con este formato.

²⁷ Según Sánchez-Queijo y Delgado (2010) las relaciones con cercanía emocional son aquellas en las que existe intimidad, interdependencia, proximidad, confianza mutua y comunicación.

²⁸ Extrapolándolo a un ejemplo concreto: Suele ocurrir con relativa frecuencia en las escuelas donde hay una enseñanza mixta y no es coeducativa, los niños y niñas están juntos en clase pero cuando se observa detenidamente al formar equipos o grupos, intentan componerlo del mismo sexo, así como en el recreo, suelen jugar separados. Están juntos pero no están unidos, son grupos intra que se relacionan y mantienen mucha cohesión (niños por un lado y por otro las niñas). Basta con observar en el recreo, el patio de un centro educativo a vista de pájaro, veremos cómo los niños suelen situarse en la parte central (fútbol) y las niñas en los laterales. Por ello hay que promover políticas de coeducación, no solamente de educación mixta. Y esta una de las preocupaciones que tienen que tener las diferentes medidas políticas que se lleven a cabo y los mismos centros, para trascender de la educación mixta a la coeducación. La educación mixta lo único que asegura es que están en un mismo espacio las personas pero no hay relaciones ni interacciones, haciendo de la variable sexo su retórica como si estuviesen en otro colegio.

Normalmente, para compensar estas dificultades se proponen convivencias o jornadas entre las distintas unitarias de la zona. Esas acciones puntuales constatan la relación entre los compañeros de su pueblo y de su escuela, pero no con los otros niños²⁹. “Los niños insisten que me traiga las zapatillas de deporte el próximo día para jugar con ellos a fútbol, y me hacen preguntas reiteradamente, les hace especial ilusión a todos que vaya. Cuando alguien llega a su terreno intentan que se sientan cómodos” (Diario de Campo). El problema se genera una vez que ellos tienen que salir, o incluso entre ellos mismo en el pueblo que no encuentran muchas veces un número de personas suficiente para hacer algo.

Para singularizar, veamos un ejemplo: uno de los niños, de quinto curso de primaria, se encontraba desubicado incluso en la unitaria, ya que la variable número de alumnos reducidos y la edad suponen la llegada del aburrimiento por no conectar con los demás compañeros. No encuentra sentido, se aburre y está comenzando a no gustarle la escuela. Él tiene once años y el alumno más cercano tiene nueve. *“Yo si veo mucho las relaciones sociales en el recreo, me explico, los niños pequeños no, pero los que están en cuarto y quinto (Jose Manuel) veo que lo pasan mal, porque este niño incluso ha llorado, y me ha dicho que en muchas ocasiones al principio de curso que no sabía ni a que jugar. Yo eso lo he llevado muy mal. Y ya con él hemos conseguido a través del ordenador que creara más intereses y alguna inquietud. Yo se lo decía, no pasa nada, si te apetece jugar al ordenador pues entra y buscamos una solución. El año pasado estaba con dos de sexto y al menos jugaban al fútbol y hacían una piña, pero claro mientras se ha acostumbrado se desubica socialmente, sensación de soledad y aislamiento, necesitas esa pandilla de tu edad. Porque aquí te enfadas con el que juegas y se te ha acabado el recreo. El cambio lo he visto al salir al recreo, en el aula no. Esa es la diferencia que mas me ha sorprendido a mí, yo pensaba que jugaría, pero no, se queda apartado. Hay una ruptura muy grande entre los mayores y los mas pequeños; en el juego y también en que no tienen contacto fuera de la escuela. El cambio es enorme cuando ellos en el colegio se ven mas mayores, porque además lo dicen “es que soy el más mayor” (entrevista 4 maestra).*

²⁹ En los CPR (agrupamiento de escuelas rurales) no se produce así la idea mencionada. Una de las variables a tener en cuenta es que las distintas localidades tienen el mismo punto de encuentro, saben que forman parte sustancial de una misma unidad académica, la escuela es el escenario común, con el engendrado sentimiento de pertenencia hacia la misma. Además, este formato de colegios lo fomentan como una finalidad de centro, que los niños identifiquen que forman parte de una escuela superior y compartida. En los “días de...” y efemérides se encuentran, conviven, experimentan y aprenden a conocerse.

Hay que hacer un esfuerzo para convertir las cuestiones negativas en posibilidades “*otro inconveniente es la soledad, soledad integral. Es una soledad muy grande. Es que no hay que dejarse llevar por la sentimentalidad de pobrecitos los de estos pueblos. Yo al principio, cuando empecé en Los Romeros, es que pasaba miedo, porque es una escuela que está al final del pueblo, del que solo pasa una carretera secundaria que por allí no pasa ni dios. En una mañana de esas frías de lluvia, oías la puerta y decías ¿quién viene? Yo he llegado a pasar miedo. Luego con el tiempo lo vas cogiendo cariño al pueblo y sus gentes, pero con el tiempo, estás mano a mano con los niños todo el día y lo afectivo es muy grande, pero eso con el tiempo, cuando ya se te ha olvidado las malas noches y los malos días*” (entrevista maestra apoyo).

Lo ideal es que en estas escuelas unitarias, con docentes formados³⁰ y sensibles a este tipo de cuestiones, plantearan alternativas para que estos espacios en los que la heterogeneidad de edad del alumnado es una realidad, fueran favorecedores en lugar de perniciosos con el planteamiento social que se está exponiendo. Es decir, lo que es la educación mutua y el apoyo recíproco, aunque no sea fácil dadas las características.

“*A mí lo que me da pena es de este niño (5º Primaria) que es mas grande, ya he hablado con la madre, por el tema de socializarse, se ve muchas veces solo y se me aburre. He tenido que hablar muchas veces con él, es muy maduro,...la madre no se lo quiere llevar, pero creo que a partir de cuarto podrían irse, porque con este niño hemos pasado una racha,...y claro es muy inteligente y veía que tenía posibilidades de perder el curso. Al final no, hemos salido adelante con un proyecto de escuelas deportivas en el que se ha motivado. Eso es el inconveniente peor que veo porque al final ellos lo notan, se van dando cuenta según van siendo mayores que aquí en el pueblo es lo que hay, es decir cuando van percibiendo las limitaciones. Eso es preocupante*” (entrevista 1 maestra).

Se crean relaciones viciosas en las que hay una dependencia jerárquica por la edad de unos sobre otros “*se crea una dependencia de los chicos hacia los grandes un poco rara*” (entrevista madre2). Incluso tienen preocupaciones que no son propias de su edad, a las que se puede atribuir elementos positivos pero también peligros. De cualquier modo, este tipo de relaciones tampoco hay que ponerlo especialmente de relieve, ya que los niños cuando están en la calle jugando, comparten el juego todos, “*no es que no me gusta que se junten los grandes con los chicos, sino que solo hay, a lo mejor, de una*

³⁰ Uno de los problemas para esa continuidad en el planteamiento de las acciones citadas es la inestabilidad del docente, normalmente no suelen estar más de un año en este tipo de escuelas.

edad dos, de la otra edad uno... Y entonces los niños no se habitúan a jugar a lo que ellos tendrían que jugar. Yo te voy a poner el ejemplo de mi hija y de otra chica. Están enamoraditas de Sara, que es la mayor. ¡Ooohhh! lo que hace Sara... Y ellas con tal de jugar con Sara, no juegan a lo que realmente ellas quieren” (entrevista madre1). Es verdad que hay una línea notable de ruptura que es la adolescencia, pero con una edad entre la horquilla de cercanía de cinco a nueve años juegan todos³¹, “sí, aquí es así. Además, lo bueno es que aquí hay un paseo y están todos: de diferentes edades, sexo... Lo bueno es que están todos y lo malo es que están todos” (entrevista familia 1).

La transición escuela-instituto. Cuando comienzan su escolarización en los Institutos de Educación Secundaria “*se ponen muy contentos, porque están con más niños. Jairo estaba el año pasado deseando irse, Leticia igual...*” (entrev. madre1). Ya comienzan a ser mayores, una idea que se traslada desde la familia. Es decir, el hijo o la hija que se desprenden de Edipo o Electra para comenzar una nueva etapa educativa y personal. Cuando se trasladan para a hacer la Secundaria lo suelen realizar en la población cercana de Jabugo ¿Qué sucede? Bajan las expectativas de los alumnos y a nivel social es una ruptura que conocen las familias.

21.11.SUEÑOS Y EXPECTATIVAS: LA EMOCIÓN DE ENSEÑAR

No se podía cerrar este informe sin una mención especial, sin un pequeño homenaje a todos aquellos maestros de escuelas unitarias que desarrollan su labor en las pequeñas localidades de la geografía onubense. Merecen el alago de su contexto cercano, pero también el conocimiento por parte de toda la comunidad educativa. En su humilde representación estaría una de nuestras protagonistas, Juani, la maestra del pueblo, “la seño” de esta unitaria. El presente epígrafe, tiene como cometido mostrar el trabajo personal, miedos, ilusiones, esperanzas, entre otras, que una docente con un desarrollo profesional novel... acepta. El valor de una experiencia propia con iniciativas, donde se extrae información de diferentes entrevistas y conversaciones personales para hilarla con un sentido práctico. Algunos estudios como el de Barba Martín (2006) presenta en primera persona su experiencia en la escuela unitaria.

³¹ Esta característica se pierde en las escuelas graduadas tal y como nos indican los informes estadísticos y el estudio de caso del CPR.

Con las características propias que tiene una unitaria, cuando un docente llega a la misma, una de las primeras cuestiones que discurre es ¿qué debo enseñar en esta escuela? *“yo si te digo la verdad no me lo he planteado nunca, vives tanto el día a día que eso ni lo piensas. No te lo puedo decir. Porque esto todos los días es una incertidumbre, no saber con lo que te vas a encontrar. Yo siempre lo digo que para mí es gratificante porque como nunca sabes lo que va a pasar vienes ahí un poco con ese nervio, con esas mariposas en el estómago. Y así vengo todos los días, cuando vengo en el coche, digo cualquier día...”* (entrevista 1 maestra).

En su opinión hay aspectos positivos que se deben remarcar, *“lo primero sobre todo es que los niños te sorprenden cada día con una cosa, yo sé que en todos los colegios pasa pero aquí es continuo, cada hora que estás con ellos,...si no te sorprende uno te sorprende el otro”* (entrevista 3 maestra).

El reconocimiento y la valoración a estos maestros, que trabajan en soledad la mayor parte del tiempo es fundamental, creando mayor implicación y expectativas. *“Ellos (los alumnos) me lo dicen, que nunca han tenido una maestra tan divertida. Yo en todo lo que se equivocan o todo lo negativo intento reconducirlo y lo vean de otra manera, que no pasa nada por equivocarse, también se aprende de ello, y claro con la otra maestra que viene de apoyo se sienten inseguros y por eso tienen miedo a cometer errores. Yo les digo que no pasa nada, que si se equivocan buscaremos la solución correcta a la actividad o a lo que sea. Porque aquí si había dos niños que tenían una frustración a que yo les dijera algo que estaba mal, y mira, unos lagrimones los pobres,...que pasa, si eso no pasa nada, si yo estoy aquí para enseñarte y tu para aprender. Y muy sentidos que son, porque claro si han tenido esas experiencias con otras maestras, de castigar el error...”* (entrevista 2 maestra)

Es un epígrafe que remarca el trabajo personal de la maestra, en paralelo al de un maestro experimentado del estudio de caso realizado en el CEIP en el medio rural, para que tenga consonancia todos los estudios de caso.

21.12. RETOS DE LA DOCENTE

Hay que analizar la evolución que tendrá con el paso del tiempo la docente, si la presión social, institucional y academicista la lleva hacia un enfoque más innovador o más tecnicista. Con estos análisis apunta a la dirección de la innovación. Pero la falta de

sistematización puede hacerla ver que los aprendizajes son tan caóticos que los niños a pesar de que les guste lo que hacen, no aprenden. Por lo que no se puede omitir la posibilidad de dirigir la mirada hacia una posición más técnica, hacia el rigor del orden y el control de resultados. Si ella sistematizara y tomara conciencia de que su currículum está centrado en la aportación curricular convencional, es decir, lo que hay que enseñar, adaptado a lo que esos niños en concreto pueden aprender, con una metodología de naturaleza activa y participativa, y una evaluación en la que se deja llevar por apreciaciones personales subjetivas, podría haber tenido mayor aprendizaje. Si eso lo interioriza, verá que lo que necesita para mejorar es dar un formato más estable y riguroso a la selección cultural y buscar elementos que la ayuden a evaluar con mayor criterio, dejando la metodología tal y como la ha llevado a cabo en el desarrollo del estudio de casos. Quizás no es interiorizado por el aislamiento docente. Mientras si lo único que asusta a la docente es que su alumnado no está aprendiendo con orden, se aproximará a un modelo tecnicista.

El problema aquí es de naturaleza ideológica, lo ideal sería una escuela rural en la que al plantearnos: ¿Qué enseñamos? Lo que es común enseñar aquí dadas las características del entorno, pueblo, centro, aula y alumnos. En lo que se encuentra la mayor transformación es en la metodología.

Una evaluación intuitiva y sin criterio, pero observaba que los alumnos aprendían con mucho afán y que avanzaban en su conocimiento.

Es propio de los maestros noveles, al tener un reducido bagaje experiencial, tienen que inventarse todos los días la dinámica de clase. Cuando pase unos años de experiencia, entonces verá que muchos materiales no tiene que prepararlos continuamente, aprovechando materiales que ya están contruidos y que pueden ser multifuncionales.

Se deben orientar todos los esfuerzos hacia una escuela rural unitaria transformadora y democrática.

CAPÍTULO 22

Unirse para resistir: una respuesta comunitaria para los nuevos tiempos

“En el pueblo tengo mis amigos y mi familia que me apoya en el momento en que lo necesito”.

“A mí me gusta este pueblo, porque es chico, no te puedes perder y tienes los amigos, las madres, la familia y los vecinos que te ayudan en los momentos difíciles...”. “Vas al campo a cualquier hora y no te encuentras a nadie y dentro de treinta minutos te puedes encontrar a quince o dieciséis personas”. “Yo creo que somos muy afortunados por tener el pueblo, porque en un ciudad... Yo vivía en una ciudad, pero no es lo mismo, aquí la gente ayuda más” “Me gusta el colegio mucho, no se forma ese jaleo como siempre hay en las clases de mucha gente como en el que estuve en Sevilla y porque también aprendes mucho gracias a tus compañeros y los maestros”. “Como hay poca gente aquí nos conocemos todo el mundo. Hay menos coches, no hay pisos”. “A mí me gusta el pueblo porque es muy pequeño y conocemos a todo el mundo.

Y el colegio es pequeñito y somos todos amigos”. (Alumnado¹ CPR Adersa 6, 2013) Mi pueblo, mi escuela rural. La voz de los escolares.

¹ Las citas corresponden a declaraciones literales en entrevistas colectivas del alumnado sobre la caracterización del pueblo y la escuela. Raúl, Alejandro, Katia, Adrián de tercer ciclo de Educación Primaria y Miguel, Unay, Julia y Marta de segundo ciclo de Educación Primaria.

Mediante la metodología de Estudio de Caso se presenta la caracterización de una escuela y sus protagonistas en función de las categorías de investigación. El objetivo de este capítulo es conocer la realidad cotidiana de un CPR (Colegio Público Rural). Un agrupamiento escolar multigrado que intensifica sus esfuerzos desde unas líneas básicas de actuación que comprometen a profesorado, alumnado, familia y comunidad educativa. Mediante un liderazgo distribuido, el CPR se considera la respuesta para una educación rural en cambio porque aún los dos elementos que debe tener, una educación compartida en su territorio y una educación de calidad con los recursos y esfuerzos que tendría que tener cualquier escuela con altas expectativas anclada en su territorio.

Através da metodologia de Análise de Caso apresenta-se a caracterização de uma escola e respetivos protagonistas em função das categorias de investigação. O objetivo deste capítulo é conhecer a realidade quotidiana de uma ERP (Escola Rural Pública). Um agrupamento escolar multigrado que intensifica os seus esforços desde umas linhas básicas de atuação que comprometem aos professores, alunos, famílias e comunidade educativa. Por meio de uma liderança distribuída, a ERP considera-se a resposta para uma educação rural em mudança porque reúne dois dos elementos que deve ter: uma educação partilhada no seu território e uma educação de qualidade com recursos e esforços qualquer escola com altas expectativas fixas devia no seu território.

22.1. A MODO DE INTRODUCCIÓN

La escuela rural no es única ni igual en todos sitios. La escuela rural admite formatos muy variados, mientras que la escuela graduada tiene un formato que es estándar, la rural plantea formatos tan poco estándares como que dos unitarias o entre dos multigraduadas pueden ser distintas entre sí. Es decir, una unitaria puede tener una organización multinivelar de tres a ocho años, mientras que otra puede tener de seis a doce años. Luego la multinivelaridad, es a su vez, un descriptor que necesita ser estudiado porque es muy diverso. La propia población también puede ser muy variada. Puede haber pueblos que por su entorno social y laboral, sea multicultural y otros pueden ser monocultural y cerrados. Este tipo de cuestiones, entre otras, son abordadas en el informe que se presenta a continuación. La analogía semántica en cuanto a este formato de escuelas es distinto en el panorama de la educación en España. En Andalucía se denominan Colegios Públicos Rurales (CPR).

Un vez se presente *quién* y *dónde*, se iniciará el argumento pedagógico con una estructura basada en las categorías señaladas en el diseño metodológico, tras haber transcrito las entrevistas y organizado las observaciones, analizado los documentos de centro y profesorado, tratados los datos del inventario de declaraciones, considerado y seleccionado la información relevante mediante el programa informático Atlas.ti.

El estudio de caso que se expone sitúa un Colegio Rural Agrupado (CPR-Colegio Público Rural), un centro de titularidad pública de los nueve que constan actualmente en la provincia de Huelva. Este informe no puede generalizarse a los ocho centros públicos rurales restantes, ya que son datos singulares y particularizados desde la voz de sus protagonistas. Un análisis en profundidad con varias funciones: descriptivo, interpretativo y propositivo aprendiendo de una realidad concreta.

El título ilustra una idea básica: tendencia a resistir para no desaparecer, al menos de momento. Y esto pasa por la unión, justificando así su permanencia escolar. Aún así se debe reseñar que todos, independientemente del entorno en el que se nazca o viva, tienen derecho a la educación, pública, gratuita y de calidad. Los “enanos” de la educación se reúnen para permanecer en el sistema educativo, en el que tendrán que enfrentarse a los argumentos de viabilidad y rentabilidad económica². Esa reunión entre iguales basada en el agrupamiento de fuerzas comunitarias, la ayuda o apoyo mutuo para

² “La relación entre escuela rural y costes económicos ha sido ampliamente abordada desde todas las esferas, especialmente desde las políticas y administrativas” (Morales, 2008) .

resistir, va a cooperar en el proceso de unión toda la comunidad educativa. Esa es la síntesis literaria del CPR y por tanto de este estudio de caso.

No solo se circunscribe a la práctica de planteamientos educativos en el aula rural. Existen otros aspectos influyentes en los agrupamientos que es conveniente situarlos para comprender la esencia y necesidad del presente informe. Por ejemplo, la organización existente, que a pesar de ser un elemento evidente, “aunque por sí mismas no producen educación, sí que son determinantes a la hora de promoverla y mejorarla” (Antúnez y Gairín, 1998).

Cuando se inician discursos referidos a la enseñanza en el medio rural, en continuadas ocasiones, se ponen de manifiesto las carencias. Ruido de fondo que cae en la tentación de la complacencia generalizada. En este caso se visibiliza la realidad de la multigraduación, tanto puntos fuertes como necesidades, enmarcada en una situación y lugar determinados. En diversas ocasiones se hacen analogías semánticas para incluir lo referente a la educación en el medio rural bajo el mismo prisma como ya se ha comentado. Y no es así. No solamente entre unitarias, graduadas y multigraduadas. Entre los mismos centros que tienen una misma nomenclatura (unitaria, C.P.R. o CEIP en el medio rural) habría que concretar. Esa es la intención que tiene el presente argumento, también los otros dos que se exponen en el presente bloque y que pertenecen a otra tipología de educación rural.

Los estudios e investigaciones recientes ya no presentan la percepción de que la escuela rural se etiqueta en negativo y desdoro, atribuyendo un cierto pesimismo, visión sentimental y nostálgica. Los primeros responsables de describirla en positivo están siendo las acciones de los centros escolares y la difusión por la comunidad investigadora que se dedica a abordar la temática. Sabemos la satisfacción y el reto profesional que conlleva trabajar en un CPR, “yo, al no haber trabajado nunca en una escuela rural, tampoco me había marcado yo... Pero yo estoy muy contenta con lo que hasta ahora estoy consiguiendo con ellos... entonces sí a lo mejor me chocó un poco al principio, no para mal, sino para bien, el que yo me tenía que exigir más para trabajar con ellos” (entrev_tutorainfpri). En esa línea se pueden consultar investigaciones como la de Uttech³ (2001), que presenta una serie de posibilidades de la escuela rural (multigraduada) respecto a otros formatos de escuelas.

³ La profesora citada ha formado parte del grupo de docentes que han participado en la formación del investigador en la etapa del posgrado.

22.2. CONTEXTUALIZACIÓN: REALIDAD SOCIOCULTURAL, EDUCATIVA Y ECONÓMICA SITUADA DEL ESCENARIO EDUCATIVO

En la descripción contextualizada particular del presente caso, en un espacio y lugar concreto e idiosincrásico por definición, no se puede obviar la realidad del escenario o zona en el que se desarrolla la actividad pedagógica, influyente en el marco escolar. Es tan importante lo que sucede en el interior de las aulas y centro, como fuera del mismo. Es necesaria “una visión de lo que supone lo rural en todo su contexto: cultural, económico y social. La ruralidad se diferencia del hábitat de las ciudades, pueblos y periferias que se mueven con otros parámetros, con otra manera de entender el mundo. Pero todo ello está condicionado por la población que y evoluciona en esos lugares. También las zonas rurales tienen sus peculiaridades demográficas en cada uno de los lugares y los momentos históricos, aunque compartan tendencias más o menos generalizadas en comarcas, regiones o países” (Quílez y Vázquez, 2012).

La sinergia de las escuelas rurales agrupadas está favoreciendo llegar más lejos que a lo educativo en las zonas rurales, llegando a lo cultural y lo social, ya que preserva la idiosincrasia la escuela y el servicio a su comunidad, sin olvidar las posibilidades que se alcanzan cuando hay un equipo docente que es capaz de colaborar y comprender un proyecto único. Con mayor énfasis en este estudio de caso que los docentes y la comunidad educativa está implicada en algunos proyectos, lo cual, el impacto es mayor.

El contexto rural en el que se encuentra ubicada la escuela, algunas familias se encuentran en situaciones más carenciales o de clara desventaja socioeconómica y cultural, que requieren de lazos de solidaridad y apoyo, y que influye en el proceso educativo. Como indica Bustos (2009), en el mundo rural actual confluyen una serie de factores que configuran una ruralidad en proceso de cambio, como un gran mosaico social y económico, dando lugar a una disparidad de modelos sociales y de desarrollo. La escuela rural actual tiene unas potencialidades que la definen como una escuela abierta, vinculada con el medio, y en el que las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa suelen ser cercanas y de colaboración (Rayón y de las Heras, 2012).

La escuela rural, a pesar de reconocerla como lugar de paso, está siendo lugar de encuentro para abordar tentativas y experiencias, con un alcance prospectivo y de continuidad.

En este caso las posibilidades geográficas permitieron la agrupación de las escuelas de dos localidades a principios de la década de los noventa⁴, constituyéndose un centro rural agrupado.

En el proceso de comprensión e indagación de la singularidad de situaciones que se han proporcionado, y a medida que se han analizado las perspectivas de los participantes y de la realidad concreta, se han construido instrumentos⁵ que permitían la propensión a nivel de centro, visualizando la cultura de escuela más que el dato singular.

Esta memoria, desarrolla mediante sus diferentes apartados, las características particulares de intervenir en un medio educativo concreto. Un centro con una tipología o formato que contribuye a interactuar con su entorno y un “contexto cuya delimitación física está constituido por las características” (Buscá, 2001) de un colegio rural agrupado, bajo la denominación de C.P.R. (Colegio Público Rural) en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Los agrupamientos y la organización es diversa, en algunas clases es por ciclos, comprendiendo en ocasiones 4 cursos en un mismo aula. También se puede encontrar un solo curso en un aula.

22.2.1. Los pueblos: identificación y nexo de unión en la escuela

El desarrollo de los pueblos rurales en las últimas dos décadas ha supuesto la mejora de las condiciones de vida, y por ende, ha constituido un medio para el avance de la enseñanza en lo rural. El mundo rural sigue siendo un mundo totalmente habitable, incluso apetecible en tiempos de crisis para poder vivir de forma confortable, “*aquí no hay tantas fábricas que sueltan humo. Hay más bicis y menos coches*” (entrev_alumn_3ciclo).



Figura 22.1: ilustraciones de las localidades

⁴ Se comienza a gestar su constitución con la Orden del 26 de Abril de 1.988 de la CEJA. Los primeros intentos de agrupación datan del curso 1987-1988.

⁵ Inventario de opiniones o declaraciones.

La escuela influye en el medio rural y el entorno socio-cultural favorece el desarrollo educativo. “En la Escuela Rural hay una mayor comprensión del medio natural y humano” (Álvarez y Jurado, 1999).

El Colegio Público Rural de este estudio de caso está compuesto por los Centros de dos poblaciones de la provincia de Huelva. Las dos localidades que constituyen el C.P.R., comparten problemas, expectativas y limitaciones, pero también se encuentran aspectos divergentes desde el sentido de comunidad y territorio compartido. Se enriquecen en un proceso recíproco por medio de la escuela como elemento de unión. *“En los dos pueblos siempre ha habido mucha rivalidad. Entonces, desde que se creó el C.P. R. Y se unieron a nivel de centro, siempre ha sido un objetivo la unión de los dos pueblos, no solamente la del alumnado, sino también la de los padres y todo el entorno de cada pueblo. Más o menos se ha ido consiguiendo este objetivo. Siempre hay determinados alumnos que todavía tienen un poco de reticencia. Pero bueno eso ha mejorado muchísimo”* (Entrev. Colect. Equipo Directivo_director).

El equipaje cultural, los intereses personales y el origen social existente difieren, así como, obviamente, la diversidad de su enclave y aprovechamiento geográfico. Muy cercanos distan 8 kilómetros entre las dos escuelas. Geográficamente, a pesar de considerarse de la Sierra, son pueblos que pertenecen a la comarca de la Cuenca Minera, eso sí, puerta de la Sierra tal y como indica un “letrero” a su llegada, *“ambos pueblos se encuentran situados en la zona limítrofe entre la comarca de La Mina y la Sierra de Huelva... existiendo entre ambos una carretera comarcal en buen estado”* (Documento de centro Proyecto Educativo).

El primer intento de unión o agrupación de los dos colegios data de los cursos 1987-1988⁶, dando continuidad y mayor relevancia local en los cursos siguientes.

El entorno y la interacción con la escuela están valorado. El pueblo tiene su principal foco de cultura en la escuela, por lo que los habitantes tienen una consideración vital del centro educativo *“en este pueblo pequeño la escuela es algo importante. Viene el padre y la madre a traer el niño, viene el padre y la madre a recogerlo... Tú en estos pueblos, pierdes la escuela y es como si le arrancas un brazo al pueblo”* (entrev_coord_ciclo_infantil).

⁶ La denominación del CPR era diferente a la actual.

El control social que se puede imprimir desde localidades pequeñas, es más una visión desde fuera que en las mismas, además, la cercanía y el valor de la ayuda siguen permaneciendo en un mundo rural en cambio, “*los chismes del día y poco más. Y luego si se puede ayudar a alguien, pues se ayuda desinteresadamente y ya está. Como una familia grande*” (entrev_familianoconsejo). Sin embargo, a nivel familiar, el control psicológico parental no es significativo dadas las características del entorno. Los niños por tanto, crean relaciones en su territorio desde la infancia, sin miedos extrínsecos desde el núcleo familiar.

Los siguientes datos⁷ que se presentan en la tabla⁸ permiten componer una panorámica actual de cada uno de los pueblos, ubicándose en una zona socioeconómica media a unos 100 km de la capital (Huelva). También contribuye a tener una perspectiva comparada y heterogénea, cuestiones comunes en todas las localidades en las que sus centros educativos deciden agruparse, aunque no sea el cometido de la información.

	<i>Puerta de la Sierra</i>	<i>La Alfilla</i>
Extensión superficial del entorno físico	47	44,7
Población total	708 habitantes (353 hombres y 355 mujeres)	217 habitantes (111 hombres y 106 mujeres)
Población diseminada ⁹ (en cortijos próximos)	32 personas	13 personas
Porcentaje de población menor de 20 años	19,24	15,06
Porcentaje de población mayor de 65 años	20,38	20,50
Incremento relativo de la población	-5,98	7,17

⁷ Extraídos del Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía (SIMA) actualizados a fecha 31 de enero de 2014 y se refieren a 2013. Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo.

⁸ Para evitar la doble documentación tabla-desarrollo explicativo, se acompaña en pie de página la explicación de la misma con datos clarificadores.

⁹ “*Es importante destacar la existencia de alumnado que provienen de fincas diseminadas cercanas a los pueblos, que acceden al centro en distintos medios de transporte subvencionados por la Junta de Andalucía*” (Documento de centro Proyecto Educativo). “*Realmente, muchas de las familias de los niños viven en fincas en La Alfilla*” (entrev_tutora_infpri).

Número de personas procedente de otros países y principal procedencia	20 personas Rumanía (40% del total)	4 personas No representativo
Emigraciones	16 personas	17 personas
Bibliotecas públicas	si	si
Servicio médico y consultorio	Si Si	Si No
Principales cultivos ¹⁰	Calabacín, calabaza, cereales de invierno para forrajes.	Olivar (aceituna de aceite)
Líneas ADSL en servicio	88	32
Paro registrado mujeres	81	28
Paro registrado hombres	66	30
Ingresos por habitante ¹¹	630,59	974,51
Gastos por habitante	494,67	707,74

Figura 22.2: Tabla panorámica actual de los pueblos

Se pueden extraer algunos datos significativos como es el decrecimiento poblacional en una de las localidades (cercano al 6%). Los contratos registrados temporales es una tónica en *La Alfilla* (137) mientras que no es tan notable en Puerta Sierra (51). La eventualidad laboral se suple mediante los subsidios agrarios (PER). Esta cuestión se desarrolla en otros informes de la presente investigación. El PER está con una valoración muy sesgada políticamente y todo el mundo sabe que se ha utilizado como herramienta política clientelista. Y el clientelismo se castiga. Habría que preguntar a los habitantes del pueblo si realmente el PER ayuda a que se mantenga un pueblo, pero claro, se preguntó a los docentes, los cuales no n de ese subsidio pero una parte importante de los participantes se han dado cuenta que es importante para enraizar y evitar la dispersión. Y hay otros que lo dudan. Lo dudan por lo que viene de las “malas noticias” y del uso político interesado que se ha realizado de esa mínima aportación económica, siendo arma arrojada entre Comunidades Autónomas.

¹⁰ La economía está basada en la agricultura. “Al tratarse de pueblos rurales, con gran dependencia de la agricultura y ganadería, su población presenta carencias culturales más o menos significativas, en gran medida, el colegio es la principal fuente cultural de que disponen, de ahí su importancia” (Documento de centro Proyecto Educativo). La localidad de La Alfilla también ha dependido de la actividad minera de Riotinto.

¹¹ Se desconoce la proporción y cantidades respecto a economía sumergida y el dinero ingresado en “B”-negro- aunque se sabe su existencia.

La presión a emigrar, y por tanto del despoblamiento de estas localidades, será menor si encuentran oportunidades laborales (en el contexto de la crisis).

Es una zona que tradicionalmente ha trabajado en condiciones muy carenciales, concienciados en la búsqueda de cultura para el desarrollo personal y social de sus hijos, *“aquí desde los padres siempre se ha hecho el esfuerzo de que casi todo el mundo haya tenido la posibilidad de estudiar. Será también que hemos vivido en el sitio que nos ha cogido bien. Pero vamos, el que no se ha ido a Huelva, se ha ido a Sevilla. Y todo el mundo ha tenido para pagar el alquiler, para mandarle la comida, para que los niños estén allí cuatro años estudiando la carrera...”* (entrev_familianoconsejo). Aunque se debe apuntar que existen diferencias notables entre las dos localidades, siendo la de menor población, la más ausente en el proceso educativo, *“si deja en segundo lugar los libros, la educación y la importancia que le tiene que dar la familia a la educación, está completamente abandonado a su destino”* (observación diario localidad_B).

22.2.2. El Centro

La primera sensación, llama la atención: las puertas abiertas, tanto la de entrada como la del edificio donde se encuentran las aulas (observación centro). El investigador entra en el colegio con mayor número de alumnado del CPR para iniciar el estudio de campo. Cada uno de los centros rurales, mantiene unas *“características genuinas e inherentes que le hacen ser diferente a cualquier otro centro educativo de otro pueblo distinto”* (Corchón, 2002).



Figura 22.3: ilustraciones del centro

En la localidad Puerta de la Sierra hay dos edificios, uno para Educación Infantil y otro para Educación Primaria y primer ciclo de Secundaria. Se compone de una sala de profesores, los despachos de dirección y secretaría. En este edificio también se encuentra la biblioteca que tiene doble uso ya que la utilizan como aula de 3º de Primaria,

el aula de informática, una sala de usos múltiples, un laboratorio que se utiliza como aula de 1º E.S.O. Demandan “*un pabellón para cuando llueva hacer Educación Física dentro*” (entrev_colect_alumn3_3ciclo).

La organización de aulas es diversa y depende del número de alumnado que se escolariza. El presente curso se distribuía de la siguiente manera: Infantil de 3 años, infantil de 4 y 5 años, primer ciclo de primaria, 3º de educación primaria, 4º de educación primaria, tercer ciclo de primaria, 1º E.S.O. y 2º E.S.O.

También hay un aula para el especialista de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.

La sala de usos múltiples es utilizada para los desdobles en Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio, de 5º y 6º de Primaria (Proyecto Educativo).

En la localidad de La Alfilla, el centro se compone de un edificio con buenos recursos espaciales y dotacionales. La distribución se concreta en dos aulas, una para Infantil y primer ciclo de Primaria, otra para segundo y tercer ciclo de primaria. No se oferta secundaria, ya que a decisión de las familias deciden irse a la población que cursarán sus estudios secundarios.

Se divisan unas aulas en el marco de la educación rural, flexibles, con escasa limitación y de modo que se plantea interacciones. Es decir, la organización de los tiempos al servicio de los aprendizajes.

El régimen de a tanto por hora, es decir, el horario organizado en módulo temporales de una hora, siguen estando vigentes, pero se tiene bastante flexibilidad y promoción del conocimiento activo: el alumnado participa. Se está hablando de una escuela con buenos recursos y espacios, aprovechando los mismos.

Las concentraciones escolares¹² y los CEIP terminan hibridándose en las escuelas convencionales urbanas y pierden esa dimensión de escuela rural. Mientras los Colegios Públicos Rurales no suceden. Es una escuela comunitaria, una respuesta educativa y social a las desigualdades y diferencias, posibilitando estrategias educativas de implementación de competencias que promueven y protegen los efectos causados por

¹² Las concentraciones escolares en el medio rural ha tenido repercusiones que afectan hasta la actualidad. Varias Comunidades Autónomas como por ejemplo Castilla y León, han apostado por este modelo, que a diferencia de los CPR, son políticas de concentraciones basadas en la rentabilidad económica y no de igualdad en educación (Morales, 2013). Son definitorias de ideologías políticas, sin contemplar el efecto y la despersonalización escuela-comunidad que puede producir en los pueblos dada su institucionalización.

el contexto (Sousa, Miranda, Lara y Dores, 2014). Diversos estudios que se han realizado a nivel andaluz sobre el multigrado o los CPR (Corchón, 2002; Bustos, 2006 y Quílez, 2011) desnudan esta tipología de escuelas rurales y han servido para comprender la situación y el concepto en la última década de estos centros (Abós, Boix y Bustos, 2014), las diferencias, desigualdades y oportunidades que ofrece (Gallardo, 2011).

Este centro abarca un dial muy amplio en todos sus elementos, y respecto a la cultura de centro se ha procedido a averiguar lo singular y lo colectivo, es decir, dos movimientos que tienden a complementarse, lo compartido y lo divergente, y que es legítimo que ocurra así. Lo que no es legítimo son los clones, los maestros en los que abres una puerta y todos son iguales, eso no tiene sentido.

El tránsito escuela instituto: del corazón a la razón. En los pueblos, una vez terminada la etapa de Educación Primaria, o a lo más primer ciclo de Educación Secundaria, el alumnado para seguir con sus estudios, peregrina con los transportes escolares hasta llegar a un Instituto de Educación Secundaria situado en un centro comarcal o capitales de provincia *“Cuando salen al instituto los niños recuerdan mucho la escuela, ven mucha autoridad allí y no los tratan igual, hay muchos alumnos... El abandono escolar y la bajada de rendimiento se nota en la secundaria, porque el rendimiento baja, se levantan temprano para coger el autobús, llegan a las tres a comer...”* (entrev_coord_ciclo_primaria). Para aprender se necesita seguridad. Una vez que los niños se trasladan a una población mayor para cursar los estudios de secundaria en un instituto se produce una bajada de rendimiento académico. Los profesores del instituto deberían atender esa realidad porque los escolares necesitan que les impriman esa seguridad.

22.2.3. Protagonistas: docentes, escolares, familia y comunidad

La plantilla docente la integran 19 maestros, aunque por diferentes circunstancias, durante el estudio de campo había 16, 12 mujeres y 4 hombres, con una media de edad de 36 años. Por la edad se diferencian tres grupos de docentes: consolidados y definitivos, provisionales que están de transición a otro colegio e interinos que suplen bajas puntuales o solo estarán el curso académico actual. Normalmente, los docentes de 2º y 3º ciclo suelen ser aquellos con mayor edad, que tienen mucho poder de facto pero que no ocupan cargos directivos, gente con experiencia en el centro, el permiso que le otorga el poder en cubierto. Aquí la realidad es diferente.

Seguido con lo anterior, si se da una relativa dependencia jerárquica en el CPR, de docentes con inestabilidad. Incluso en algunos casos, lo nuevos docentes que llegan, les ordenan, acatan y obedecen llevándolo a cabo. Suelen ser interinos que cubren bajas de un tiempo muy reducido.

Seis docentes tienen menos de cinco años de experiencia y ocho docentes tienen más de diez años de experiencia, lo que consolida la idea de una plantilla estable, en torno a la mitad, y profesionales que están de paso pero que refrescan de nuevas ideas la escuela. De ellos son muy pocos los que llevan en el mismo centro más de cinco cursos (4). La mayoría (12) no tiene más de cinco años en este CPR. Es una cuestión a considerar en el que la Administración tiene que realizar los pertinentes esfuerzos para una mayor consolidación en el tiempo de estas plantillas, ya que reduce el potencial de iniciar experiencias con un sentido sostenible.

La situación administrativa: seis maestros son interinos y nueve definitivos. Uno de ellos es provisional. Solamente uno de ellos, que ha venido a cubrir una baja, en el pueblo, por lo que se podría afirmar que ningún profesor reside en el pueblo en el que imparte docencia. Es una cuestión en cambio en la escuela rural, si se ha pasado de maestro rural a funcionario, *“las relaciones eran más profundas aunque ahora tampoco son malas, pero antes, claro, vivían en el pueblo. Ahora son más gente de paso y gente nueva, pero eso supongo que tendrá su lado bueno: que vienen más preparados, que son gente que están más puestas en el día a día, que no es el típico profesor este de toda la vida que llevaba ya siete años con los niños y estaba ya quemado...”* (entrev_familianoconsejo).

De los dieciséis docentes, a siete de ellos les gustaría seguir ejerciendo en escuelas rurales, mientras que nueve no tienen preferencia de contexto y centro.

Los niveles en los que imparten docencia son diversos, pero normalmente es en el mismo ciclo, es decir, en no siendo los especialistas, los tutores tienen a un ciclo o curso con el que pasan la mayor parte de la jornada. Seis de los participantes se consideran innovadores y diez de ellos indican que entre maestros convencionales e innovadores. El lugar de nacimiento de los docentes se tiene en cuenta, ya que es una variable significativa para optar por este tipo de colegios: nueve de ellos nacieron en pueblos pequeños, cuatro en pueblos grandes y otros cuatro en ciudad. La mayoría, no ha impartido más de 5 años la asignatura de Conocimiento del Medio, disciplina que ha permitido las observaciones de aula y sobre la que ha girado las preguntas sobre práctica docente.

Al ser una plantilla en parte reducida, la mayoría ostenta cargos de gestión. La idea inicial de que la escuela rural multigrado está en manos de interinos no es verdad.

Las titulaciones académicas del profesorado: once de ellos han estudiado Magisterio (68,8 %), cuatro de ellos Magisterio y una Licenciatura, solamente un docente tiene Máster, además de las anteriores titulaciones. Es mayoritario el número de docentes que estudiaron Educación Primaria.

El número de alumnos total en el centro es de 109, repartidos entre las dos localidades, 89 pertenecen a la localidad de Puerta Sierra y 21 a la de La Alfilla. Son niños con altos índices de aprobado. “Estamos convencidos de que las diferencias se deben a las capacidades, a las actitudes y al esfuerzo y al grado de motivación que son responsabilidad inclusiva del individuo, la escuela academicista e uniformadora ya no ayuda a compensar las desigualdades. No se puede conducir necesariamente a un fatalismo” (Pérez Gómez, 2014).

Los escolares son amigos y compañeros e incluso familiares. Ya se ha comentado en la mayoría de informes realizados. Cuando están en la escuela, la misma imprime mayor respeto que fuera de la misma, *“porque fuera del colegio no nos defiende nadie y en el colegio nos puede castigar la maestra”* (entrev_colect_alumn1_3ciclo). *“Los niños se ve que tienen unos valores, que vienen de casa ya aprendidos, de respeto hacia el profesorado, asumiendo su función y no se les ve que tengan mala educación ninguna. O sea, que tienen bastante respeto. Es la palabra, no se les puede decir de otra manera. Son los padres, las familias los que le inculcan los valores en casa y cuando llegan aquí se siguen manteniendo esos valores, porque nosotros tenemos el programa que hemos tenido hasta ahora, que es el de educación en valores y siempre lo estamos trabajando, aunque ahora no lo tengamos”* (entrev_coordprimaria).

El número de alumnos por clase es variable, puedes encontrar aulas con tan solo seis niños como aulas que están dieciséis. La media es de 11,6 escolares por clase. En este centro están escolarizados 3 alumnos de nacionalidad distinta a la española, procediendo de Marruecos y de Rumanía, *“me he integrado muy bien sin ningún problema y estoy muy contenta”* (entrev_colect_alumn1_3ciclo).

Una paradoja de la sociedad global es la recurrencia cada vez más acusada a las señas identitarias locales. En este centro, más acusado en una localidad que en otra, la localidad imprime un sentimiento de pertenencia. Es una necesidad de sentirse con raíces en algún lugar concreto. Cuando antes se vivía en un mundo muy local, existía con

relativa frecuencia la concepción cosmopolita. La necesidad de salir del entorno. Ahora como el mundo es tan global, se necesita estar identificado en un entorno. Una paradoja de la posmodernidad es que cuanto más global es el mundo, más identificamos el afianzamiento de los rasgos identitarios.

La mayoría de los docentes utilizan el material curricular de uso mayoritario, de la editorial Anaya. Un dato a destacar es que dos profesores no utilizan libro y otros 7 lo combinan con material curricular alternativo como pueden ser las unidades didáctica propias y las fichas en mayor proporción, aunque también es usual incorporar las TIC en la dinámica cotidiana del aula.

La dimensión colegial que promueve el Equipo directivo con el claustro, además de contribuir a la atención a la diversidad en el centro y con conexión con el entorno, organiza las prácticas de aula e incoa actividades de diferente tipo (curriculares y extracurriculares).

Cada una de las secciones de la escuela tienen Asociación de Madres y Padres de Alumnos. *“Desde lo que conozco yo, el pueblo entero colabora con el AMPA. Cada familia que tiene un niño está asociada al AMPA. Mientras esté el niño en el colegio, está colaborando con ella siempre. Rigurosamente todos los años dan su cuota, para cualquier cosa que hace falta... Yo ya te digo que el año pasado fui miembro del AMPA y para cualquier cosa que hacíamos...”* (entrev_familianoconsejo).

Ya se apuntaba en anteriores bloques que una de las características es la cercanía del profesorado, la proximidad familiar es positiva por la pérdida de intimidad y el carácter idiosincrásico de la cercanía de la escuela. *“Yo desde el primer día que entré en el colegio me encantó mi profesora. Yo me quiero acostumbrar a ella y no quiero que el año que viene se cambie de profesores”* (entrev_colect_alumn4_3ciclo). *“Yo te voy a decir una diferencia que noto yo en los niños del pueblo a los de la ciudad: son más independientes. Es lo único que veo yo. Yo tengo un niño de seis años y yo ayer le saqué la bicicleta a la puerta y se fue con el amigo que tiene siete y ahí al lado. Se fueron los dos con las bicis a dar vueltas al pueblo y luego se iban al campo de fútbol a entrenar. Eso en una ciudad cuándo lo van a hacer, ¿cuándo tenga catorce o trece años? Entonces a os catorce o trece años le da tú la libertad de coger la bici e irse con el amigo al polideportivo. Vale, le das la libertad con trece años, aquí se la estamos dando a los seis”* (entrev_familianoconsejo).

Para aquellos docentes que inician una experiencia en lo rural *“es un lugar fantástico pero claustrofóbico”* (entrev_maestrainfantil). El profesorado no es tan inestable como se dice, cercana a su entorno inmediato y familia. En la práctica diaria se encuentran satisfechos con su labor y cumplen las expectativas que tienen. Se opta por vivir fuera en la mayoría de los casos. Vivir fuera no significa que no mantengan relaciones estrechas con la familia.

El maestro es generador de cultura alternativa (Groves, 2010) en el pueblo. Más de la mitad de estos maestros rurales ejercen la docencia en el medio rural por decisión personal. La pérdida de anonimato la salvan no viviendo en el pueblo, intentando vivir en un entorno no inmediato de la escuela, deslocalizándose de su lugar de trabajo. Los docentes, alumnado y familias, mantienen lazos estrechos que les lleva a tener confianza, la cual genera reconocimiento, produciendo satisfacción docente. Por tanto, para este caso no sirven como referencia las palabras de Beckner (1996), indicando que los docentes rurales están con frecuencia aislados de colegas en su campo específico y no hay oportunidades generalmente para la interacción profesional y el desarrollo. En este CPR es uno de los puntos fuertes, el enraizamiento docente, el compromiso desde el marco compartido de la escuela, esta escuela no es una unitaria.

Los padres de los sectores más altos valoran más la cercanía emocional y personal que el conocimiento, ya que éste lo tendrían asegurado. La deprivación cultural alcanza a algunos padres que en algunos casos tienen estudios elementales¹³, que se combina con aquellos que tienen titulaciones universitarias.

Las expectativas de la familia sobre sus hijos son muy positivas *“A mí mi padre me dice que confía en mí y que a él no le importa cuánto yo estudie. Él solo quiere que yo saque diez”* (entrev_colect_alumn4_3ciclo). *“A mí me dice que tengo que estudiar mucho para sacar buenas notas, porque sino después no puedo estudiar lo que me gusta”* (entrev_colect_alumn3_3ciclo). Valoran el entorno y el lugar donde viven, idílico y lleno de posibilidades, con buenas comunicaciones que les permite estar conectados *“Yo he vivido en un pueblo y después he estado estudiando 5 años en la universidad y prefiero el pueblo. De hecho, me puse de novio, me casé y me hice mi casa aquí. Y yo reitero todo lo que ella dice. Para mí tiene muchas ventajas vivir aquí, porque*

¹³ El eurobarómetro informa de que la población española entre 25 hasta 65 años solo el 35 % ha cursado el bachillerato. Mientras que en Europa es el 62%. El profesorado y la sociedad en su conjunto no sabe ver en los rendimientos académicos la influencia de las clases sociales, los niveles socioculturales, las minorías étnicas, las diferencias de género y las poblaciones en riesgo tal y como afirma Pérez (2014).

hoy día tenemos buena comunicación con Sevilla, Aracena, Valverde, Huelva..., tenemos coche que más o menos nos permiten ir de vez en cuando, es decir, yo necesito algo y me desplazo a Sevilla o a Huelva...” (entrev_familiaconsejo). Las familias muestran un perfil de responsividad parental mostrando estilos diferentes¹⁴.

Si la población es estable y el colegio es único en la localidad, lo más frecuente es que los padres del estudiante, han sido a su vez alumnos de ese mismo centro y en muchos casos hasta del mismo profesor. Es una situación que crea cercanía, *“hombre, yo desde que tengo los conocimientos de haber pasado por aquí por este colegio, pues han sido buenos maestros, buenos profesores. Profesores de veinte años aquí ya eran uno más del pueblo. Incluso todavía hay profesores aquí en el pueblo que ya están jubilados y que han sido profesores de otra generación superior a mí y todavía siguen aquí...”* (entrev_familianoconsejo).

22.3. PARTICIPACIÓN COMUNITARIA PARA LA MEJORA DE LA ESCUELA

Una característica idiosincrásica en la escuela rural es el contacto estrecho de los docentes con la familia. *“La transformación que ha experimentado la escuela rural se debe, no sólo a determinadas condiciones políticas y legislativas, sino ante todo al esfuerzo conjunto de la comunidad educativa (padres, profesores,...) que ha creído en las potencialidades de la misma y en su consideración como eje de un desarrollo rural sostenible”* (Abós, 2007).

Las interacciones que se producen para mejorar la convivencia en el centro y las actividades o acciones que lo van a permitir, están dialogadas entre todos. Mediante un liderazgo democrático, el equipo directivo propone distintas posibilidades para implicar a toda la comunidad (Bustos, 2011). A su vez, la comunidad, en las actividades que se realizan con un sentido local se conecta con la escuela.

Todos son protagonistas del mismo territorio identificado como CPR, en las dos localidades, aunque con diferencias entre las mismas.

- La familia como intervención (3 posibilidades): tanto en el ámbito doméstico como en el ámbito de aula y en el ámbito del centro.

¹⁴ Tanto propagativos como indulgentes.

- El contexto, como pueden ser expertos: pueden ser vecinos, padres, y otros agentes (asociaciones, médicos, políticos, educadores sociales...). Algunos docentes demandan la participación y se lleva a cabo mediante experiencias en de aula.
- Las relaciones entre iguales: tutorías entre iguales (mutualismo –tutoría con inversión de roles, entre alumnos de diferente nivel,...), el trabajo en equipo y otras posibilidades de agrupamiento (en grupo, en pareja, individual, el trabajo de dos clases juntas, entre otras posibilidades, son las pautas de algunas de las aulas de este centro. La idea básica aquí es que los alumnos se ayudan a alumnos, por ejemplo los alumnos de 5º pueden tutorizar a alumnos de infantil o de 1º de primaria. Se consigue mejorar y propiciar el trabajo en equipo o en pareja. En definitiva, la importancia de trabajar con agrupamientos flexibles. Obviamente todo esto hará que mejore la convivencia en el centro.
- Las relaciones del docente: Dimensión personal (interacciones con el grupo, con los padres,...) y dimensión del equipo docente (cómo se hace el proyecto,...) se maridan para dar como resultado unas relaciones socioeducativas muy positivas.

Este equipo docente da importancia a que los padres y madres forman parte sustantiva del proceso de enseñanza aprendizaje, no simplemente son acompañantes. Es decir, que los padres no solo llegan con los niños para llevarlos a una convivencia que son muy frecuentes en este tipo de centros, a una visita, para ir al campo etc. También entran en el aula. A partir de actividades concretas como pueden ser los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas a través del proyecto de trabajo sería una propuesta de mejora de la convivencia que el centro podría tener en cuenta.

Suelen presentar experiencias vividas (un padre que lleva a un abuelo y ¿cómo era nuestro pueblo antiguamente) y materiales realizados. Para el equipo docente, es una buena oportunidad para comenzar a implementar estrategias en consonancia que revitalicen el centro.

La familia tiene y debe participar en actividades curriculares, no solamente en actividades de acompañamiento. Los padres no forman parte del problema, forman parte de la solución, y es como un mantra que hay que repetir en los colegios. Los padres entienden por innovación que los niños tengan ordenadores en clase y que les den los libros de texto gratis.

El cloroformo social puede limitar algunos aspectos de la escuela de pueblo como tal, porque todo avanza y progresa, y los pueblos pequeños también. Lo que si está

claro, como indica Pérez (2012) una “pedagogía del cariño” basada en la cooperación de toda la comunidad educativa, mediante estrategias pedagógicas privilegiadas tanto para el desarrollo de los componentes cognitivos como de los componentes emotivos y actitudinales de las competencias. Mc Combs y Miller (2007) alude a esta idea que complementa este tipo de escuelas, diciendo que el aprendizaje se enriquece en contextos en los que los escolares tienen relaciones de apoyo, experimentan sensaciones de propiedad, es decir, sienten la escuela suya enmarcada en el territorio del CPR, controlando los procesos de aprendizaje aprendiendo unos de otros, lo que en tantas ocasiones se ha estudiado sobre el mutualismo o las tutorías entre iguales.

22.3.1. Propuesta: el conocimiento integrado, reto por el que apostar

Para un currículum integrado, lo comentado anteriormente ayuda, pero no es suficiente. Experiencias que tengan relevancia social y de contexto, que sean significativas y atractivas para los alumnos, pero además tiene que tener sentido curricular para los docentes. Un objeto de estudio tiene sentido en la medida que es socialmente relevante, interesante y pertinente de cara al currículum. Con estas tres consideraciones se está incluyendo a todos los posibles participantes que pueden hacer una mejora a nivel de centro y aula: padres, contexto, docentes, alumnado,...de tal manera que le da sentido.

La cultura (conocimiento) popular con la cultura escolar y con el conocimiento científico. A modo de ejemplo, se presenta una secuencia que se podría haber utilizado en una de las temáticas que el investigador observó en clase *¿Cuáles son los problemas de nuestro pueblo?* Se podría haber traído a varias personas del pueblo que contaran cuáles son sus problemas. Al alcalde ir a visitarlo o que hubiera venido al centro. Es decir, ver a otros vecinos y a los padres y madres como pueden ser agentes educadores, que educan y se educan a la vez. Promover experiencias educativas que a la vez tiene mayor alcance que el escolar, ya que si no forma parte el contexto escolar y el contexto doméstico, eso no llega a ningún lado. Cómo puede llegar a algún lado? Si los ambos contextos se complementan.

Siempre que se habla desde el marco de la didáctica, se menciona la interacción, pero ésta no solamente se puede quedar en el alumno-alumno y docente-alumno. La educación entendida como profesionalidad extendida trasciende a la dinámica de aula. Entender la educación como un problema de aula, es reducirla a la didáctica. Y es mucho más que una didáctica. Las relaciones son mucho más complejas. Y lo que hay que

conseguir que esas interacciones se den en el aula, en el centro, y en el marco de la sociedad en la que se con.

Una experiencia tiene que tener en cuenta los objetivos sociales, ya que todo proyecto tiene un objetivo didáctico, y un objetivo social. Es decir, qué se podría hacer en el contexto al que se deben, en el contexto de las familias, para desarrollarlas.

Es normal que en este CPR se propongan estrategias metodológicas que atienden a la diversidad, pero se cae en el activismo o espontaneísmo.

22.4. INCORPORACIÓN DE LAS TIC EN EL MEDIO RURAL

Las Tic no solucionan todo y se suelen emplear como herramienta de soporte o mediación de aprendizajes. En los entornos educativos y, particularmente en la educación primaria, su comienzo ha sido lento (Davis, 2011). Cuban (2001) lo denomina “Slow Revolution”, pues parece darse una lenta asimilación de las tecnologías en la práctica (Sáez y Reyes, 2013). En la escuela rural, esta situación se ha visto agravada, ha sido aún más lenta, aunque no queda ninguna duda que estos niños rurales son nativos digitales por el efecto de la globalización.

El centro ha visto una evolución en cuanto a la integración de Tecnologías de la Información y la Comunicación en sus más de dos décadas desde la creación. Dos programas para la incorporación de las TIC que se llevaron a cabo de manera conjunta fueron el Proyecto Red de Averroes, *Infoescuela* y *RedAula*. Ambos programas se desarrollaron en centros educativos rurales de Andalucía. *Infoescuela* trató de integrar las tic en centros educativos de poblaciones de menos de 5000 habitantes en zonas desfavorecidas, y *RedAula*, a zonas de la comarca del Andévalo, Aracena y Cuenca Minera (Huelva), en colaboración con la Delegación de Educación de Huelva, con el asesoramiento del Grupo de Investigación Comunicar, de la Universidad de Huelva y Telefónica. Estos planes dirigido a las poblaciones rurales al servicio de la alfabetización informacional, evitando una brecha “digital” para acceder al conocimiento, además de, eliminar barreras espacio-temporales que permitan favorecer una comunicación sincrónica y asincrónica con otras poblaciones, personas, etc.

La aparición del Proyecto Red de Averroes (1996) y *Plan And@red*, *Plan Escuela TIC 2.0*, “*Guadalinfo*”, entre otros, han servido para que la población de las zonas rurales accedan a espacios con equipos informáticos y acceso a Internet, “*aquí en*

el pueblo está fatal, porque yo he tenido Internet. Bueno, ahora lo he quitado por el dinero. Me funcionaba bien y ligero para consultar Internet todo lo que quisiera. Ahora de momento está bien, pero lo que sí veo yo es que es caro. Además, yo tengo conocimiento de que es uno de los países en los que es más caro” (entrev_familianoconsejo). Tal es el caso de las poblaciones del estudio de caso. Los escolares de estas dos localidades recurren al espacio de Guadalinfo para realizar sus tareas de aprendizaje, *“pues nos quedamos en un sitio y después nos vamos a Guadalinfo o a algún lado y la hacemos.”* (entrev_colect_alumn4_3ciclo), permitiendo al alumnado trabajar la alfabetización informacional (búsqueda y selección de información, integración de la información para la resolución de problemas o investigación, comunicación e interacción social), así lo manifiesta una de las madres entrevistadas *“mi hijo quedó el otro día con unos compañeros de clase para realizar un trabajo de sociales y fueron a Guadalinfo para buscar información”* (entrev_familia_consejo). En esencia, favorece el trabajo cooperativo.



Figura 22.4.: ilustraciones aulas tic

Lo más significativo de And@red fue la creación de los “centros tic” y el software libre (Guadalinux), acercando las tic a la comunidad educativa mediante la dotación tecnológica a colegios e institutos para facilitar tanto la gestión como los procesos de enseñanza-aprendizaje del centro. Con la creación de los centros tic surgen tres modelos educativos: el rincón del ordenador, trabajo simultáneo en toda el aula y grupos de trabajo.

Este CPR se hace eco de los nuevos planteamientos de la sociedad del conocimiento incorporando algunos de los docentes las tic en su práctica cotidiana (Morales, 2010), como es el ejemplo de algunos maestros y maestras que emplean la pizarra digital, el rincón del ordenador, libros digitales, etc. fomentando su utilización desde el equipo directivo.

El potencial creador de las diferentes técnicas freinet (correspondencia, texto libre, bibliotecas de trabajo, informes de investigación, imprenta, salidas de exploración,...) se acrecienta ahora con las posibilidades en continua expansión de las nuevas tecnologías para el tratamiento y uso de la información. Se puede afirmar, en este sentido, que las nuevas tecnologías hacen todavía más fácil la renovación pedagógica y la mejora de los proyectos educativos innovadores (Martínez Bonafé, 2008).

En este centro se actualizan los ordenadores, ya que en otros colegios se ha podido mostrar que están arrinconados. La empresa en la que compran los componentes les realiza el mantenimiento gratuito (convers_informal_director).

Ya no es necesario solamente aprender a leer, escribir y cálculo. Se está en la sociedad del conocimiento, en la que los alumnos-as que se escolarizan son nativos digitales, por lo que habrá que dar respuestas multialfabetizadoras desde la escuela.

22.5. EL CONTACTO CON EL CONTEXTO DOCENTE RURAL: CÓMO SE ENSEÑA

“El entorno rural exige una metodología distinta” (Álvarez y Jurado, 1999).

La libertad a la hora de organizar el centro y el aula es la definición apropiada. Aunque cabe decir que coordinan las estructuras organizativas que se emplean para el desarrollo de la actividad educativa. Es decir, el planteamiento que afecta a todo el entramado educativo del centro y aula, motivan al profesorado a sistematizar las estructuras organizativas para el desarrollo de la actividad educativa.

La distribución del mobiliario en el aula responde a los principios de adaptabilidad, flexibilidad y accesibilidad, lo que está relacionado con la experiencia y los cursos de ejercicio profesional en una escuela rural. En las aulas rurales se trabaja con las diferentes modalidades de agrupamiento; por parejas, en grupos. “*Y más ya cuando tienes que empezar a explicar otro tipo de contenidos que no es Infantil y que puedes hacerlo, teniendo el mismo nivel puedes plantearte la dinámica de otra manera, pero cuando tienen distintos niveles con esos contenidos que necesitan un poco más... Entonces, al ponerlos en U no están individuales y están todos en relación y todos están a la atención cuando tú la necesitas*” (entrev_tutorainfpri).

Los espacios en los centros rurales se encuentran lo suficientemente acondicionados para desarrollar la actividad educativa. Este CPR es tan diverso como estudiantes aprenden y docentes enseñan y aprenden.



Figura 22.5.: ilustraciones organización de las aulas

En la organización del centro y referente al proceso educativo, éste se desplaza del maestro hacia el alumno, respetando al máximo su individualidad. Construyen una escuela a medida de sus necesidades, donde el clima organizativo garantice unas interacciones gratas, el trabajo en grupo, una relación maestro-alumno próximo y amistoso. Pero no cabe duda que el libro de texto, los conocimientos acumulativos, la evaluación a través de los exámenes y la importancia a los contenidos acaban coartando la motivación y satisfacción del alumnado.

La metodología que se lleva a cabo responde a la reflexión, cooperación y colaboración, siguiendo el currículum pre-establecido en la mayoría de ocasiones, y con secuencias convencionales *“vengo, me pongo el traje del colegio, sacamos los libros de la asignatura que nos toca, luego el maestro se pone a explicar y después manda los ejercicios para aprender. Hacemos los ejercicios y al día siguiente los corregimos”* (entrev_colect_alumn1_3ciclo), *“yo vengo, entro en la clase y luego abrimos los libros, la maestra nos explica y también nos dice actividades. A lo mejor nos las dicta o a lo mejor las copiamos del libro. A veces terminamos las actividades antes de tiempo y las corregimos y a veces no. Los que no terminamos nos la llevamos a casa y las corregimos al otro día”* (entrev_colect_alumn4_3ciclo). *“Llegamos por la mañana, entramos, saludamos, van sacando los libros de lectura, me sacan las agendas y me sacan la carpeta donde van metiendo la ficha o la tarea que tenemos que hacer en casa día a día, porque casi todos los días se llevan tarea, o para el fin de semana. Yo recojo las fichas y trabajos que les tengo que corregir, recojo los libros de lectura y miro las agendas a ver si las familias les han escrito algo. Y ahora les doy la tarea que haya corregido yo*

del día anterior y ellos la guardan en sus bandejas o la que tengan que corregir en casa, se la vuelven a llevar para casa” (entrev_tutorainfapri).

Se utilizan técnicas flexibles pero sin una base teórica sólida que apoye el proceso. Por ejemplo, algunos docentes siguen realizando un dictado en la hora de Lengua. No es una técnica de actividad de clase, es una técnica de evaluación. Y aunque los docentes se sorprenden, nunca han pensado sobre las bases teóricas. Tu compruebas lo que ha realizado bien y mal, pero en medio debe haber algo, un proceso para saber si lo sabe hacer o no. Y directamente estás viendo lo que no sabe hacer. Y donde está el proceso si solamente hay un instrumento de evaluación. En ocasiones se justifica como medio que mejora la ortografía.

Para el desarrollo de las actividades es imprescindible la utilización de determinados recursos, que constituyen el medio. Estas deben partir desde lo próximo hacia lo lejano, actuando localmente y pensando globalmente, de lo específico a lo general, de lo fácil a lo difícil y de lo concreto a lo abstracto. En cuanto a los recursos, el profesor-a se adecua a las posibilidades del centro y de los alumnos al planificar los materiales, quedando en las escuelas rurales subordinadas a las actividades y al contenido, según la concepción del profesorado. Son el medio para alcanzar el fin, no tiene un fin en sí mismo. Los diferentes materiales pueden proporcionarles experiencia y siempre que sea posible debe de ser real. Encontramos diferentes clases de material, por ejemplo: material para leer, material audiovisual, de ejecución, real, etc.; teniendo en cuenta la procedencia de ese material, si es del propio centro rural, si lo ha elaborado el propio maestro-a, o los niños, o material que nos encontremos en el entorno, en la localidad, que proceda del medio, etc. En general, en las distintas observaciones realizadas, apreciamos diferentes materiales pero sin un fin concreto. Los libros de texto han servido de difusión y elaboración del currículum. Así, ejercen un papel de difusores del currículum oficial y vertebrador/estructurador de la enseñanza en la escuela rural.

Normalmente, los docentes que llegan por un reducido tiempo, se adaptan a las metodologías y materiales que están usando los compañeros *“es que la metodología... Nosotros tenemos unas normas básicas en el centro y las respetamos en todos los ciclos. Tenemos también muchísimos proyectos que nos van guiando a la hora de llevar a cabo nuestra labor, y sobre esas pautas generales que nos marca el centro, vamos todos al mismo tiempo siguiendo las mismas pautas” (coord._cicloprimaria).*

La escuela rural ha pasado de una escuela del silencio y del no diálogo, a una escuela en la que se dialoga sobre lo académico y no sobre el entorno más inmediato.

Las innovaciones que se inician en el centro en ocasiones pueden verse limitadas, aquellos docentes interinos que se incorporan a la nueva cultura, puede ser de enganche, se montan en un tren en marcha y el que no se monta se cae. Esto es muy común e impide que se refresque el sistema, sino que el sistema ha generado homeostasis, es decir, se regula y evita todo aquello que nos pueda crear inestabilidad, mantener un equilibrio. Y todo el que ponga en cuestión ese cambio, se le quita del medio, y en lugar de ser un cambio como proceso que va constantemente revisándose para mejorarse, se crea una base estable e inamovible, *“una conclusión muy importante es que en este colegio cuando llegan los profesores interinos sabe ya con lo que te vas a encontrar, es decir, que sabes lo que vas a tener que hacer, no perdiendo completamente el plano metodológico, en el plano de planificación de la programación, no lo pierde todo, pero si los aspectos básicos, los aspectos más fundamentales. Entonces seguirían la misma forma de trabajar que cualquier otro profesor que estaba antes aquí”* (Diario de campo).

Si los nuevos docentes que llegan son los dueños de esa idea innovadora no es negativo pero hay un proceso que hay que reconstruir el armazón para poder entender lo que hay, para que no se dé un deshilvanamiento metodológico. Y por eso hay que seguir un proceso, en el que todas las piezas que son sensibles para construir un puzzle se formen, si no son pilares sueltos, sin organización. En el caso de la innovación los docentes observan los aspectos coincidentes con otras innovaciones que se están llevando a cabo, pero no las que divergen. Para no entrar en desequilibrios, en muchas ocasiones, se desiste de las ideas originales.

Un enfoque curricular de los medios consiste en analizarlos en el contexto de cómo se utilizan en la aulas y en los proceso de desarrollo curricular. Una de las formas curriculares más importantes de trabajar los profesores, abrir vías, estrategias y marcos conceptuales para transformar el empleo y elaboración de materias curriculares, puede ser un medio de renovación pedagógica y capacitación profesional. Un cambio renovador de la práctica docente empieza por un nuevo modo en el diseño, elaboración y uso de los materiales curriculares (Martínez Bonafé 1991:6).

El proceso educativo siempre conlleva la aparición de determinados aspectos que lo restringen. Son amenazas que influyen, a veces incluso constituyen un peligro. Los obstáculos juegan un papel impreciso, según se estime. Sienten los docentes rurales, que a los centros ubicados en las ciudades son mejor tratados por la administración

educativa, saliendo perjudicados los rurales. Se encuentran respaldados por las instituciones u organizaciones a nivel municipal.

El mutualismo muy utilizado en las aulas del CPR, significa una relación de reciprocidad afectiva, emocional, de confianza,...y no de jerarquía, *“hablamos y nos relacionamos juntos hablando”* (entrev_colect_alumn2_3ciclo), *“yo me lo paso bien, porque me relaciono y nos divertimos mucho haciendo actividades con las maestras y todos juntos”* (entrev_colect_alumn4_3ciclo). Y se está viendo en algunos centros esa propensión a la jerarquía delegada. Es un avance, sin duda, pero en dirección equivocada.

La escuela rural, por definición, es diversa y se admiten esas diferencias, busca estrategias que van desde la individualización a la educación compartida. No está resuelta la combinación del apoyo, porque se recurre tanto dentro como fuera del aula y esto puede crear problemas para la integración real de los sujetos. La llegada de las nuevas culturas, lejos de percibirse como una dificultad se integra con normalidad y es vista como una riqueza en el centro. Los apoyos se dan fundamentalmente teniendo en cuenta primero: las discapacidades que hay, la atención a esos niños según SENECA también los que están diagnosticado específicos y que van a recibir los apoyos. *“El apoyo se hará dentro del aula. Siempre se va a atender, va a ser un apoyo simultáneo con su tutora también porque hay veces que no solo beneficia al propio niño que está afectado sino también al resto de la clase, ya que la maestra puede explicar una cosa y en un momento puntual tú te pones con ese niño, pero después a la misma vez si ya has terminado con ese niño pues atiendes al resto de la clase, entonces es beneficioso para el grupo en total y el niño no pierde el tener que salir de la clase, el tener que perder cosas puntuales que se dicen en el aula.”* (entrev_pt).

La secuencia para trabajar el apoyo, es la siguiente: *“Aquí lo beneficioso de aquí es como no hay discapacidades grandes sino solamente son problemas lecto-escritores, entonces todos siguen su material de clase, entonces todos siguen el ritmo de la clase y se explica si la maestra empieza con el tema 1 pues todos los niños siguen el tema 1 y las actividades se hacen dentro, entonces ese niño no va a perder nada de contenido de su etapa, si tú lo sacas fuera y le refuerzas unas actividades, puede ser que su grupo en esa hora haya avanzado en otra cosa, entonces a él cada vez que lo va sacando se le van quedando actividades por detrás entonces eso es perjudicial, de echo también para la autoestima del niño la salida del aula de su grupo le perjudica muchísimo, aquí por ejemplo hay un chico que se le saca afuera, él necesita que se le refuerce constantemente porque le refuerce positivamente, pero a la vez el al salir de su clase ya se encuentra*

fuera de su grupo entonces hay veces que a lo mejor se ha hecho algo dentro de la clase y a lo mejor el vuelve a la clase y e dicen los demás (“hay pues hemos hecho esto o lo otro”) y ya no se encuentra partícipe de eso, entonces sobre todo para la autoestima de un niño especialmente los de primaria esas salidas hay que tenerlas muy en cuenta y claro cómo se trabaja lo mismo, entonces aquí la verdad que no importa si sale fuera o no porque se va a trabajar lo mismo” (entrev_pt).

22.6. MOCHILAS LLENAS DE ILUSIONES: QUÉ SE ENSEÑA

Los cambios que vienen por el contexto (rural) provoca que se realicen en la mayoría de los casos actualizaciones y en el mejor de los casos, propuestas de mejora (lectura compartida, horario flexible,...) a nivel curricular. Pero sigue habiendo una lógica disciplinar¹⁵. En muchas ocasiones la improvisación es lo contraria a la experimentación. Para entender los cambios en el mundo rural en particular, en general en todas las escuelas, hay que distinguir entre actualización, mejora e innovación. La educación convencional cuando se plantea un cambio se puede estar divisoando actualizaciones, mejoras e innovación. Actualización es hacer lo mismo con otros recursos y la innovación conlleva romper con lo anterior y es radicalmente distinto. Si se tuviera que marcar en un dial, esta escuela estaría ante procesos de mejoras. Se realizan propuestas singulares para una escuela distinta.

Los CPR deben llevar a cabo un currículum que cuando los alumnos se escolaricen en la E.S.O. sea capaz de afrontar. La importancia de los conocimientos es una cuestión a considerar. Los conocimientos no son representativos de los contextos. Los grupos más desiguales se ven alejados de la escuela porque la escuela no es representativa de ellos.

Los CPR difieren de la unitaria en la programación, en este caso, todos los maestros planifican a modo de un formulario burocrático para poder ser justificado ante la inspección, *“muchas veces es más cuestión de burocracia que de utilidad, porque realmente luego no lo miras. Lo que sí es verdad es que si tú sacas a un niño fuera del aula tú no puedes improvisar. Tú necesitas tener marcado por lo menos la evaluación. En esta primera evaluación yo quiero que los contenidos sean los que toquen. Lo que sí veo que aquí la forma de trabajo es muy buena, cuando yo entro dentro del aula al*

¹⁵ Lo que hacen en la mayoría de los colegios es un seguidismo automático y lineal.

atender distintos niveles” (entrev_pt). Y además, en muchos casos, su propia programación. Por tanto, contemplan esa doble dimensión, que tiene que servir para la práctica cotidiana y que puede ser analizada por otros compañeros. Como se ha comentado la planificación que se suele utilizar por los docentes viene según el guion ortodoxo de lo que debe ser una planificación (título, objetivos, contenidos, competencias, actividades,...), formal, administrativa y burocrática. Sirve para el análisis interpersonal pero no sirve para la práctica. Suele ser la realizada por si se solicita por parte del inspector. Normalmente tienen también diarios de anotaciones para el día a día, *“después, esto sería ya lo que es las anotaciones diarias. Pues aquí yo registro, por ejemplo en este caso, en septiembre tengo los números de los alumnos y ahora aquí voy poniendo los días de la semana y voy anotando en la parte de arriba lo que voy trabajando esos días. Y voy pasando...”* (entrev_tutora6primaria). Se debe acometer una planificación flexible y funcional, ya indicada en capítulo marco teórico) en la que el docente indique verdaderamente lo que se va a realizar: previendo, organización del alumnado, búsqueda de recursos, iniciar cuáles son los contenidos, entre otros. Pero no anula el conocimiento emergente, apareciendo cuestiones que no estaban previstas. Además sirve para poder analizar entre dos personas y reflexionar sobre la práctica para mejorarla.

Cuando se imparte en un mismo aula, diferentes ciclos, se diseñan diferentes planificaciones, *“yo tengo mi libro de programación. Programo para el nivel de primero, el nivel de segundo e Infantil. Tres planificaciones diferentes. Cada nivel tiene su libro, voy planificando...”* (entrev_tutorainfpri).

Conocimiento del Medio es la asignatura que más puede servir para la inclusión porque es un conocimiento que no es estanco de respuesta correcta, sino la construcción de la cosmovisión, y esa cosmovisión se la puede ir formando cada persona de manera distinta. En las escuelas rurales en general se está perdiendo la mejor herramienta para la inclusión, entendida ésta como base de una escuela para todos, *“explica el profesor todas las hojas y después nosotros la tenemos que entender y hacer los ejercicios. Cuando terminamos una hoja nos va preguntando al día siguiente y cuando terminamos todas las hojas hacemos el examen”* (entrev_colect_alumn2_3ciclo), *“leemos las hojas en voz alta, el maestro empieza a explicar y en la pizarra digital empieza a ponernos cosas”* (entrev_colect_alumn2_3ciclo). Pero en este CPR, si se considera un área que permite mejorar la enseñanza.

El libro de texto ha venido desempeñando un papel preponderante en la definición del tipo de enseñanza que se ofrece a los escolares del medio rural en nuestro país. Cabe decir, que limitan la enseñanza, esto es, que es restrictivo, dice lo que hay que enseñar. Aburre al alumnado la enseñanza mediante el libro, “porque explica mucho, pero algunas veces no explica tanto y sin explicar mucho nos mandan ejercicios y nosotros no lo entendemos muy bien” (entrev_colect_alumn1_3ciclo). De esta manera homogeniza el conocimiento escolar; es decir, el conocimiento es el que viene en el libro de texto y por lo tanto, tiene un carácter crítico. Reduce y simplifica la actividad escolar, uniformiza la cultura y reduce el aprendizaje a la reproducción memorística del conocimiento del libro, “*las actividades no. A veces, porque la maestra dicta actividades y dice las actividades que van a entrar en los exámenes con la página. Eso sí que nos lo aprendemos de memoria*” (entrev_colect_alumn3_3ciclo). Destacando la acumulación de términos, conceptos e información que se agolpan y suministran, sin apenas explicación, entre las páginas de los manuales, los cuales, pasado un mínimo de tiempo, nadie es capaz de recordar ni poner en orden. Se desprecia cualquier otro formato cultural, toda la información que reciben los niños y las niñas se puede regular y secuenciar racionalmente, “la maestra muchas veces copia en la pizarra de un cuaderno que ella tiene unas actividades y nosotros las hacemos en el cuaderno” (entrev_colec_alum3_ciclo2).

Otras fórmulas alternativas al aprendizaje memorístico basado en el libro de texto son las rúbricas y plantillas de evaluación que realizan algunas docentes, “*pero a nosotros la maestra no nos dice la página ni tenemos que memorizar. Tenemos un guion que ella hace*” (entrev_colect_alumn2_3ciclo).

Como explica Cintas (2000), el manejo de los libros de texto por el alumnado reduce bastante el tipo de actividades que promueve casi todas “de lápiz y papel”, basadas en la información que aparece en el propio libro, individuales y homogéneas para todo el colectivo y repetitivas. Además, reproduce la cultura tradicional hegemónica, son sensibles al cambio. Limita la actividad del docente, le aporta una mayor comodidad y no se interesa por buscar o realizar materiales didácticos para motivar a sus alumnos y hacerles partícipes de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Se produce una fragmentación del conocimiento, cada libro se centra en un área distinta y no se relacionan los conocimientos, es decir, el conocimiento queda dividido. Desde nuestro punto de vista, no se adaptan a las necesidades individuales de los alumnos/as, la mayoría de las actividades no son reflexivas, actividades no relacionadas con el entorno del niño/a

y de esta manera, el alumnado rural, es más difícil que construyan su propio conocimiento; ya que, se lo dan todo dispuesto.

La linealidad del libro de texto se conjuga con diferentes técnicas de aprendizaje, además, los maestros interinos que llegan se adaptan al docente que sustituye “*lo que está marcado en la temporalización la tiene hecha el ciclo antes de yo venir y eso es lo que yo sigo. Otra cosa es la forma de explicar Cono. Como están todos los niveles mezclados a la misma vez cuando damos Cono (no hay ningún nivel que esté diferente), entonces sí intento explicar atendiendo a todos los niveles. Si el tema de primero es sobre la casa, pues siempre intentamos meter algo más sencillo para Infantil y lo vamos complicando desde primero hasta segundo, aunque no venga en el libro. Cogemos algo anterior más de repaso y metemos algo más de ampliación y ya pues les llega a todos. Y así, pues aprovechamos el tiempo para los tres niveles, porque si no te tienes que centrar solo en uno y el resto qué hace en ese momento. Entonces, interaccionamos todos a la vez y vamos ampliando y reforzando por un lado o por otro. Hemos hecho una actividad del corazón y hemos intentado que todos los niveles hagan alguna actividad en común cuando estamos explicando y ya luego se centra cada uno en su actividad del libro.*” (entrev_tutorainfpri).

22.6.1. ¿Qué se entiende y define por buenas prácticas?

Hay que realizar un esfuerzo por acercarse a una línea de escuela no academicista. Si se hace una escuela academicista se está excluyendo a toda una población en riesgo porque obviamente el mundo académico que es el que valora la escuela en su magma de crecimiento, lo mismo que exige la escuela es lo que se encuentra en el hogar (libros, lenguaje abstracto, expectativas a largo plazo,...), mientras que un niño de clase obrera, su magma cultural es discordante del académico hasta tal extremo que un maestro puede llegar a decir que un niño no tiene posibilidades académicas y sin embargo ese niño es capaz de tener otras competencias no valoradas pero no sabe hacer nada porque el conocimiento académico es el que se valora. Ese mundo academicista y distante es representativo de una clase social y relega a los niños de sectores populares de la escuela.

Las buenas prácticas que se llevan a cabo en este CPR se definen más que por dar positivo en los estándares, es por actividad responsable, en tanto que es capaz de iniciar medidas que den respuestas a sus propósitos y necesidades. Se analiza la situación, se arbitran medidas, se observa la evolución de esas medidas y de alguna

manera los resultados ayudan a mejorar y a comprender. Por tanto se entiende por buenas prácticas una acción responsable.

¿Dónde está la creatividad pedagógica? En escuelas compensatorias como esta multigraduada, además, en escuelas unitarias, educación infantil, educación especial, etc ¿por qué? Porque la presión es mínima, pudiendo llevar a cabo cualquier experimentación o al menos mejora. Mientras si están más intervenidas las escuelas (administración, familias y sociedad), los profesores son más renuentes a realizar cambios por miedo a que no resulte y los pongan en evidencia. Aunque también hay casos que muestran la presión del libro “*pues un poco sí. La verdad es que sí. Cuando se trabaja en el libro...ya sabes que hay que terminarlo*” (entrev_tutorainfpri).

¿Innovación real?

La mayoría de los cambios que se ven no siempre son parciales, puntuales y superficiales. Es verdad que es activismo en muchos casos, aunque esperando resultados por parte de los docentes, aunque otros docentes no sepan los resultados que pueden obtener. Se debe conformar aprendizaje profesional porque si se aplica rutina no se consigue, para que conforme aprendizaje profesional tiene que haber una experimentación. Conformar por tanto, nuevas rutinas.

Por ejemplo, tomar nota en un diario, hacer entrevistas, ver como el alumnado participa y progresa. En función de sus producciones y de la intervención con el maestro se comprende la situación, conformando aprendizaje profesional.

La actualización y la mejora de la práctica docente conforman nuevas rutinas en este CPR, que por regla general son contextuales, como en la mayoría de escuelas rurales. Porque en un contexto de una escuela con once niños de media por aula se lleva a cabo una nueva organización de trabajo con el alumno, trabajar con los mismos horarios disciplinares como se vio en el anterior epígrafe pero aprovechando el medio. Cuando el maestro se va a otro contexto, en lugar de haber aprendido, se aplica la lógica de la que se procede.

El cambio no es de dentro a fuera, es un cambio de fuera a dentro. Esto quiere decir, que los maestros no introducen cambios porque estén convencidas de que hace falta un modelo educativo distinto, es el contexto lo que les obliga a plantear esas nuevas rutinas.

La evaluación abarca a un amplio espectro de docentes que llevan a cabo distintos tipos de evaluación, desde aquellos que solamente utilizan un examen hasta los

que intentan moldear sus técnicas y procedimientos de evaluación; en ocasiones, como ya hemos apuntado, son efímeras y puntuales; en otras, pero siempre minoritarias, la evaluación formativa está consolidada en la dinámica de clase. Poner los exámenes como un fin en sí mismo, para que los alumnos se acostumbren (por las pruebas de evaluación) es un error que se tiende a cometer. En estos centros, depende del docente en realizar una evaluación u otra. Una secuencia básica es la adaptación de los instrumentos pero como base memorística *“por eso, por ejemplo, cuando hago los exámenes... Te voy a poner el caso de Lengua. Hemos dado los adjetivos: ¿Qué es un adjetivo? Señala de estas palabras las que sean adjetivos... No, yo eso no lo hago. Yo cojo el texto de la lectura y le digo: Búscame en este párrafo tres adjetivos. A mí, por ejemplo, en las editoriales que te viene así: Rodea los adjetivos. A mí no me gusta”* (conver_informaltutora5primaria).

Se comprueba los comentarios realizados en una entrevista al alumnado, la combinación de diferentes técnicas para la evaluación, *“si por ejemplo sacamos un cinco en Conocimiento del Medio y después tenemos un sobresaliente en comportamiento y actividades, al final es un notable”* (entrev_colect_alumn4_3ciclo), *“se extrae la media de esos dos y se suma”* (entrev_colect_alumn3_3ciclo), *“también al revés. Si tienes un diez y te comportas muy mal puedes estar suspenso”* (entrev_colect_alumn1_3ciclo). Por tanto, aun basándose en los exámenes muchos de los docentes, no todo es poner una nota.

22.7. RESULTADOS DEL INVENTARIO DE OPINIONES

El inventario¹⁶ va a dar la propensión interna del centro, las convergencias y divergencias. Permitirá ver el núcleo común y a su vez el marco compartido.

Se destacan aquellos puntos con *mayor grado de acuerdo*:

Los valores de humildad del alumnado se destacan como uno de los asertos que tiene mayor grado de acuerdo *“en este centro no hay problemas, porque la mayoría de*

¹⁶ El inventario es un instrumento que tiene que ser de llegada, no de partida. Si se hace un inventario de partida se puede encontrar que no se conozca bien la cultura del centro, realizando una declaración sesgada de los maestros o un cuestionario en cubierto. ¿Cuándo es declaración? Cuando realmente está contrastado, después de entrevistas, observaciones, conversaciones informales, revisión de documentos de centro, etc. y que pueden generar la tendencia, el marco general.

los niños tienen una actitud buena: trabajan, no te falta al respeto... Son niños normales que tú tienes que mandarlos a callar, porque no trabajan o porque se distraen... Pero cosas sencillas. No son cosas violentas, ni temas que...” (entrev_tutora6primaria). Al igual que en otros informes, algo distinto e idiosincrásico están aportando los escolares. Las relaciones del profesorado se ponen de relieve, siendo la afirmación más significativa a nivel global de los datos. Del mismo modo, se manifiesta que la coordinación en el aula del maestro tutor y la Pedagoga Terapéutica es excelente, lo que sin duda facilita y favorece las relaciones en pos de un aula en el que todos los niños se sientan incluidos. Se constata que los niños del medio rural son diferentes.

La agenda escolar es una herramienta que está ofreciendo buenos resultados. Además del control y supervisión, admite un contacto más interactivo entre docentes-familia.

Si hay un punto fuerte en estos agrupamientos, eso es la vinculación curricular que se realiza en distintas jornadas, convivencias y excursiones. Además potencia las relaciones sociales en un marco compartido como es el de la escuela, niños de diferentes localidades.

En tiempos de crisis, hay una coincidencia casi unánime en torno a los fondos que llegan a este centro por ser escuela compensatoria. Cada vez son menores, se han llegado a reducir de manera drástica en los últimos años.

Las carencias formativas de algunas familias influye en la ayuda curricular que prestan a sus hijos, en otras no, *“a mí algunas veces. A mí me mandan los deberes y cuando no sé hacerlos me los explican y yo los hago”* (entrev_colect_alumn4_3ciclo). Esta cuestión es compensada por la cercanía y el seguimiento escolar que desde la familia se imprime, por tanto la escuela está ayudando a compensar las carencias del contexto.

Respecto a los contenidos de enseñanza del área de Conocimiento del Medio, se suelen vincular con otras áreas como ya se expresa en las entrevistas.

Sin duda, otro aserto que tiene muy buena aceptación, es la de la ratio del alumnado, las variables organizativas flexibles y los proyectos que dinamizan la vida del centro.

A continuación se indican aquellas afirmaciones con menor grado de acuerdo, sobre las declaraciones individuales, *puntos débiles o desacuerdos generalizados*. La

idea que el maestro de Educación Infantil no está valorado se pone de relieve, ya que aparece en las entrevistas y conversaciones informales en varias ocasiones. Pero es una percepción que sigue correspondiendo a los maestros que ejercen en este ciclo. Ellos mismos son los que se conciben de menor rango ya que no aparece correspondencia lo que se ha manifestado en las declaraciones con la realidad global del Centro. Por lo que se puede decir que a los maestros de infantil no se les considera “asistentes” de infantil. A nivel social, y con datos del CIS presentados en anteriores capítulos se corrobora la idea, es una de las profesiones la de maestro que mejor valorada aparece en las encuestas, es verdad que en docencia son los docentes que imparten en esta etapa los estimados con menor valoración, aun así no se puede decir que sea la tónica general. *“Esa labor está despreciada. Es que tú creas los cimientos y todo. Tú empiezas con las disciplinas de trabajo desde Infantil y no se le da la importancia que tiene. Y los padres cuando tú les comentas algo: Mira, este niño tiene que reforzar esto en casa, porque... Y dicen: Es que es muy chico. Ya lo hará en Primaria. Y es que coge un mal hábito y empieza a tener unas grandes lagunas en Infantil, y en Primaria no empieza derecho”* (entrev_coord_cicloinfantil). Incluso, las familias tampoco tienen esa consideración aunque el dato es menor, por tanto realizan una labor valorada.

Se ha comentado a lo largo de la descripción, que un elemento disruptor para iniciar innovaciones en el aula, es la transitoriedad del profesorado. Lejos de algunas entrevistas que lo señalaban, se trata de una opinión que no corresponde con la mayoría. Por tanto, los CPR favorecen las experimentaciones educativas, implementando mediante actualización docente, nuevas técnicas y métodos motivadores y activos para el alumnado.

Es una escuela que no tiene problemas en la organización, funcionamiento y recursos, no siendo comparable con cualquier otro centro educativo.

La mayoría de los docentes de este CPR, no optan por una prueba de evaluación basada en exámenes, o al menos, comparten modelos de evaluación con más descriptores que la prueba.

INVENTARIO DECLARACIONES CPR		\bar{X}	σ
1-	A los maestros de Infantil se les considera de menor rango.	2,00	1,366
2-	El Centro es comparable en todos los aspectos a cualquier otro que se encuentre ubicado en el medio urbano.	2,56	1,315
3-	Las familias consideran un carácter asistencial (cuidador) la labor de los docentes de infantil.	2,73	1,100
4-	Las dos poblaciones de las que se compone el CPR tienen un nivel sociocultural muy diferente.	3,13	1,147
5-	La inocencia y el ser niños es algo característico en el medio rural en el que nos situamos.	4,31	,793
6-	Tenemos los mismos problemas en la organización, funcionamiento y recursos que cualquier otro centro.	2,69	1,580
7-	Las relaciones del profesorado del centro son buenas.	4,81	,544
8-	Muchos docentes deciden no elegir el centro por las características del mismo.	3,13	1,258
9-	Encontramos un dial de posibilidades en cuanto a las metodologías implementadas por los docentes de este centro.	3,67	,816
10-	El alumnado tiene un nivel de conocimientos bastante bueno en relación al nivel de competencia curricular de cualquier niño de su edad.	3,31	,873
11-	Las expectativas de la familia en sus hijos son altas.	3,00	1,095
12-	La coordinación en el aula con la PT es excelente.	4,19	1,109
13-	La transitoriedad del profesorado (inestabilidad de la plantilla docente) en los CPR hace que sean menos innovadores.	2,38	1,500
14-	En este CPR las innovaciones son aisladas y episódicas.	2,94	1,237
15-	La transición del alumnado de la escuela al instituto conlleva una bajada de rendimiento académico.	2,56	1,209
16-	Lo que más les interesa a los alumnos-as son cuestiones relacionadas con su pueblo, con sus vivencias.	3,40	1,298
17-	Los niños en el medio rural son diferentes (valores, cercanía,...)	4,00	,966
18-	La baja ratio es uno de los puntos fuertes de esta escuela.	3,75	1,528
19-	Los docentes interinos que llegan al centro siguen una línea de continuidad metodológica a propuesta del equipo directivo.	3,31	1,195
20-	El apoyo se realiza dentro del aula trabajando los mismos contenidos que el resto del alumnado.	4,31	1,078
21-	Todos los docentes optamos por una evaluación basada en exámenes.	2,00	1,033
22-	Se sigue una secuencia de clase basada en explicación del contenido por el docente y realización de actividades por el alumno (explicación, actividad, corrección).	3,44	,964
23-	La agenda escolar es una vía de comunicación familia-maestros y viceversa muy positiva.	4,50	,516
24-	Los CPR necesitan ser tratados de forma diferente	3,81	1,515
25-	Existe un relativo aislamiento social en el alumnado (se relacionan mucho entre los niños del pueblo, pero cuando salen del mismo tienen mayores complicaciones)	2,94	1,063
26-	Las excursiones y convivencias se vinculan con lo curricular.	4,25	,931
27-	Las poblaciones que componen el CPR tienen mayor sentimiento compartido porque tienen en común el colegio.	2,87	1,457
28-	En muchas ocasiones los especialistas se convierten en "chicas-os" para todo.	2,56	1,094
29-	La crisis económica está afectando a los presupuestos del centro revertiendo de manera negativa en la escuela.	4,38	,957

30-	Impartir clases en un pueblo o en otro de los que componen el CPR es totalmente distinto.	3,81	1,167
31-	La formación de las familias influye en la ayuda que les prestan a sus hijos.	4,38	,806
32-	El uso de pizarras digitales, portátiles... (Medios tecnológicos) se relaciona con docentes innovadores.	3,69	1,078
33-	La cercanía familiar facilita el seguimiento de los niños	4,56	,629
34-	La escuela compensa las carencias socioculturales del contexto.	4,38	,806
35-	Se vinculan contenidos de conocimiento del medio con otras áreas.	4,19	,655
36-	Se fomenta la ayuda entre el alumnado (tutoría entre compañeros)	4,06	1,181
37-	En la secuencia de enseñanza hay una fase previa individual, trabajo en grupo y se debate y expone públicamente.	4,20	,775
38-	Se realizan muchas actividades puntuales en el centro (días de...)	4,56	,629
39-	Los temas conectan con la realidad social del pueblo, parten del entorno más próximo y se adaptan las actividades.	4,06	,772
40-	Las producciones del alumnado suelen decorar nuestras paredes con sentido pedagógico.	4,63	,619
41-	El profesorado abarca un amplio espectro de organizaciones de aula (en U, en pareja, individualmente,...)	4,63	,719
42-	La ratio del alumnado favorece la organización de los espacios.	4,69	,479
43-	La inclusión del alumnado con discapacidad en el aula ordinaria no es total.	2,06	1,389
44-	Se realizan actividades fuera del aula, pero se podría aprovechar más el entorno.	4,00	,926
45-	Contamos con diferentes proyectos que dinamizan la vida del centro.	4,38	,885
46-	Uso mayoritario del libro de texto y eje central de la actividad de clase.	3,81	1,328
47-	Me preocupo por implementar (actualización docente) nuevas técnicas y métodos motivadores para el alumnado.	4,31	,793

Figura 22.6.: Tabla inventario de declaraciones CPR

22.8. MAESTRA RURAL, DINAMISMO Y SUPERACIÓN: UN EJEMPLO SINGULAR

Isa es una maestra rural de experiencias singulares y esfuerzos notables. Con un patrón o modelo adaptado para su alumnado rural, aunque proceda de una localidad periurbana y centro comarcal. Sin afán de protagonismo en el centro¹⁷, afable y algo tímida. Tiene orden, organización, y además, método. Desde el convencimiento de la igualdad, cada mañana acude al CPR entre los que ostenta un cargo de gestión en un equipo directivo que trabaja desde un liderazgo distribuido y democrático. Normalmente está siempre en la misma localidad del agrupamiento aunque “*si en algún momento que es necesario tiene que tratar algún tema, pues también se desplaza a La Alfilla*” (entrev_colec_equipo_directivo_director).

¹⁷ No la gustan ningún tipo de reconocimientos a nivel de compañeros por cómo desarrolla el currículum en el aula.

Con ilusión se ofrece para todo lo que pueda favorecer en la escuela, porque lo más importante es creer en la educación, y ella lo percibe así, porque otra escuela rural es posible.

Las líneas básicas que sistematiza las aportaciones a nivel de aula se basan en el compromiso por la diversidad; enfoques de participación activa fundamentados en el diálogo con el alumnado, los cuales toman decisiones; variables organizativas teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje; un currículum planteado con una dinámica de aula experimental; metodologías más allá del libro de texto¹⁸ integrando las TIC *“cuando utilizo el libro siempre uso imágenes en la pizarra digital del libro digital y utilizo la pizarra que tengo al lado y la pizarra escrita. Me apoyo en las dos. Y vuelvo de una a otra”* (entrev_tutora6primaria), realizando continuas mejoras y siendo los compañeros informados por si quisieran implementar este tipo de experiencias de manera construida y compartida; en la evaluación combina las pruebas individuales con trabajos colectivos y personales *“todo tiene un porcentaje. Tiene un porcentaje el examen¹⁹, el trabajo individual y el colectivo y la actitud... Yo la prueba la tengo en estima, porque esto lo hacen en grupo y se pueden ayudar y se pueden comentar; y la prueba individual es una reflexión, donde yo sé si él realmente solo sabe hacer eso”* (convers_informal_tutora6primaria); la familia entra en el aula para participar en actividades curriculares; y *“siempre comienzo la clase recordando lo que trabajamos el día anterior”* (entrev_tutora6primaria).

Reflexiva y crítica se encuentra en una etapa de consolidación de desarrollo docente. Las salidas y las visitas las conecta con el currículum aprovechando el potencial que permite este tipo de actividades: *“cuando se hace alguna salida o alguna visita, en clase se suele trabajar. Por ejemplo, el otro día que me fui de conncia, lo que íbamos a hacer eran tipos de juegos, pues a lo mejor se practican en Educación Física, o se habla de... Por ejemplo, el otro día fuimos al teatro de Sevilla, a la Maestranza. Íbamos a ver una ópera, pues en la sesión anterior conecté los contenidos, lo primero les hago preguntas y...”* (convers_informal_tutora6primaria). *“Muchas veces las efemérides se*

¹⁸ No está presionada por finalizar el libro, y además dan un uso vertical del mismo *“nunca he tenido presión, para nada, entonces estarías en manos de la editorial. Nunca, y además salto unidades y las combino con otros recursos...”* (entrev_tutora6primaria).

¹⁹ *“El examen es una parte de la nota. Además, yo se lo digo a ellos: el que me saques un diez en el examen, no quiere decir que te vaya a poner un sobresaliente en la nota final. Porque ahí entra que me trabajes en la clase y que tengas una buena actitud. Yo se lo digo a los niños claramente. Vamos, que les hablo así. Porque a mí una persona que saca un diez y después durante la unidad no ha trabajado... qué clase de aprendizaje es ese, si el examen son diez preguntas de las treinta que hemos hecho...”* (entrev_tutora6primaria).

quedan como fiestas del cole. Entonces, lo que hemos hecho es, a principio de curso una reunión con todos los coordinadores, y mensualmente hemos dirigido unas efemérides encauzadas a un proyecto. Por ejemplo, celebramos el día del libro. Pues a ver cuál es el proyecto del centro o la persona... Pues, por ejemplo, Bea, que es la de la biblioteca, va a ser la responsable y lo organiza con la ayuda de los demás” (entrev_maestra6primaria).

Uno de los instrumentos que utiliza es el diario, que permite el desarrollo docente introspectivo “yo tengo un libro del diario del profesor, que es un registro de todo mi trabajo. Lo tengo hecho de siempre... calendario, listado y contacto de los alumnos, el dossier diario de aula, diario reflexivo, los contenidos, sesiones de evaluación...” (entrev_tutora6primaria). Una herramienta básica para un desarrollo profesional reflexivo, que aunque es compartido intelectualmente con otros compañeros, no todos deciden incorporarse junto a ella, “y les dije a los compañeros: Mira, nos gustaría que esto fuera una línea de trabajo, de que todos los profesores tuvieran un cuaderno, un registro. ¿Qué pasa? Que esto es como si tuviéramos el eje vertebral” (convers_informal_tutora6primaria).



Figura 22.7: ilustraciones “diario de aula”

La agenda es otro instrumento muy bien valorado por la docente, la cual permite la interacción entre docente-familia-alumno, “yo utilizo la agenda para el contacto con los padres y Séneca para mensajes. Porque en mi clase tengo este problema: mi clase es buena, pero mi clase tiene que son muy dejadillos para el trabajo. Entonces, yo tengo que tirar mucho de la familia...” (entrev_tutora6primaria).

22.8.1. Experiencia de aula

El área de Conocimiento del Medio²⁰ se ofrece al conectar la participación de la familia en el aula comenzando por el entorno natural y social más cercano. Es la llave que la maestra utiliza para integrar el conocimiento popular o cotidiano en el académico o escolar. De esta manera no basa de manera exclusiva una enseñanza sobre el medio en la rutina de los libros, actividades de respuestas correctas y examen. *“Mañana viene una madre para un trabajo de investigación sobre la alergia y yo les he puesto unos ítems sobre los que tienen que investigar: qué es una alergia, cuáles son los agentes que la causan, si conoces alguien alérgico y a qué es... Unas preguntas sencillas.”* (entrev_tutora6primaria). Una vez administrado el instrumento, los alumnos elaboran preguntas colectivamente, que junto a un texto facilitado por la docente que se llama *“El mago alérgico. Yo les he dicho: Mañana, os tenéis que el texto, que es de una persona que es alérgica, y ya con las respuesta que os de la persona que va a venir, tenéis que elaborarme lo que es el esquema de la alergia.”* (entrev_tutora6primaria). El alumnado piensa que el conocimiento les servirá *“para cuando lleguemos a los cursos más altos, sabemos ya más de lo que hemos aprendido de este curso y ya podemos hacer los exámenes bien y eso”* (entrev_colect_alumn1_3ciclo).

Trabajando el tema de la salud, avanzado el tema, la docente contacta con una madre para que explique en clase las alergias (causas, síntomas, tratamiento, tipos, prevención, etc.). Para ello recurre a una madre de un niño de la clase, tanto hijo como madre padecen esta hipersensibilidad o reacción inmunológica. La sesión de clase, ha sido planificada al comienzo de la experiencia, *“la verdad que elaborando la programación en mi casa con el trabajo diario y digo: Mira, pues la madre de David, que tiene a David que es alérgico, pues podría venir a la clase y hablar de este tema. La llamé y me dijo: Es que me da mucha vergüenza. Y yo le dije: Hombre, María Ángeles te vamos a hacer preguntas de niño. Ni te asustes ni... Total, que yo la convencí y me dijo que venía.”* (entrev_tutora6primaria). Mediante preguntas extrae las ideas del alumnado *¿a ti te afecta la salud?, ¿en qué repercute? ¿Si tú no tienes salud que te pasa? ¿Qué normas hemos puesto para prevenir que estemos buenos o enfermos?* Entre otras respuestas de los escolares aparecen *“ser cuidadoso con las mascotas. Lavarnos las manos antes de comer. No ir descalzos en sitios deportivos para no coger hongos. Lavar los alimentos...”* (observ_dinámica_aula). La maestra sigue explicando que existen

²⁰ Con la nueva Ley Educativa se suprime el área de Conocimiento del Medio, pasando a fórmulas más disciplinares de conocimiento (enseñanza sobre el medio social y el natural).

multitud de enfermedades, contextualiza el tema. A continuación da paso a la intervención de la madre. El alumnado se organiza en tres grupos, cada uno con un color, los cuales han elaborado una serie de preguntas el día anterior. De las preguntas y de la información que la madre aporta, realizarán una síntesis de todo para extraer conclusiones. Ataviada con medicamentos, explica cómo se usan. Se está concienciando a los compañeros de su hijo con este tipo de acciones. Los niños toman nota de las preguntas ya que en la siguiente sesión tienen que realizar un trabajo grupal sobre las mismas. Cuando aparece un nuevo tema (el embarazo) se aprovecha para conectarlo (la alergia en el embarazo y cómo podría afectar al bebé a través de la placenta y el cordón umbilical). Aparecen multitud de conocimientos o ideas erróneas. Para ello vuelven a remitirse al texto que han tenido que leer sobre las alergias, para corroborar información. Una vez terminada la intervención de la madre, los niños preguntan las dudas y se debaten. Por último, la maestra pone ejemplos de distintos tipos y se cierra la sesión pero no el conocimiento generado, que será actualizado, compartido y en proceso de elaboración progresiva en la siguiente jornada escolar, dado el carácter estanco con la lógica del horario establecido en disciplinas, *“tengo los martes hora y media, los miércoles hora y media y el viernes media hora. Aquí los horarios están encauzados a sesiones de hora y media por el tema de Secundaria”* (convers_informal_maestra6primaria).

22.9. LA ESCUELA RURAL AGRUPADA COMO RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN LA RURALIDAD CONTEMPORÁNEA

La deriva de esfuerzos económicos sitúa a la escuela rural en una encrucijada política. Multitud de artículos de periódicos de tirada nacional ofrecen los datos de supresión de escuelas en diferentes Comunidades Autónomas²¹. De ahí, que se tenga que luchar contra la escuela de concentración en el medio rural, burocrática que no oculta otra cosa que finalidad neoliberal eficientista económicamente. En los años setenta se comenzó a implantar este modelo, que resurge por momentos en tiempos difíciles como los actuales. El CPR es la respuesta para una educación rural en cambio atenta a la diversidad, porque aúna los dos elementos que debe tener, una educación compartida en su territorio y una educación de calidad con los recursos y esfuerzos que tendría que

²¹ Andalucía tiene una apuesta decidida por la escuela y el territorio rural.

tener cualquier escuela con altas expectativas anclada en su territorio. Tradicionalmente es lo que ha perdido la escuela convencional unitaria, que es muy emocional, cercana y anclada en su territorio pero de bajas expectativas.

CAPÍTULO 23

Un mosaico de contrastes en lo rural: gentes y elementos dispares, intenciones recurrentes

La escuela en el medio rural continua dando muestras de la riqueza y del potencial de la experiencias educativas y de intervención comunitaria que puede integrar y hasta impulsar, aun cuando su dimensión es más reducida...en la confluencia entre una valoración muy positiva de la escuela por las familias y por las comunidades, difícilmente equiparable a otros contextos, con la relaciones de proximidad y de inserción significativa en el medio local así como de un trabajo escolar de los niños y niñas, de profesores e incluso de otros actores sociales, que las circunstancias ayudan a promover. (Abilio Amiguiño, 2011)

El caso que se detalla constituye un ejemplo existente de una escuela en el medio rural, un Centro Público de Educación Infantil y Primaria situado en un pueblo de La Sierra de Huelva. Se observa un dial docente en todos los elementos de centro, correspondiendo a decisiones docentes la mayoría de las acciones, pero respetando la línea general de centro. Burocratizado y funcional, es la tipología de educación rural en la que la organización y funcionamiento son muy parecidas a las de los colegios urbanos. Una característica que los diferencia es el entorno, otra, la ratio de aula. Se pone de relieve el buen ambiente, el factor humano, las buenas dotaciones con las que el centro cuenta, atractivo para aquellos docentes que viven por la zona.

Una de las claves fundamentales es la diversidad; docentes, discentes, familias, habitantes, metodologías, evaluación, entre otros.

Uno de los resultados que induce este informe es la deriva de este formato de escuelas hacia una escuela hibridada, en la que se maridan características de lo rural y lo urbano en el centro educativo.

O caso que se descreve constitui um exemplo existente de uma escola num meio rural, a Escola Básica de 1º ciclo e Jardim de Infância situada numa vila da Serra de Huelva. Observa-se um leque de docentes em todos os elementos da escola, correspondendo a decisões docentes a maioria das ações, sempre respeitando a linha geral do centro.

Burocracia e funcionários, é a tipologia da educação rural na qual a organização e o funcionamento são muito parecidas às das escolas urbanas. Uma característica que as diferencia é o entorno, outra, o número de alunos por aula. Cabe destacar o bom ambiente, o fator humano, as boas dotações que a escola recebe, atrativo para aqueles docentes que vivem na zona.

Uma das estratégias fundamentais é a diversidade: docentes, discentes, famílias, habitantes, metodologias, avaliação, entre outros.

Um dos resultados que se induz deste relatório é a progressão de este formato de escolas a uma escola hibridada, na que enlaçam-se características do rural e do urbano no centro educativo.

23.1. CUESTIONES INTRODUCTORIAS

A continuación se expone un claro ejemplo de colegio o educación en lo rural o en el medio rural. No podríamos identificar este formato de centros con el carácter polisémico o indefinido que tiene la Escuela Rural. A pesar de ello, no quiere decir que el contexto no sea rural, quizás, en muchos casos, incluso más notable es su ruralidad que los contextos en los que se encuentra enclavada una unitaria o un centro rural agrupado. Lo que se quiere expresar es que cuando se manifiesta un discurso de educación rural o educación en lo rural, la diferencia es delimitada por la tipología de centro, quizás no tanto por el entorno, que también. En la actualidad, hablar de Escuelas en el medio rural, es hablar de hibridación de la educación. Aunque cada centro se encuentre incardinado por un ambiente idiosincrásico.

La Escuela rural (Unitarias y CPR) y lo que se ha denominado como escuela en el medio rural –graduadas¹ - (CEIP en poblaciones pequeñas) es una escuela representativa de la comunidad a la que sirve, mientras que una escuela urbana o periurbana no siempre se dará esta característica, porque hay deserciones, bien por opciones personales a nivel de familia² o por decisiones laborales. Es cierto que los estamentos organizativos, de distribución de personal y de alumnado es prácticamente igual, aún más lo que denominamos, CEIP en lo rural. Incluso las mismas preocupaciones. Y la gran diferencia es la representatividad. En el colegio sobre el que gira este caso van todos los niños del pueblo³.

En líneas generales, la similitud con los centros urbanos es extrema, eso sí, únicamente la ratio hace vislumbrar un escenario diferente. Hasta que no salimos del centro, no es totalmente constatable que te encuentras en un escenario distinto, que es completamente diferente, y esa diferencia, está íntimamente ligada al medio, el rural.

¹ Según Bustos (2006) “La escuela graduada se basa en la compartimentación del currículum por grados (cursos) o ciclos en función de criterios psicoevolutivos que supuestamente establecen el nivel de conocimientos que el alumno puede alcanzar a una edad determinada. El criterio básico de adscripción al grado es, por tanto, la edad cronológica que responde a “una concepción idealista según la cual los alumnos deberán dominar determinados conocimientos a una edad apropiada” (Barberá, 1991). La idea que dio origen a esta práctica de organización era dar la misma enseñanza a todos los escolares al mismo tiempo a fin de mostrar igualdad, proporcionarles la misma información y así todos, en teoría, evolucionarían del mismo modo. Al dividirlos en grados, según su edad, su avance se daría al mismo ritmo. Este mito se basa en la falsa creencia de que todos los niños y las niñas poseen las mismas capacidades físicas, mentales y sociales (Uttech, 2001). La enseñanza impartida de acuerdo a esa supuesta homogeneidad, es también homogénea e igual para todos. Es también una cuestión económica; es más fácil atender a todos los alumnos a la vez, como si estuvieran en una banda de producción en serie. Sin embargo, a pesar de sus limitaciones, el sistema de organización graduada es el más frecuente.

² Muchas familias deciden que sus hijos cursen los estudios en una escuela concertada católica.

³ En Educación Infantil y Educación Primaria, ya que en Educación Secundaria cambia, debido a diferentes circunstancias de preferencia familiares.

Este tipo de colegios responde a la lógica funcionarial de funcionamiento “no, este es un colegio fácil de organizar, en el sentido de que sólo tiene una sola línea, no tenemos ningún tipo de problemas con la matriculación del alumno. Con respecto al profesorado, tenemos una plantilla que son especialistas de primaria. O sea que la organización es una organización lógica” (entrev Equipodirectivo)

Se presenta un informe de caso de un estudio situado, panorámico pero único y singular de la Escuela en el medio rural, de una investigación realizada en un Centro de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Huelva. Se analiza la realidad rural (Quílez, 1999; Martín, 2002; Corchón, 2000; Martín-Moreno, 2002; Bustos, 2009), y por ende, la escuela en este entorno, el punto común de coincidencia es el aislamiento tal y como afirman Quílez y Vázquez (2011), ofreciendo pistas suficientes por las que el aislamiento no debe ser cerrado o hermético, tiene que ser una respuesta para el contexto pero con posibilidades de apertura.

23.2. CONTEXTUALIZACIÓN

Toda escuela, todo escenario pedagógico, es una realidad educativa situada, siempre. Y en tanto que está situada va a estar afectada por ese entorno y a su vez va a influir en el mismo. El no prestar atención al contexto es dejar a la institución en el aire, la importancia.

Para justificar la escuela en el medio rural se recurre a Feu (2002) que afirma que mientras que algunas zonas se caracterizan por tener una estructura rural tradicional, otras se encuentran en un espacio rural en transición y otras en un espacio rural moderno. Pero todos esos espacios son rurales y por tanto sus escuelas. Es lo que sucede en los CEIP ubicados en los pueblos, su contexto es rural. Para contemplar la realidad del contexto hay que reconceptualizar lo que se entiende por medio rural, ya que dependiendo de factores dispares, puede situarse en un medio rural dinámico o por el contrario un medio rural en decadencia.

El mundo rural está desdibujado, es de perspectiva de postal de fin de semana, y en muchas ocasiones, es analizada por sujetos que tienen esa perspectiva. Se creen que es un mundo idílico, icario, y así es tratado en algunos estudios.

Al igual que en otros contextos rurales, el que viene de fuera se siente retraído por la mirada de los vecinos. Transgredir las pautas localistas puede ser motivo de etiquetaje, debido al control social que imprime estos entornos.

23.2.1. El pueblo: lugar de contrastes

Se presenta una radiografía general de una localidad situada en la que su contexto es muy importante, y en la cual se ha justificado la necesidad de contemplar la escuela como entidad situada. El desarrollo local tiene su influencia en el proceso educativo.

El centro está situado en una localidad que actualmente cuenta con 1370 habitantes. En el contexto de la crisis económica, está experimentando una disminución demográfica y un fuerte deterioro económico, que no es solventado por el impacto o mayor crecimiento del turismo rural (vías verdes, casas rurales, rutas por senderos, romerías, fiestas y ferias locales⁴...) del que es un punto de referencia este municipio serrano.



Figura 23.1: fotografías fachada CEIP

En un óptimo emplazamiento geográfico, situado en un cruce de caminos influyente históricamente. Muy bien comunicado con la capital autonómica y con un municipio que es centro comarcal en La Sierra, pero muy distante con la capital provincial. De ahí viene, que la mayoría de la población del pueblo, se siente vinculada más a Sevilla que a la capital onubense.

La realidad urbana del pueblo es oportuno considerarla como factor clave de cambio. Una visión del campo y del medio rural de fin de semana, es decir, de un mundo aporématico y feliz. Detrás de la venta-alquiler de casas en las poblaciones rurales se

⁴ El día de 6 de enero, en la celebración de Reyes Magos, llega a congregarse el pueblo a multitud de personas procedentes de diversas zonas de la provincia de Huelva para ver las cabalgatas.

está ofreciendo un modelo de vida, por ejemplo, al calor del Parque Natural. Antes se daba esta circunstancia en la costa, ahora se brinda una expansión de fin de semana en el medio rural. Muy positivo es que económicamente se regenera la localidad, contribuyendo a su desarrollo. Pero esa estampa no es la realidad, es la idealización del día puntual o de fin de semana en un lugar concreto. Al igual que no podemos focalizar los esfuerzos en tiempos que ya pasaron.

En la superficie el pueblo es idílico y cuando te adentras te permite conocerlo en su profundidad. Vivir en un pueblo es especial pero para ello tienen que darse condiciones socio-culturales y laborales. Característico puede ser, en comparación con otros pueblos y que afecta mucho al colegio, el que *“aquí hace unos diez años o cosa así, se hizo una política de construcción de viviendas, que yo sé que no se ha hecho en otros pueblos. Entonces, eso ha hecho que mucha gente joven se quedara y que gente que no eran de aquí haya venido, porque son casas que han sacado a buen precio y toda esa historia. Eso ha hecho que a nosotros se nos mantenga más o menos la matrícula. Desde que llegué aquí en los cinco años que llevo, la matrícula ha variado muy poco y en otros colegios es cierto que cada vez hay menos alumnos. Eso hace que el colegio tenga un número de profesores considerable, que se esté bien y a gusto, por ahora por suerte buenos horarios para la gente, flexibles...”* (entrev. maestro pueblo).

La población no es autárquica, no se autoabastecen aunque hay vecinos que tienen una pequeña parte de la economía basada en la subsistencia es escasa, puntual y tradicional (pequeños huertos, matanzas,...) siendo mayor el autoabastecimiento ganadero que el agrícola.

Un pueblo de contrastes en el que la mayoría de sus vecinos viven en casas unifamiliares en propiedad. Un pueblo que se llena en fines de semana, van aquellos que tienen casas de recreo. La hospitalidad es una característica que imprimen los lugareños.

El medio en el que se desarrolla la actividad educativa cuenta con parte de la población con estudios y muy formados pero se ha deteriorado por el problema acuciante del desempleo local *“adolescentes y no tanto pasan la mañana en la plaza del pueblo acompañados de chismes locales y en amistades con lazos muy estrechos”* (diario investigador). En tiempos de bonanza, muchos de los estudiantes optaban por terminar la educación obligatoria y dedicarse a la construcción en trabajos que requerían escasa cualificación. Hoy en día, pasan a engrosar los índices de paro, muy altos en la localidad.

Un entorno con un nivel sociocultural medio con tendencia hacia medio bajo y económico bastante deprimido con la llegada de la crisis. Un ambiente social que necesita mejoras. El nivel cultural no corresponde con el económico, en muchos casos, es superior, debido al dinamismo que por tradición ha ostentado el pueblo. Matizando que en una medida considerable, la intensa actividad cultural forma parte del folclore local, cotidiano y popular. Es decir, dinamismo cultural pero basado en la dimensión folclórica, en lo propio de cada pueblo.

Un subsidio como el PER puede ayudar al mantenimiento de las unidades en el medio rural pero eso no ocurría antes de la crisis económica, ni sucede actualmente en otras comunidades autónomas.

La oferta educativa que hay se basa en el colegio y la escuela de adultos.

Una vez que los alumnos finalizan los estudios primarios y el primer ciclo de secundaria, se desplazan a una localidad de referencia comarcal en cuyo centro (Instituto) recalcan la mayoría de los estudiantes de la zona. Hay que valorar los esfuerzos que se están haciendo para dejar escolarizados a los niños de los pueblos en la escuela en el primer tramo de secundaria en vez de trasladarlos al centro de secundaria más próximo para cursarlo.

Cuenta con un servicio médico o centro de salud. Próximo a un centro sanitario integrado.

Una población con tendencia al envejecimiento da la clave de si es un pueblo sostenible, o por el contrario es un pueblo no sostenible y que va a desaparecer. Si sigue esta evolución, en el futuro se puede correr el riesgo de convertirse en un pueblo serrano de recreo.

Con un importante patrimonio cultural y etnológico. La producción en fábricas de anisado –pequeña industria- es otro recurso que posibilita puestos laborales. La industria tiene una cobertura insuficiente, agravado en los últimos años con el cierre de empresas dedicadas a la transformación del corcho, *“actualmente ya no hay industria del corcho, no hay quesos, no hay aguardiente, el ayuntamiento está en la ruina, no hay construcción, el banco no da préstamos...entonces, el pueblo está muerto”* (entrev_equipodirectivo).

Como se puede observar en la literalidad de las siguientes palabras el anonimato ha sido una cuestión que ha ido modificándose en el medio rural, se ha pasado de un

maestro de pueblo a funcionarios, en el que la obstinación es separar vida personal de la profesional, en el que a la salida del centro se quieren sentir sin responsabilidades académicas en el pueblo “*A mí me ha gustado siempre separar mi vida profesional de mi vida social, es decir, yo soy una persona que a nivel profesional ha estado metida en muchos proyectos, en política*” (entrev_ equipodirectivo). Aún así, hay que separar si un docente su deseo es conservar el anonimato y no sentirse observado a otra cuestión que es no tener relación con el pueblo “*no, yo no me he sentido observado porque tampoco hay una actitud y un comportamiento extraño. Yo entiendo que si un maestro si está trabajando como maestro y vive en el pueblo, y tiene una pelea en la calle con una persona, o llega una fiesta y todos los alumnos lo ven borracho, pues entonces no es que se siente observado, pero si evidentemente pierdes mucha reputación*” (entrev_director). Aquellos que viven en el pueblo “*tú nunca deja de ser maestro, tu sales por la calle... tú intentas separar un poco... pero se te acercan padres y alumnos que te dicen “maestro...!”*” (entrev_ jefeestudios). Y sigue comentando que ve más beneficios que perjuicios. Con una actitud cercana “*adelantas más que intentar dar 40 clases teóricas explicándoles a los niños. Pues eso es lo que me pasa a mí, yo hago mucho deporte, yo salgo a correr, cojo la bici, y ellos me ven. Entonces, eso se le transmite a los chavales, le transmites tu actitud. Eso en la educación física es muy positivo*”.

En el estudio estadístico ha salido un dato sobre los docentes que viven en pueblos, alrededor de un 40%, pero casi todos los que viven son en poblaciones de 1000 a 2000 habitantes. En los CPR no viven. En este centro del estudio de caso, solamente un maestro. Y por qué es esto: porque estos pueblos tienen muy buenas comunicaciones con Aracena por lo que deciden vivir en una localidad que ofrezca mayores servicios. Mientras en los colegios pequeños (los que forman unitarias y cpr), tienen unas comunicaciones incómodas y hacer 25 km todos los días en carreteras intransitables no instan a ir y venir.

Lejos de una reacción importante que proporcione las condiciones necesarias para una mejora económica y social, sus propósitos pasan por fomentar el desarrollo cultural-turístico del contexto en el que se enclava la escena educativa.

23.2.2. El Centro: aspectos generales del escenario educativo

La escuela rural tiene un carácter activo, es muy dinámica, ha experimentado cambios y ha evolucionado. Es una escuela que está experimentando transformaciones, ni buscadas ni deseadas, simplemente están llegando por alud. En muchas ocasiones, no en la dirección deseada. Debe además, estar viva en las diversas mutaciones que está

llevando a cabo. La comunidad y en concreto las familias, son las primeras responsables que las escuelas rurales sigan vivas. El día que la colectividad del pueblo la den la espalda, será el momento de poner punto y final a este formato de centros. Y es que la escuela rural es por definición comunitaria, la que no lo sea tiene una enfermedad deletérea en la que no bastarán los conformismos paliativos. O tiene una sensación de pertenencia identitaria, o estas escuelas están condenadas a su extinción. Toda escuela que conserve esa dimensión identitaria podrá resistir y mantenerse. A ello lo favorece mantener los puestos de trabajo, así como las ayudas y subvenciones agrícolas.



Figura 23.2: fotografías interior CEIP

La percepción tradicional de escuela rural se ha ido modificando, aún más en los últimos veinte años.

La llegada en los años 70 de un grupo de maestros con inquietudes similares, siendo referente de una tradición innovadora en el marco de experiencias freinetianas, ahora ya en decadencia, y creando un concepto de centro que ha perdurado hasta la actualidad. Siguen quedando algunas luces de lo que se hizo en su día a nivel pedagógico y social, marcando una historia, en definitiva, es un hito en la microhistoria pedagógica de la provincia⁵.

Una ratio baja sumado a un número de docentes considerable, cuestión que la hace ser un colegio atractivo para la llegada de maestros.



Figura 23.3 fotografía ratio aula

⁵ Del mismo modo que la experiencia del Río Tinto de “La empresa contra la Escuela” Nace como respuesta a una situación y necesidades de una escuela vistas desde un equipo de profesores-as de ideología contraria a la dictadura franquista. Preocupados por la problemática educativa, que se había ido agravando en los últimos años, se unió el profesorado que ejercía con dedicación plena en esta escuela.

“Este colegio tiene una línea completa que eso significa que no tienes niños desdoblados, tenemos una línea única. Tenemos clases muy ligeritas de alumnos, a lo más que podemos llegar es a los 20 alumnos como mucho. Pero hasta 10 alumnos tenemos en un clase de 2º de primaria. Entonces estamos jugando entre 10-20 alumnos entorno a los 14 alumnos trabajamos. Para el maestro nuevo que viene a este centro, encontrarse con una tutoría de 14-16 alumnos pues es muy cómoda” (entrev Equipodirectivo).

Son diversos y cuantiosos los recursos, tanto personales como materiales con los que cuenta, definido claramente por la tipología de escuela *“no es unitaria, no tiene que estar mezclando niños de distintos niveles. Además son pocos alumnos, es una misma unidad, y, si hubiera niños con dificultades en la clase tenemos un sistema de apoyo, de refuerzo y de PT ideal, ya que tenemos un sistema de apoyo por encima de las 30 horas semanales”* (entrev Director).

Un equipo directivo muy tecnocrático y jerárquico, con líneas de actuación funcionalizadas próximas a las de la escuela urbana (gestores de centro). Aún así, no se traslada al plano pedagógico, considerándose todas las propuestas por parte de los docentes, al menos permitiendo flexibilidad dentro de un marco compartido. *“Yo (Director) prácticamente estoy dedicado a la gestión de la dirección, yo casi no cuento a nivel de claustro y de actuación con los niños. A pesar de que yo no cuento, el centro dispone en circunstancias normales de que no falte nadie de esas 30 horas de apoyo semanales. Ese apoyo se hace tanto dentro del aula como fuera del aula, eso es una gran ventaja”* (entrev Equipodirectivo).

Esta escuela se define correctamente en voz de los protagonistas. Obsesión por proyectos para obtener fondos, de naturaleza formal y burocrática. No tanto con repercusión de calidad educativa. Es una manera de conseguir recursos, adscribirse a proyectos. Es de reciente creación y está en buen estado *“pero un colegio como este con grandes espacios, con gran iluminación, con biblioteca, aula de informática, con aula de inglés, con sala de usos múltiples, con comedor escolar, con despachos para Secretaría y dirección, con zonas deportivas perfectas. Tanto si llueve como si no los niños realizan sus actividades deportivas en el pabellón. También tenemos sala de profesores. Entonces, la persona que viene el colegio se encuentra muy cómoda, ya que se encuentra con un colegio de 20 profesores más 1 monitora que atiende a una niña de educación especial para 150 alumnos, es decir esto es un lujo. La prueba está, en que*

nos vamos cuatro Alemania esta semana un proyecto COMENIO, y no hay ni que repartir niños” (entrev_equipodirectivo).

El Centro, referente en la comunidad en la que se enclava, aporta el desarrollo cultural y sobre todo socio-familiar. Los padres comentan los problemas familiares a los maestros con normalidad. Ese servicio social que la escuela urbana, aunque sea del barrio, no lo desempeña. Los padres en la escuela rural van y dimensionan más el problema familiar. Por lo que El Centro se convierte en un “rompeolas social”, llega a la misma escuela. Es uno de los destinos no solamente de desahogo, también de resolución de conflictos locales.

El comedor de la escuela sirve para compensar las situaciones difíciles sociales y carencias económicas, “se ha convertido en un comedor social” (entrev_coord_ciclo1) “*gracias al comedor muchos niños pueden comer*” (Conv. Informal_director) llevando al desamparo el cierre del mismo. Las escuelas están sirviendo como soporte de una sociedad empobrecida, amortiguando las necesidades económicas, y este caso de CEIP en el medio rural tiene más similitudes con la escuela urbana que con la rural.

“Hay una serie de servicios como el aula matinal, talleres básicos por la tarde, porque hay familias que no pueden darle de comer. Porque si el padre trabaja y no hay taller, además que sus niveles culturales son bajos y así desarrollamos talleres de aprendizaje o talleres de fomento de aprendizaje, porque llegan a una casa y se encuentran solos” (entrev_coord_ciclo1).

La buena convivencia es una pauta marcada tanto a nivel de centro como de pueblo: “*conflictos no hay, salvo casos muy aislados, de hecho este año no hemos tenido ningún parte de incidencia que poner en Séneca. También hay muy buena relación con el ayuntamiento. Es una población ideal, estamos hablando de una población de 1200 habitantes*” (entrev_director). Por tanto, las relaciones son diferentes, más estrechas, “*a lo mejor el contacto con los mismos profesores, el trato y eso. Aquí es más familiar, porque entras y sales y tienes mucho contacto diario con los maestros. Entonces a lo mejor allí, con tantos niños en la clase, pues sería imposible*” (entrev_familia_noconsejo).

Estamos en un colegio que es más la suma de las partes que un colectivo cohesionado. Si se compara con colegios de poblaciones que son centros comarcales no tiene nada que ver, de ahí que se siga manteniendo que es un centro con una organización y funcionamiento similar a los urbanos, pero con señas identitarias propias de lo rural.

Además, el control social que imprime la localidad-colegio no es igual que en una población mayor *“no es lo mismo aquí que están más protegidos que en un pueblo como Aracena, que allí que ya son más grandes y ya tienen la libertad. Yo creo que en tercero todavía si no entran en clase te mandan a llamar. Aquí de momento está José Manuel llamándote y diciéndote: Oye escucha, que mira ha pasado esto. Un seguimiento diario y al minuto”* (entrev_familia_consejo).

No hay niños que procedan de aldeas cercanas pero si de algunos cortijos de fincas colindantes al pueblo. Muchas escuelas rurales se están refrescando con la posibilidad que tienen de escolarizar alumnado de distintas culturas. A pesar que desde que comenzó la crisis económica ha sido menor el número de alumnado que tenía como procedencia el mundo rural, es para los centros pasar del vértigo de la desaparición a la oportunidad de mantenerse (muchos de los padres de estos niños vienen a cortijos o fincas como cuidadores y normalmente suele ser su segunda estancia en nuestro país, vienen de la ciudad para quedarse por motivos laborales).

La conexión entorno-centro posibilita la mejora de las condiciones del alumnado. Es una apuesta firme por vincular el contexto *“una de las cosas yo destacaría del colegio es el intentar abrir el centro no sólo al pueblo, sino al exterior, que los chavales incluso que no se sienta que están aislados”* (entrev_jefeestudios).

La escuela rural se está hibridando, no en todo, pero se está viendo en los colegios que tienen graduada, lo que se denomina en este estudio CEIP en el medio rural. Serían menores las diferencias respecto a una de una población mayor de 10000 habitantes o una ciudad. Incluso quizás, menos diferencias entre éstas que entre una multigraduada y otra graduada.

Esta escuela tiene concedidos los siguientes proyectos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía:

- Proyecto de Escuela espacio de paz. Desarrollo y evaluación de proyectos educativos integrales de Cultura de Paz y No violencia, dirigidos a la prevención de la violencia.

- Atención Socio-Educativa. Plan de Apertura. Conjunto de medidas en favor de las familias andaluzas, para facilitar la vida familiar.

- Proyecto "Deporte en la escuela". Programa para crear hábitos y actitudes donde predominen los valores de participación, de juego limpio, de compañerismo, de

coeducación y aquellos otros que nos hagan sentirnos más solidarios, más libres y más felices.

-Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular. Proyecto que plantea estrategias o métodos de trabajo innovadores, que pueden ser aplicados, contrastados y evaluados en el propio centro y se relacionen con la mejora de los rendimientos del alumnado. La magia como recurso didáctico en la enseñanza de las Matemáticas.

Por tanto se desprenden dos conclusiones esenciales por los que estos colegios no se pueden englobar como centro alejado de características rurales: la baja ratio y la relación centro-comunidad educativa cercana.



Figura 23.4: fotografías proyectos del centro Consejería de Educación

23.3. MAESTROS DEL CENTRO: UN NOTORIO GRADO DE HETEROGENEIDAD

El profesorado de la escuela rural, en un volumen importante, decide ser maestro rural por una decisión personal, no es un “castigo”. La inestabilidad habría que verla más por tipologías de escuela rural, caso a caso. *“Aquí, agobios no hay. Yo creo que lo principal es el buen ambiente que existe en el colegio... hay una buena base compuesta por profesores que llevamos muchos años aquí, y hemos ido impregnando a los profesores que iban viniendo, y que por lo tanto, se han ido acoplando muy fácilmente a la dinámica de trabajo. Lógicamente, todo aquel que viene nuevo, hay cosas que le chocan o les resulta raro, pero en general se acomodan fácilmente. De hecho, cuando tienen que abandonar el centro se van con tristeza y con ganas de volver”* (entrev_equipodirectivo). Es decir, la plantilla docente se compone de una base de maestros estables y lo positivo es los docentes que llegan van regenerando, refrescan la escuela.

La plantilla está formada mayoritariamente por mujeres en horquillas de edad muy dispares, pudiendo encuadrarlos en tres tipos de profesores *“el problema que se tiene esta zona es el sitio de residencia. Yo reconozco que este colegio es un sitio atractivo para trabajar, pero si tú eres de Sevilla o de Huelva por muy atractivo que sea el colegio, tú querrás estar viviendo en tu sitio. Entonces este es un problema en los colegios de la Sierra para tener una plantilla estable”* (entrev_equipodirectivo):

-Docentes experimentados con más de 25 años en el colegio. Son referentes a nivel pedagógico.

-Otro grupo de docentes se caracterizan por llevar entre ocho y diez años en el centro.

-Alrededor del 40 % son interinos.

“Hay diferenciados tres grupos más o menos el mismo número. Hay un grupo de profesores que llevan muchos años. Después hay otro grupito que llevamos unos años. Y por último, otro grupo de profesores provisionales o interinos” (entrev_equipodirectivo).

Tienen aspectos en común pero fuera del aula, en cada clase se puede estar enseñando con unas intenciones distintas porque no hay un proyecto compartido pedagógico, a pesar de la estabilidad de la plantilla. Pero esa flexibilidad en el aula, es positiva en la medida que aquellos que busquen líneas innovadoras, las experimentan.

La formación permanente es compartida, en equipo Aunque en ocasiones también es personal, de manera individual cada uno busca en torno a sus necesidades.

La satisfacción de los maestros del CEIP en el medio rural es absoluta. Tienen cercanía, son reconocidos por la comunidad educativa, dicen que tienen los recursos suficientes y ningún maestro dice que su escuela está abandonada. Es verdad que hay una cuestión que preocupa en el profesorado para una sociedad multialfabetizada digitalmente, es el fallo en los dispositivos digitales, la escuela rural necesita de una inversión que no es escolar, es social, es hacer que las redes de internet lleguen a los pueblos con mayor accesibilidad.

La gestión de los papeles y la burocracia existente es mayor la queja que en otras tipologías de escuelas rurales. Pero esto, a riesgo de ser real, forma parte de un discurso elaborado que es reiterativo en todos los estudios de caso. Aunque un docente ostente varios cargos de gestión ¿qué papeles pueden llegar a pedir? Muchas veces es una frase

hecha. Poner notas, hacer programación, poner las faltas, participar en la elaboración del proyecto curricular, ¿es burocracia?

Los docentes no se decantan cuando preguntas si es tradicional o innovador. Eso tiene que ver mucho con el concepto de avance neoliberal y conservador, es una percepción que está muy clara, se huye de cualquier signo de identidad que sitúe ideológicamente, lo de innovador o tradicional puede marcar ideológicamente por lo que prefieren situarse en el medio. Luego el gran contingente, intenta una vez más, en el marco de esa sociedad neoliberal y conservadora es huir de cualquier estigma que lo sitúe significativamente en el contexto de la ideología. Y todo eso está apareciendo a lo largo del estudio.

Razones como que hoy en día maestros del medio rural que están en CEIP viven en Huelva, era impensable hace 20 años. Y esta variable es nueva.

Los maestros rurales como agentes de cambio cultural. El maestro antes era a tiempo completo, participativo en las actividades promovidas por el pueblo (semana cultural, actividades culturales, participación con los padres en reuniones culturales,...), en definitiva, el maestro era un referente. En la actualidad está prácticamente extinguido esa figura, se puede ver en el estudio de caso. Aunque viva en el pueblo. Eso es un cambio profesional del maestro rural.

23.4. ALUMNADO

¿Qué resultados obtienen? *“el nivel puede ser un poquito superior por la ratio que tenemos aquí. Tenemos una ratio pequeña, tenemos muchas horas de apoyo y eso se nota. En los mayores se nota menos, porque en la Secundaria los niños son muy particulares. Llegan a una edad en la que es muy difícil hacer carrera con ellos. Y el que no quiere, no quiere aunque tenga a cuatro profesores dentro el aula”* (entrev_maestro_pueblo). ¿Qué aprenden? Es lo primero que se pregunta cuando se habla de los escolares en un centro. Esa es la pauta generada por la presión de los resultados y las pruebas. *“Yo no veo que haya diferencia en nuestro centro respecto al alumnado. Después están los casos particulares donde puedes encontrar una clase con un nivel curricular más bajo. Pero no por estar en un entorno rural tiene que ser un nivel más bajo, por lo menos en nuestro centro”* (entrev_jeffestudios).

Los valores del alumnado rural facilita la práctica educativa: menor picardía, inocencia, sin tanta madurez que en zonas urbanas. El entorno próximo del alumnado de las escuelas rurales es de vital importancia, tanto que esa convivencia estrecha permite una buena armonía. Para muchos, la escuela ni es depositario de esperanzas ni es un espacio en el que nada se espere de ella, es una institución que se admite.

Muy ilustrativa es la declaración siguiente, que pone énfasis en una cuestión reveladora de conclusiones de otros capítulos, y es que *“uno de los inconvenientes que yo le veo a los colegios rurales es que los niños se conocen entre ellos nada más. Por ejemplo si el tercero de primaria hay 10 niños son los 10 amigos que tiene, aunque ellos se relacionan con niños más mayores y más pequeños pero socialmente puede conllevar carencias”* (entrev_equipodirectivo). El medio rural, guarda la regularidad en cuanto a la apreciación de esta circunstancia, en todos los formatos de colegios rurales sucede.

Los adolescentes cuando terminan el primer ciclo de la ESO en estas escuelas agrupadas, no solo comienzan a tener la necesidad de la cobertura de la seguridad que imprime el pueblo, también necesitan la cobertura de una calidad educativa con recursos, medios y profesores distintos. Para ello se deben analizar los dos modelos de escuela, es decir, las escuelas de Primaria cercanas a la personalización y el instituto como centros de enseñanza impersonales, *“nosotros vemos un gran cambio de Primaria a Secundaria. Y yo que he dado clase en Secundaria en otro centro, también lo veía allí. Y no es por el cambio de centro, es cuando van llegando a la edad de Secundaria. Pierden mucho las expectativas y hay desgana”* (entrev_maestro_pueblo).

La ruptura del alumnado va a estar explicada por otras variables más que por la preparación que tengan. Se pueden considerar aportaciones y estudios (Fernández Enguita, 2014; Pérez, 2014) que ponen de relieve que el peso de las clases sociales es lo que determina más el éxito o el fracaso escolar.

Otra cuestión es la de los niños de otras culturas, la multiculturalidad. Antes, los maestros rurales, educaban a los niños de unos padres que a su vez eran sus nietos, luego eran simplemente, familias con una condición muy endogámica, todos se conocían a todos. Y el mundo empezaba y terminaba en los alrededores de la aldea o pequeño pueblo. Ahora sin embargo, te encuentras que la diversidad cultural procedentes de países diversos. La escuela, cuando se analiza y profundiza en esta cuestión, tiene el cosmopolitismo dentro de sus aulas. Eso es nuevo y es un dato relevante. En el presente curso no hay ningún niño procedente de otra cultura.

Los niños con discapacidad o dificultades de aprendizaje se suele realizar el apoyo fuera del aula, y *“puede coincidir niños que tenga algún tipo de hándicap en lectoescritura o en alguna materia que tú si puedes juntarlos para trabajar ese tema. Yo llevo aquí diez años trabajando y en función de sus características, pues he podido ir agrupando. Sin embargo, hay niños que necesitan trabajar individualmente, porque son metodologías muy distintas a las que puedes trabajar con otros niños y contenidos. Que muchas veces se intenta agruparlos, aunque sean con características distintas y distintas necesidades para dedicarles más tiempo”* (entrev_pt).

En entrevistas realizadas al alumnado y correlacionadas con las de docentes, se extrae que crean más fobias y filias asignaturas como matemáticas y lengua que lo denominado como asignatura ligera (Conocimiento del Medio), de poco valor, vaciada de contenidos.

23.4.1. Las familias de los escolares

La nueva implicación de la familia, de padre y madres, que han pasado de la participación de servilismo a una participación de dos tipos: de exigencia (como en cualquier otro contexto) y de involucración de acompañamiento (falta una participación curricular), porque quieren que la escuela recupere ese sentido cultural que la escuela ha ido perdiendo en estos últimos años. Es decir, hemos pasado de aquellos padres que iban hacia la *“figura valorada, respetada y sometida”* al maestro a tener un contacto mas propositivo.

La escuela rural hay que demostrar que está viva, que ni es una estampa a la que añoramos y que nunca ha existido, idílica y bucólica, ni es uniforme, es decir, igual y en todos sitios de la misma manera.

La participación de la familia no se reduce al ámbito doméstico *“a mí me ayudan en los deberes y a lo mejor me dicen lo que está mal o está bien”* (entrev_alum_ciclo3), también suelen participar a nivel de centro con bastante frecuencia, aunque no a nivel de aula.

Respecto a las expectativas que tienen en sus hijos manifiestan que tienen las mismas posibilidades que si estuvieran viviendo en una ciudad *“yo creo que sí, pienso que eso es el maestro que te toque. Yo pienso que aquí no le falta de nada”* (entrev_familia_noconsejo). Las madres suelen ser responsivas con sus hijos.

La crisis económica está emergiendo problemas que trascienden al marco educativo de las familias “*la situación económica en los últimos años también tienen que ver, porque hay padres que vienen aquí y tú les cuentas sobre su hijo...pero la preocupación es mínima de los padres. Su preocupación ahora es a dónde van a trabajar, los papeles del pago...*” (entrev_maestro).

23.5. CONTRASTES Y SIMILITUDES COLECTIVAS: INVENTARIO DE OPINIONES

Se expone el siguiente inventario de opiniones que ha sido un instrumento que ha permitido comprobar el grado de acuerdo⁶ común de los docentes. El mismo se ha elaborado mediante los grandes asertos extraídos en los demás instrumentos utilizados (entrevistas docentes, entrevistas alumnado, entrevista familias, observaciones de aula y de centro, análisis documentos de centro, conversaciones informales,...). Se estructura en las mismas categorías de análisis del diseño general de investigación.

En general, con los asertos de mayor grado de acuerdo que se pueden apreciar en las medias, destacar que los docentes piensan que es un Centro de Educación Infantil y Primaria que en poco se distingue a uno urbano, afirmando que el centro por dentro y su funcionamiento no es tan diferente de los centros urbanos. De ahí, que se indique que son escuelas institucionalizadas y funcionariales⁷. Pero hay una cuestión que la distingue, y eso es el entorno. Se corresponde con algunas conclusiones parciales de otros estudios que componen esta investigación. Los docentes son muy diversos, con metodologías muy distintas así como procedencias, lo que enriquece la plantilla. Los problemas familiares es un problema que está perjudicando la educación de los niños, ya que la situación local idiosincrásica es cuanto menos preocupante. La ratio del alumnado es baja, y esto favorece la organización de los espacios. Las clases están “ataviadas” con las producciones del alumnado con sentido curricular. Las efemérides suelen ser una seña de identidad del centro, en la que se realizan actividades de carácter global en la que los vecinos del pueblo participan.

⁶ En una escala de 1 a 5, donde 1 es nada de acuerdo y 5 es totalmente de acuerdo.

⁷ “La forma contemporánea de la educación institucionalizada reproduce el planteamiento competitivo de la nobleza” (Lerena, 1982).

En el otro extremo, se ofrece aquellos datos más característicos por los que los docentes no tienen un criterio de acuerdo. Partiendo de la que menor nivel de acuerdo.

INVENTARIO DECLARACIONES CEIP	\bar{X}	σ
1- El Centro cuenta con muchos recursos (personales y materiales)	3,67	,617
2- El Centro es comparable en todos los aspectos a cualquier otro que se encuentre ubicado en el medio urbano.	3,00	1,069
3- La diferencia no está en el centro, está fuera del mismo, en el entorno.	4,47	,743
4- No tiene nada que ver con la organización, funcionamiento y recursos con un CPR (aderán, adersa,...)	3,36	1,008
5- El profesorado es muy diverso y las relaciones son buenas.	4,33	,724
6- Muchos docentes deciden elegir el centro por las características del mismo.	3,13	,834
7- El profesorado es considerado por las familias como cuidadores (no reconocimiento de la labor docente).	3,40	,986
8- El alumnado tiene un nivel de conocimientos bastante bueno en relación al nivel de competencia curricular de cualquier niño de su edad.	2,80	,676
9- El alumnado tiene expectativas bajas, las familias también.	3,60	,828
10- Lo que mas le interesa a los alumnos-as son cuestiones relacionadas con su pueblo, con sus vivencias.	3,60	,828
11- Los niños en el medio rural son diferentes (valores, cercanía,...)	3,67	,724
12- Los problemas de desestructuración familiar inciden negativamente en la educación de sus hijos-as.	4,93	,258
13- La familia participa menos a medida que sus hijos van pasando de curso.	4,20	,775
14- La cercanía familiar facilita el seguimiento de los niños	3,93	1,100
15- Estamos sujetos al horario pre-establecido en el centro a la hora de planificar la enseñanza.	3,33	1,113
16- Solemos trabajar con los alumnos-as en pequeños grupos	3,73	,799
17- Se fomenta la ayuda entre el alumnado, individualmente deciden y consultan al profesor.	3,87	,640
18- En la secuencia de enseñanza hay una fase previa individual, trabajo en grupo y se debate y expone públicamente.	3,47	,990
19- Respecto a la metodología en el centro hay disparidad, polos opuestos.	3,92	,996
20- La ratio del alumnado favorece la organización de los espacios.	4,53	,516
21- La inclusión del alumnado con discapacidad en el aula ordinaria no es total.	3,53	1,060
22- Las producciones del alumnado suelen decorar nuestras paredes con sentido pedagógico.	4,53	,640
23- Contamos con diferentes proyectos que dinamizan la vida del centro.	4,53	,516
24- Se realizan muchas actividades puntuales en el centro (días de...)	4,67	,488
25- Los temas conectan con la realidad social del pueblo, parten del entorno más próximo y se adaptan las actividades.	3,33	,816
26- El profesorado abarca un amplio espectro (mosaico) de metodologías.	4,07	,730
27- Se realizan actividades fuera del aula, pero se podría aprovechar más el entorno.	3,60	,737
28- Uso mayoritario del libro de texto y eje central de la actividad de clase.	4,00	1,134
29- Me preocupo por implementar (actualización docente) nuevas técnicas y métodos motivadores para el alumnado.	4,33	,488

Figura 23.5: Tabla inventario declaraciones media y desviación típica CEIP

Los docentes piensan que los escolares no tienen un nivel de conocimientos equiparado a niños de otros pueblos de la misma edad. Por lo que se trasluce bajas expectativas. El centro no se puede comparar con uno urbano, independientemente que la organización y funcionamiento sea parecido. Los docentes no eligen el centro por ser referente de proyectos innovadores ni por las características del mismo, los hay que son de tránsito a otros centros. El horario preestablecido es flexible a la hora de planificar la enseñanza. No se sigue una secuencia didáctica basada en la participación activa del alumnado. El alumnado de diversidad suele salir fuera del aula para el refuerzo educativo. Los temas que imparten no conectan con la realidad social del pueblo, tampoco se adaptan las actividades que proceden del libro de texto. Las actividades fuera del aula aprovechando el entorno, suelen ser puntuales y decisiones de los docentes a nivel individual.

23.6. CURRÍCULUM, ORGANIZACIÓN, METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN

Relacionado con todos los elementos del currículum se percibe que hay tres niveles de desarrollo docente que a su vez tendrían subniveles.

Un primer nivel que engloba a tres docentes de este CEIP que sería el de aplicación automática, es decir, tal como viene el libro de texto, se imparte, y tal como viene el currículum como conocimiento oficial, es asumido, y además evalúa tal y como dicen que hay que evaluar, que es la respuesta correcta.

Un segundo nivel, la mayoría de los docentes del centro, que es el de adaptación, es decir, el currículum que hay se acepta pero se modifica incorporando contenidos nuevos, además el libro de texto no es el único material que trabaja, sino que incorpora otros, o si utiliza el libro de texto lo hacen de otra manera, y además de evaluar los típicos contenidos de respuesta correcta también evalúan cuestiones como lo social.

Se pueden encontrar algunos docentes en el tercer nivel que es el de resistencia o autonomía, es decir, el currículum oficial no solamente no lo ven sino que lo pongo en duda porque creo que ese conocimiento oficial olvida la mayoría del conocimiento que estos niños realmente necesitan, trabajo con unos materiales que realmente se escapen del libro de texto porque el libro no obedece a las necesidades educativas de estos alumnos y evalúo mucho más.

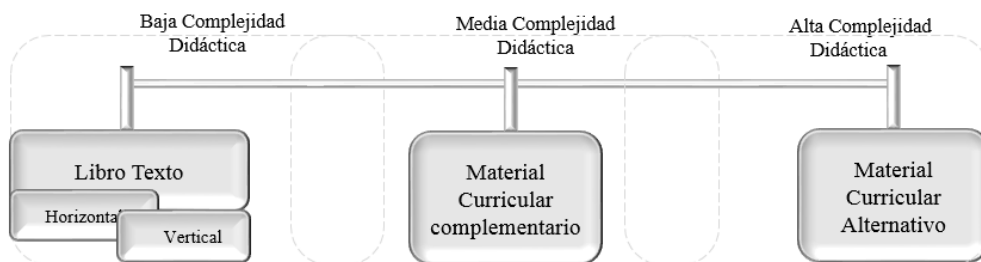


Figura 23.6: Dial niveles de desarrollo docente respecto a material curricular

Como se ha indicado, la mayoría de los docentes se adentrarían en el segundo nivel que también habría que ver subniveles, adaptan por improvisación porque en algunas ocasiones la programación es muy burocrática, se especula mucho y si algo va bien lo siguen, si no les va bien lo desechan. Es decir, este grupo mayoritario en la cultura de centro, están muy afectados por la contingencia y el resultado que le va dando la práctica cotidiana. Que no es una cuestión muy meditada, ni siquiera quizás sea consciente de que el currículum oficial representa poco al conocimiento que esos niños necesitan, sino que es una cuestión implícita, no explícita, inconsciente. Desarrollan estrategias y técnicas que en muchas ocasiones son elementos motivadores para el alumnado.

Estos niveles de desarrollo y autonomía interesan mucho porque va a permitir estudiar el caso en su profundidad, y habría que plantearse también porque se llega a estos niveles. En estos niveles puede haber llegado por desarrollo profesional y puede ser también por las exigencias de la práctica cotidiana, es decir, la práctica cotidiana de la escuela rural con la ratio baja y las relaciones cercanas.

Un ejemplo es las siguientes observaciones de aulas en el área de Conocimiento del Medio o matemáticas:

Una instantánea del primer nivel de desarrollo se encuentra en la clase de 6º de Primaria. “Un aula con quince niños, se sigue una secuencia basada en el libro de texto, explicación-actividad-corrección-. Se utilizan los dispositivos digitales, en este caso un video extraído de la guía didáctica de Conocimiento del Medio. La organización espacial del mobiliario es adaptada según las necesidades, combinando el trabajo individual con el grupal”.

En un aula de 3º de Educación Primaria trabajando las profesiones del área de Conocimiento del Medio: “Búsquedas en el diccionario, información que trabajan en

casa para llevarla a la clase, agrupamientos, utilización del libro solo para búsquedas de contenidos, etc. es la dinámica de aula que se sigue. Ejemplos y debates, diversidad de materiales curriculares y estrategias metodológicas que motivan al alumnado. Normas de la clase consensuadas entre todos, reparto de roles a nivel de agrupamientos” Todo ello, forma parte de las relaciones, organización del aula y la tarea.

En una clase con 13 escolares, con un ambiente o clima de trabajo bueno, un profesor guía a su alumnado en una actividad de rendimiento intelectual de intensidad media-alta. “El docente hace participar a todos los niños individualmente en la pizarra mediante el método “algoritmos ABN: por unas matemáticas sencillas, naturales y diversidad” (Martínez, 2010; Martínez y Sánchez, 2013). El maestro pregunta cuestiones para atraer la atención del alumnado, los cuales trabajan en pareja. Se basa en ejemplificaciones cotidianas “jugar a pares o nones” y lo relacionan con los números. La tarea también la complementa el libro de texto. Se indican en la pizarra las operaciones matemáticas. Los niños van saliendo y la realizan. Utiliza estrategias cooperativas y recursos. Además, todo el proceso es apoyado por una maestra de apoyo que se encarga de realizar las pertinentes observaciones sobre errores ortográficos, aspectos formales de trazado, etc.” (observ.primer_ciclo_primaria).



Figura 23.7: imagen algoritmo ABN

En Infantil de cinco años, con catorce escolares, comienzan con una lectura que realiza la maestra mediante un libro, los niños ven fotos relacionadas con esa lectura (el mar, la playa,...). Trabajan por proyectos, por tanto sería encajada en el tercer nivel de desarrollo pero se deben concretar algunos matices. “Mediante fichas y partiendo de un centro de interés como un cuento se producen una serie de interacciones simbólicas y el alumnado se autogestiona trabajando los contenidos. La organización del espacio y los agrupamientos posibilitan los mutualismos. La maestra regula el proceso primero mediante las ideas previas, trata que participen todos. Los alumnos muy activos y participativos, además, revisan sus propias producciones. La docente realiza preguntas para actualizar la información. Se encuentra la editorial del libro de texto, elegida a su llegada” (observ.aula_infantil).

Las salidas al medio, la conexión con el entorno y otras actividades, con posibilidades pedagógicas en la escuela rural, se realizan como actividades episódicas: “me gustaría, pero la verdad es que no nos lo hemos planteado, se hace el tiempo

determinado, como hemos dicho; el certamen de poesía, la ruta de senderismo, pero sería muy interesante. Es una de las cosas que te puede permitir las zonas rurales y no se les saca todo el fruto” (entrev_coord_ciclo1).

23.6.1. ¿Qué se enseña? abarcando un amplio espectro de alternativas con intenciones diferentes

Para un currículum flexible, adaptado y moldeable no hace falta un docente, lo que hace falta es pasar de maestro a tutor de aprendizaje (Pérez Gómez, 2012). En la educación en general, y mas concretamente en la rural conllevaría muchas posibilidades.

Sigue siendo prioritario un desarrollo del currículum más allá de la crítica, abordando la práctica educativa.

Existe un seguidismo importante del currículum básico traducido a través del libro de texto. El currículum básico no llega por la prescripción sino por el formato de presentación que es el libro de texto. Y el profesorado lo que realiza es la función de retoque (eliminando o añadiendo sobre la base del manual escolar decidido para el curso). Aquí es donde se han podido ver docentes seguidistas del manual a personas que el libro de texto lo trabaja con un mayor nivel de flexibilidad.

En la planificación del currículum los maestros convencionalmente hacen una planificación pensada para el director, que cumple los requisitos formales. Y también diseñan una planificación para la práctica diaria que simplemente les sirve de guía momentánea. La formal con un carácter burocrático, permite el análisis intersubjetivo pudiendo ser entendida por la comunidad educativa. Sin embargo la otra tiene un carácter experiencial, con un problema añadido, ya que solamente lo entiende el docente que la elabora en el momento, es subjetiva. Quizás pasado tiempo ni la misma persona que lo ha realizado lo entiende.

Concluyendo, se va a encontrar el modelo burocrático para satisfacer a la inspección y que comprueben que mantiene todos los requisitos formales, pudiendo ser analizada por otros compañeros, pero que no se llevan o sirven para la práctica. O bien, aquellos docentes experienciales, una planificación que sirve para la práctica diaria y personal, que guían momentáneamente y que solamente la entiende quien la elabora.

Lo deseable sería ir hacia un modelo mixto, que sirva para la práctica de aula pero que además pueda ser analizado por otra persona y en otro momento, que sirva para aprender de la práctica. No se puede reducir una programación a un documento en

paralelo elaborado de manera muy artesanal y precaria. Es un trabajo responsable avanzar hacia unas planificaciones que tengan la dimensión práctica pero que contengan una formalización mínima. Aunque una programación no sea necesario realizarla muy rigurosa, lo mínimo tendría que planificarse; Contenidos, competencias básicas, etc.

Siempre hace falta tener una planificación para evitar las continuas fugas y olvidos. En los CEIP en el medio rural está muy medido y organizado, pero también puede ser que haya mucha planificación y programación que después no se lleva a cabo en la práctica, porque se está muy inmersos en una práctica rutinaria que obedece mas a patrones de conducta que las planificaciones no sirven, o siguen el libro de texto o siguen una rutina, luego no se cuestiona para que quiere una programación. La realiza para cuando venga el inspector. O bien sigue una rutina basada en el libro de texto, con lo cual, ¿para qué va a realizar programaciones?. Es decir, si la maestra imparte una lección correlativa a la otra posterior, O si todos los días hace lectura, un dictado, cuentas, algo de plástica, etc. si tienen esa rutina se cuestionarían ¿para qué hacer una programación?.

Si hay un aspecto positivo de trabajar con el libro en clase, ese es, la posibilidad de participar de la familia. En situaciones formativas en ocasiones carenciales, es un material que permite ayudar los padres a los hijos *“los libros de hoy en día no son como antiguamente. Hoy te lo explican todo. Por lo menos yo antes me tenía que poner a resumir y ahora no. Ahora te viene un recuadrito azul resumido con lo que es, y antes no, por lo menos cuando yo estaba. Ahora, por ejemplo, es Cono y es un global de todo, antes que si Sociales, que si Naturales... La verdad que yo a los libros de hoy en día no los veo... De todas maneras cualquier duda o cualquier historia la maestra está dispuesta a explicarte cómo tienes que...”* (entrev_familia_consejo).

Las editoriales se suelen decantar por la misma a nivel de centro *“decidimos la misma editorial para seguir una continuidad”* aunque cada docente tiene independencia en decidir si la usa y cómo la usa *“a mí me da igual yo creo que cada uno tiene libertad. Hombre tiene que mirar el currículum y los contenidos que se tiene que dar. Por ejemplo, yo te puedo hablar de lo que yo hago. Yo en conocimiento del medio no profundizó en algún tema porque al año siguiente si lo haré”* (entrev_coord_ciclo2)

23.6.2. ¿Cómo se enseña? un dial de posibilidades

La escuela en el medio rural ofrece diversidad de posibilidades en cuanto a la enseñanza se recibe, en realidad, tantas como maestros hay. “En la escuela es común enseñar contenidos generales y, asimismo, enseñar cómo se hacen las cosas. Pero es muy

difícil que el alumnado adquiriera la comprensión de por qué un conocimiento es importante y otro secundario” (López, 2014).

La tarea es en función de lo que viene en el libro de texto pero otra infancia necesita otra respuesta educativa, lo de ayer no sirve para hoy y mucho menos para el mañana. La necesidad del cambio, los cambios profundos que están aconteciendo en la sociedad, y esa realidad tienen que verse reflejadas en el aula rural, conectar con esa realidad y no desligarla. Si los alumnos son nativos digitales, no se puede desligar de ello. El impacto de las TIC en el medio rural al igual que en el urbano está posibilitando nuevos modelos educativos que no solo integran la herramienta como soporte, “*también tienen Guadalinfo y después aquí también en el colegio tienen el estudio vigilado por la tarde que hay diez ordenadores en la biblioteca y hay una persona que está con ellos pendientes. Mi hijo el otro día estuvo buscando una noticia y redactándola en el ordenador metido. Vamos que por el ordenador no, porque también los tienen*” (entrev_familia_consejo). Si se sigue el libro de texto no se está teniendo en cuenta el contexto de esos niños. Las fichas también forman parte de la dinámica de aula, normalmente suelen estar adaptadas “son dirigidas pero flexible, porque nos preguntamos qué interrogantes se les podría hacer, ellos dicen las preguntas y luego tu vas seleccionando cuáles te interesan” (entrev_coord_ciclo1).

Otra de las cosas que no tiene la ciudad es que nuestro pueblo tiene el ayuntamiento a su entera disposición, con las puertas abiertas

Los más reacios al cambio son los alumnos, el miedo ante nuevas situaciones metodológicas puede producir cierto vértigo.

La diferencia en cuanto al uso de materiales por los docentes es mínima, pero la continuada queja de siempre es “*estos libros no están realizados para estos niños*” (convers_informal_maestra_infantil), “sí, en las editoriales si hay continuidad. Yo los libros de texto del tercer ciclo no los escogí, por lo tanto cuando yo entré en ese ciclo estaban ya determinados. No sé si este año el que viene será el momento de cambiarlo” (entrev_coord_ciclo3)

El modelo de enseñanza, en su base, la mayoría de los docentes, tienen componentes en la manera de enseñar que son similares pero también que divergen. En una línea, tal como indica el epígrafe se puede visualizar el espectro de modelos mixtos y también puros (cerca de la innovación o a la convencionalidad). Es por ello que hay que matizar ya que se pueden observar diferentes modelos didácticos: en ocasiones por

el efecto contagio de compañeros y en otras por creencia. Lo que quiere decir que el colegio no tiene una cohesión de currículum, tampoco metodológica.

Un ejemplo que es llevado a cabo en esta escuela en el medio rural son los Proyectos de Trabajo (3 maestras), en la mayoría de ocasiones puntuales, sin continuidad que permita una sostenibilidad para el cambio educativo. Afecta a las estructuras organizativas y metodológicas, organizando los contenidos desde la perspectiva globalizadora (no partiendo de la lógica de las disciplina, sino de la realidad global del alumnado, que es el objeto de aprendizaje). Lo implementan con el fin que pueda atender a las diferentes características del alumnado. Aunque iniciativas así, que no profundizan ni son continuas, podrían ser cuestionadas, en la escuela son valoradas ya que ayuda. El método de Trabajos por proyectos para atender a la diversidad del alumnado: “Los Proyectos de investigación (Proyectos de trabajo) no son contratos de trabajo ni centros de interés ni unidades didácticas clásicas. Son un modo de aprender y aprender en cooperación de la que partiendo de una situación problemática...” (López Melero, 2014).



Figura 23.8: fotografías proyectos trabajo alumnos

La secuencia de aula también varía dependiendo del docente:

“Depende, hay días. Lo primero que hacemos son 20 minutos de lectura silenciosa, y otras veces un poco en voz alta. Pero la lectura es diaria. Después hay veces, que tú explicas un tema, explicas las actividades de la pizarra, las hacemos entre todos, y después ellos pasan a hacerlas en su cuaderno” (entrev_coord_ciclo3).

La educación tiene que salirse de ese marco decimonónico el cual la restringe, hay que ver cuáles son los conocimientos y las competencias básicas, ver a su vez qué conocimientos o qué ámbitos de trabajo quiere dar, y ver en qué medida esas competencias y conocimientos se están dando, mínimamente. Y tener bancos de actividades, recursos plurales y ver en qué medida se están trabajando, en qué medida la

organización de las relaciones sociales para el conocimiento compartido se está aprovechando en este centro.

23.6.3. Variables organizativas: opciones dispares

La Estructura organizativa (¿cómo se organiza el centro?), en el centro era mucho más flexible, se fijaba más en el potencial de los grupos que en la organización funcional. Esto lo ha ido perdiendo esta escuela y esto es un brote de lo que está ocurriendo en toda España.

Una aula es un ecosistema, si se cambia un elemento, se cambia todo. Si cambia un docente también, porque forman un elemento integral. Sigue una estructura disciplinar en horarios estancos, *“a primera hora lengua y procuramos hacer actividades de comunicación con ellos, en esta ella participa. A segunda hora procuramos dedicarlo a lectura y escritura rápida, y la otra parte matemáticas y ya después las otras sesiones que tengamos o bien matemáticas o conocimiento del medio”* (entrev_coord_ciclo1).

Se encuentran similitudes a la escuela situada en lo urbano (relaciones, instrumentos, materiales, organización del tiempo y el espacio).

Primero prever qué se va a trabajar y cómo se va a desarrollar, después las organizaciones cómo van a ser. El alumnado no tiene que depender del docente para dosificar los materiales, acostumbrándose a gestionar los materiales.

Dependiendo de las estrategias metodológicas se realizará un tipo de agrupamiento u otro. Al margen de la trascendencia de la potenciación del agrupamiento heterogéneo para la respuesta educativa a la diversidad, en determinados momentos del horario escolar pueden contemplarse otros tipos de agrupamientos: en grandes grupos, en grupos reducidos, en parejas, etc.

También puede hablarse, fundamentalmente para el desarrollo de los aprendizajes en las materias instrumentales, de los agrupamientos homogéneos por niveles y flexibles, de manera que, en algunos momentos o actividades, los grupos se combinan.

Partiendo de un planteamiento flexible y cooperativo en el trabajo del profesorado, los agrupamientos del alumnado deben ser variables de acuerdo con los objetivos, el tipo de tareas, etc. combinándose actividades en gran grupo, en grupo reducido (homogéneo o no), en parejas e individuales. De esta forma se permite

favorecer el mayor desarrollo del conjunto del alumnado en ambiente de grupo-aula participativos y no competitivos, respetándose así la heterogeneidad y la adaptación a la enseñanza a las necesidades de cada alumno.

23.6.4. Evaluación: un abanico que abarca distintas elecciones

Mayoritariamente se sigue un modelo de evaluación basado en la respuesta correcta y el examen. Para algunos docentes tiene un carácter formativo, para otros tiene un carácter sumativo. Por tanto son variadas las técnicas docentes y sistemas de evaluación que se aplican en el centro, las mismas que docentes hay.

“En el primer ciclo, evaluó la participación, la presentación de los trabajos, la observación directa, también se recopilan fichas” (entrev_coord_ciclo1).

“En conocimiento del medio no hago exámenes, pero en matemáticas y lenguaje si quiero” (entrev_coord_ciclo2).

“Evaluó casi a diario. Yo tengo un cuaderno donde voy registrando las cosas que son muy significativas. Me interesa mucho la actitud del alumno porque para mí es muy importante. Ahora mismo me estoy imaginando dos alumnos que bueno... ayer tuve una conversación con los padres y un niño con ocho años no puede tener una actitud de me da igual. Los contenidos también se evalúan indudablemente ya que tienen que llegar a un mínimo. Yo soy muy exigente con los chavales. Yo me dejo la garganta para que todo esté en orden” (entrev_coord_ciclo3)

La preocupación por los informes externos está condicionando en una medida considerable a la evaluación, y es una dirección a la que está llevando a los docentes, que para muchos no es la que quieren. Repensar la evaluación nos lleva a cambiar la enseñanza en ese sentido, el de las pruebas (Monereo, 2009).

Se necesitan modelos de evaluación alternativos, que apoyen en el proceso sin olvidar la importancia de los resultados, permitiendo sistematizar las producciones desarrolladas poco a poco por los estudiantes con instrumentos como las plantillas (rúbricas) de evaluación y las carpetas de trabajo.

La evaluación, en definitiva, influye de modo radical en el proceso de enseñanza y el modo en el que aprenden los estudiantes. Aprender sinsentido y de manera repetitiva o con significado y relevancia depende en no poca proporción del modelo de evaluación adoptado. Y eso, tanto para el alumnado como para el docente (Santos Guerra, 2007),

Combinando las distintas estrategias y técnicas docentes y de evaluación se debería superar el planteamiento que sostiene Martínez (2008), que “*El memorismo y la repetición mecánica siguen siendo una práctica habitual... Todos sabemos que eso no sirve para nada, y todos los docentes nos hemos examinado y quizá aprendido de memoria que esa es una pedagogía obsoleta...*”.

23.7. LA VOZ DEL RECUERDO

Se ha comentado en anteriores epígrafes, la permanencia en esta escuela de algunos maestros que se incorporaron con plaza definitiva en los años setenta. Sus experiencias, sus historias vividas en primera persona, sus más de treinta años de labor docente y, también, social, desvían la atención de los aspectos estructurales y formales que estaban siendo tenidos en cuenta, pero sin disociarlos. Han dedicado toda su vida profesional y parte de la personal, a dinamizar escuela y pueblo. Se presentan particularidades socioculturales e históricas encauzándolo a modo de breve relato narrativo de vida o de su trayectoria vital⁸.

Con sentido homenaje a todos aquellos maestros dedicados a la transformación de la educación en el medio rural, se expone una historia extrapolable. La importancia recae en conocer el origen y la deriva actual de este colegio, de los paralelismos, circunstancias o episodios que han ido conformando lo conocido a través del Estudio de Caso realizado. Una radiografía a través de la historia personal que se presenta en un escenario continuado, permanente en el tiempo, pero no uno cualquiera, el referente a este estudio, y por el que ha girado la enseñanza, más bien, el co-aprendizaje, de un maestro, el ejemplo de maestro rural. Es el retrato desde el prisma de un protagonista con una dilatada práctica docente.

La mirada hacia el pasado es muy importante para comprender el presente, ya que en la actualidad, casi todo ha cambiado en esta escuela. Esa memoria, centrada en lo que pudo ser y no fue, encurtida en la nostalgia de *aquellos tiempos vividos* aporta la ruta que transita hacia la comprensión de lo descrito e interpretado hasta el momento⁹.

⁸ La técnica utilizada ha sido dos entrevistas narrativas (Arfuch, 1995) utilizando metodológicamente las historias de vida (Souza, 2006), desde un enfoque biográfico-narrativo.

⁹ Se disculpa el investigador ante el exceso de referencias personales que de no tratarse de un apartado del estudio de caso de inspiración etnográfica sería injustificable (Núñez, 2008).

23.7.1. Los inicios como docente, trayectoria y la gestación de ideas transformadoras

Muy joven comienza a dar clases y su desarrollo como docente “Yo estado toda mi vida dando clases, yo empecé a dar clases con 17 años, clases particulares, ya que entonces era matarte no vivir, la única paga que yo tenía. La primera escuela que yo tuve pública fue en Aracena, que era una sustitución, pero el director que fue mi maestro Don Antonio Hierbas le hablaba de usted, me cogió para la secretaría para el tema de papeleo. Me rellene todos los libros de escolaridad en aquel tiempo y era muy significativo porque Don Antonio no me llamaba por mi nombre, me llamaba con un timbre de mesa que lo pulsaba y yo salía corriendo como un loco a ver que quería. Fueron unos años difíciles pero al mismo tiempo bonitos. Lo recuerdo con anécdotas de este hombre, si yo necesitaba un lápiz o un bolígrafo, le tenía que entregar el viejo si no, no me lo daba, pero teníamos claro en todo existe la picaresca”

23.7.1.1. A raíz de la experiencia en Rio Tinto fue lo de la empresa en la escuela:

“Si, este hombre trabajaba en la empresa minera, cuando a mí me dieron primero, porque yo aprobé las oposiciones por matemáticas y naturales... mire usted que me han dado Aracena y soy profesor de matemáticas y me dijo Don Antonio: ¿Cómo matemáticas? Pues a primero, y ahí empezó mi andadura en primero. Yo he estado muchos años en primero y en segundo dando matemáticas enseñando a leer y a escribir, y entonces como yo no tenía ni idea de lo que era un primero, me entero de que había un persona en Rio Tinto que trabajaba muy bien primero y entonces pedí permiso y me fui a su clase con otra compañera. Y ahí conocí yo a Paco, lo conocí en el suelo con una alfombra tirado con los niños haciendo una situación con los niños de cómo era el mar, era impresionante y sobre todo el material que tenía, ya que nosotros no teníamos nada, y ahí empezó ya lo que fue mi entusiasmo por la enseñanza, sobre todo en primero y en segundo que es donde yo más me he movido, también me he movido en educación especial que estuve un tiempo metido y ya te digo las luchas sindicales, tener que ir a Huelva dos veces en semana volver a las 4 de la madrugada muy cansado...y conseguimos que no nos quitaran nada, después vino la muerte de Franco, teniendo compañeros en la cárcel sobre todo del partido comunista que todavía no estaba legalizado y fue una lucha y un entusiasmo que aprendimos todos, muchos encuentros. Yo recuerdo que en aquellas primeros momentos a nosotros nos llamaban los maestros

apostólicos, porque teníamos reuniones y reuniones, pero sin saber qué hora podíamos terminar”

Comienza a gestarse no solo en el plano ideológico, también en el de la escuela hacia experiencias de innovación “recuerdo que teníamos un grupo de compañeros los más avanzados en cuanto a ideas,...y este grupo de trabajo me influyo muchísimo en todo lo que es ser maestro en un medio rural, porque era cuando las movidas sindicales cuando un maestro ganaba...”

23.7.1.2. Cercano al movimiento de renovación pedagógica

“Si, si un grupo con tendencia a Freinet, yo he llevado mucho a Freinet los textos libres, todas las técnicas Freinet las llevábamos, este movimiento que todavía existe donde mucha gente de USTEA pertenece a este “movimiento cooperativo”...también el movimiento de Rosa Sensat y sus libros de matemáticas.

Yo siempre he estado en diferentes etapas vinculado con la innovación y mucho con los movimientos. El grupo de Aracena éramos en aquel entonces 30-40 personas y ya estaba el centro nuevo, pero nosotros estábamos en el centro viejo que era un centro de la república que fue una pena que acabaran, había tres cumbres mayores lo que es el instituto de Calas y el centro de Aracena que desapareció...y entonces al terminar las clases teníamos que ir a Huelva a la lucha sindical y en aquel tiempo hubo dos personas que me influyeron bastante, uno fue Juan Luis Ville que era un compañero maestro ya jubilado, y este hombre se marchó a Madrid para estar en contacto con todas las nuevas innovaciones y lo que suponía el movimiento sindical, y nosotros pagábamos sus estancias porque en aquel entonces ganábamos mil y pico de pesetas 8-9€que lo daba y luego Paco Gomera, era de Jaén, estuvo de maestro en Rio Tinto y él era el coordinador de mantener la llama viva en toda la sierra, él era como el que animaba e iba por los colegios.”

23.7.1.3. Momentos o etapas

“Yo he tenido en la escuela varios momentos muy importantes. El primer momento fue cuando yo estaba en primero. Yo creo que para mí ha sido un error habilitarme en secundaria porque yo me siento más cercano a los niños de primero y segundo que no a los niños de secundaria y más como esta hoy en día, porque yo he tenido cursos muy buenos pero ahora no hacen nada, ni trabajan ni te respetan ni nada...”

23.7.2. Todo se acaba: de la sostenibilidad a la innovación puntual

El tiempo se puede considerarse como un factor que reduce el carácter innovador del docente “Es que la edad también hace mucho, la edad te lleva a una experiencia que yo no tenía, una seguridad que yo antes no la tenía, aunque tampoco la tengo ahora, porque yo pienso que ahora tengo muchos fallos y yo digo que yo sigo aprendiendo de la gente joven y desaprendiendo también y entonces eso es importante. Lo que pasa que en el sistema que yo me movía no teníamos libros de textos”

¿Qué te llevaba a esto, a ser innovador? “Pues te llevaba a estar hasta las 11 de la noche o en mi casa programando todo y poniéndonos de acuerdo, entonces eso ya lo hemos perdido yo ya eso no lo hago, en aquellos momentos pues sí que lo hacía”

23.7.3. Los docentes: antes y ahora

En los últimos treinta años ha habido muchos cambios, una de las características a considerar es que en la escuela rural se ha pasado del maestro de escuela a funcionario, el número de interinos era escaso. Estas ideas, que se repiten a lo largo de los diferentes informes, consolidaban un sentimiento de pertenencia y un mayor nivel de compromiso de la escuela y pueblo. Se evidencia, por tanto, la diferencia de maestros que llegaban y llegan: “Ten en cuenta que antes el número de interinos era menor, antes éramos casi todos propietarios definitivos que de eso hace mucho y aquí por ejemplo el año que viene va a cambiar casi el 60% de la plantilla. El interino es tan profesional como el definitivo. Pero qué problema tiene, el interino tiene menos compromiso. La gente nueva, que son estupendos, yo por ejemplo este año me siendo fantástico con mi equipo de secundaria sin embargo otros años hemos chocado porque tenemos ideas diferentes. La gente nueva viene mucho apoyado por leyes, normativas y pues yo eso lo olvido. Aquella familia que formaba aquel colegio que se llamaba José Girón, no la ha vuelto a formar este colegio, aquí ya somos compañeros”

23.7.4. Ventajas y expectativas

Normalmente las expectativas que tiene el profesorado sobre los alumnos son altas, pero en muchas ocasiones no se ven apoyadas por las de la familia. Se observe las que tiene la voz del protagonista:

“Sobre todo la pureza, quizás una escuela rural enclavada aquí no tiene nada que ver con otra escuela enclavada en la costa”. “Los niños aquí son muy sanos se nota muchísimo los valores...no tienen maldad. En general las expectativas de los maestros

si son buenas, la de los padres hacia sus hijos no lo sé, hay algunos que no. Como yo digo yo no soy una tómbola que regala aprobados”.

23.7.5. Algunas experiencias

23.7.5.1. Sin libros de textos

“Yo tenía mucha información con Rosa Sensat que estaba en contacto telefónico. ¿Yo porque soy un entusiasta al cálculo mental? gracias a Rosa Sensat, yo no sabía que eso existía, entonces ella me enseñó a que los niños tenían que calcular y ahí muchas cosas que digo vamos esto como ha surgido y por ejemplo: otra cosa el método de lectura, yo cuando cogía un método era intenso no dejaba nada atrás, hasta que me entere que existía métodos globales y ya me lance al método global natural, que eso tuvo un problema en este centro, yo llevaba la dirección de este centro y yo y mis compañeros nos entusiasamos tanto con este método que creo que pasa lo mismo ahora con el constructivismo que lo veo una cosa muy positiva, pero no es la panacea, yo creo que en educación está todo descubierto, tú tienes que bucear y buscar y te lo encuentras... implicamos al cualquier persona que venga tiene que enseñar con el método natural global, que yo creo que eso fue un error...que el maestro que viene utiliza michito o las rallitas pues perfecto, entonces yo obligue y fue un desastre porque la persona que venía de la alpujarra, hija única con unos padres muy mayores llorando no conocía el método global.”

“...era muchas horas y no teníamos fotocopiadora, teníamos multicopia y entonces utilizábamos la plantilla de gelatina en mi casa, es que yo no tenía tiempo porque era sábado, domingo y fiestas, trabajando y corregir, entonces nosotros elaborábamos los libros y todo y ahora ya no es así ya la cosa ha ido cambiando. Lo por ejemplo el cálculo mental y el razonamiento matemático lo trabajo muchísimo. Quizás la única innovación que yo he debido continuar han sido los libros de investigación naturales. Estos son unos libros que los alumnos odian porque es un trabajo donde yo no les exijo el ordenador, sin embargo ellos si me hacen el trabajo a ordenador otros a mano. Consiste en hacer un guion con una serie de partes. Entonces los alumnos por cada tema lo hacen en sucio, después lo tienen que pasar a limpio y... así estamos con ellos.”

Hoy en día, solo vive un maestro en el pueblo, referente para los alumnos. La escuela en el medio rural ha ido perdiendo la figura del maestro rural. Hoy ya solo queda en el recuerdo y la estima de esos modos no solo de enseñar, también de involucrarse para el pueblo.

23.8. A MODO DE SÍNTESIS PROGRESIVA DEL CASO

La escuela en el medio rural en la sociedad posmoderna debe apostar por estos modelos educativos porque el espacio no es limitado. Afronta una idiosincrasia y peculiaridad hibridada que se gesta en torno a un formato, considerado oficialmente como CEIP (Centro de Educación Infantil y Primaria), que traducido a esta investigación son consideradas Escuelas en el Medio Rural. Lo que viene a constatar esta escuela graduada es la disipación de elementos rurales puros, de ahí que no se hable de escuela rural como tal sino de escuela en lo rural. Todo ello provoca notables estridencias que se deben analizar, aunque ya se ha tratado la cuestión de las analogías semánticas, inabordable conceptualmente cuando se inició el estudio. Otra cuestión al hilo de lo comentado es su espacio rural.

Es una cuestión de relieve, que en este caso, puede producir vértigo, pero es que hoy en día la escuela rural en general es muy distinta a la de hace treinta años. E incluso entre las rurales, unas escuelas son muy diferentes de otras. No se puede hablar de la escuela rural como escuelas homogéneas, cada una de ellas va a tener realidades muy distintas por razones de carácter económico, poblacionales y situacionales (aislamiento que produce un cierto reducto antiguo con ideas carpetovetónicas). Sin embargo, hay pueblos que están muy bien situados, estando influenciados por el nuevo urbanismo, los neorurales, que tiene de positivo que se mueve un flujo de dinero e intercambio de ideas, entre otros aspectos a considerar. Pero también tiene algún aspecto negativo, como es la visión de fin de semana.

Por tanto, algunas poblaciones enclavadas en el medio rural, no cumplen con esas características genuinas que tiene la escuela rural y que le identificaban: las relaciones cercanas, la flexibilidad del agrupamiento, la implicación sustantiva en la vida social del maestro, entre otros. En algunos sitios sigue existiendo. Se pone de relieve que estos estudios nos tienen que ofertar la imagen dinámica que tiene la escuela situada en medios rurales, alejándose del discurso convencional o de cuestiones que ya han sido tratadas en otras investigaciones que tienen como telón de fondo la educación rural o en lo rural.

CAPÍTULO 24

Conclusiones parciales de progreso

“El objetivo principal de la educación es crear personas capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente repetir lo que otras generaciones hicieron”

Jean Piaget (s/f).

“Ante la educación rural, igualdad e inclusión escolar y social para todos y no desigualdad o exclusión por vivir en contextos rurales”. Diario investigador, (2011).

Como conclusiones parciales basadas en el principio progresivo, se han madurado y consolidado las diferentes aportaciones y consideraciones que han motivado llegar hasta aquí. Interpretar la realidad en tres contextos diferentes ha instado a buscar y encontrar nuevas posibilidades propositivas de la escuela en estos entornos, obteniendo una serie de informaciones cruzadas. Los distintos ambientes que ha trazado este estudio se complementan seguidamente para ajustar las conclusiones obtenidas, despertando el ánimo y satisfacción de cualquier investigador en pos de la mejora de la escuela rural pública. Se debe puntualizar que en el desarrollo de los estudios de caso se han puesto algunos temas de relieve surgidos a partir de una ruralidad en continuo cambio, lo que variaron el camino de resultados incipientes.

La vida en lo rural así como sus escuelas, es considerada por los maestros-as como positiva, en cuanto que influye a los niños-as. Mayor contacto con la naturaleza, que puede utilizarse como recurso. No se puede hablar de una Escuela Rural tipo, en realidad hay tantas como docentes enseñan y estudiantes aprenden. Algunas características definitorias son el aperturismo hacia las grandes urbes, migración, reconfiguración de costumbres y glocalización.

Cada uno de los casos, con diferentes tipologías de educación rural (escuela unitaria, Colegio Público Rural y CEIP en el medio rural) ofrecen diversos elementos que enriquecen las conclusiones¹. Entre ellos, poco o nada tienen que ver, comenzando por la organización y funcionamiento, terminando por las dinámicas de aula. Aunque el

¹ El contexto donde están ubicadas las escuelas rurales es diverso y plural, reflejándose realidades completamente distintas dependiendo de la zona en la que se ha realizado el estudio de caso. Feu y Gelius (2003) propone una serie de espacios en los que se enmarca la escuela rural actual: espacio rural tradicional, espacio rural en transición y espacio rural moderno.

objetivo no es particularizar por tipología de centro, el primer caso corresponde con una escuela de corte familiar que lucha por mantenerse; el segundo caso, un colegio consolidado en el que el carácter comunitario es un factor necesario para el buen desarrollo socioeducativo; y el tercer caso, es un ejemplo de escuela institucionalizada, de formalismos y cercana a las de contexto urbano pero muy arraigada a su pueblo.

Entre los diferentes formatos de escuela que han participado en los estudios de caso, son distintas, cada una ha mostrado en su realidad, un escenario y unos protagonistas de los que se ha aprendido, sin el fin de comparar.

Muy enriquecedor ha sido los escenarios distintos de los estudios de caso, una escuela unitaria en un pequeño pueblo, Colegio Público Rural en diferentes localidades donde la diversidad se encuentra, y finalmente, lo que se ha denominado en esta investigación como Centro Educativo de Infantil y Primaria en el medio rural, un pueblo con algo más de población que los anteriores (1300 habitantes) pero una escuela con distintas características híbridadas de la escuela rural pura y la escuela rural urbana. Se ha aprendido y conocido nuevas ideas. La elaboración de los informes, revisada por los interesados (maestros participantes) han intentado transmitir lo que el investigador ha realizado en el estudio.

La distinción pero sin pérdida de derechos. Lo que ha ocurrido tradicionalmente a la escuela rural, que al ser distinta consta de tener menos derechos conformándose en muchas ocasiones con lo que hay. El CPR es la respuesta para una educación rural en cambio porque aúna los dos elementos que debe tener, una educación en su territorio y una educación de calidad con los recursos y esfuerzos que tendría que tener cualquier escuela con altas expectativas anclada en su territorio. Tradicionalmente es lo que ha perdido la escuela convencional unitaria, que es muy emocional, cercana y anclada en su territorio pero de bajas expectativas.

Las escuelas rurales no son sólo espacios para el aprendizaje, en ellas se comparte y se convive. Las relaciones sociales cercanas en lo rural, y por consiguiente, en la escuela, permite relaciones personales íntimas entre comunidad-escuela-profesorado-alumnado-familia.

El alumnado en muchas ocasiones suelen tener parentescos, compañeros de juego, intergeneracionales e interclasistas y de encuentros culturales (es una escuela rural que han permanecido situaciones del pasado). Es frecuente que el hijo de personas

representativas –médico, farmacéutico, maestro- estén juntos. Por tanto, el hilado vital experiencial se da con mayor profusión que en otros contextos.

Descapitalización socio-cultural respecto a los jóvenes estudiantes en las poblaciones rurales. Cuando terminan la Educación obligatoria, inician estudios y una nueva vida en capitales de provincia o centros comarcales.

El nivel de los alumnos es comparable con cualquier otro centro, lo que no condicionaría el medio.

Si la población es estable y el colegio es único en la localidad, lo más frecuente es que los padres del estudiante, han sido a su vez alumnos de ese mismo centro y en muchos casos hasta del mismo profesor. Es una situación que crea cercanía.

Si hay un buen liderazgo distribuido, hace que las personas que llegan también se sientan protagonistas y no simplemente agentes pasivos, ya que genera rechazo. Es una necesidad.

Por tipologías y cruzando las informaciones resultantes de los informes, se presentan algunas conclusiones más relevantes:

La escuela unitaria ha dado un giro social desde los años setenta. Entonces, no era valorada por muchas comunidades rurales y uno de los argumentos para cerrarlas era, “si no vale o no sirve, se tiene que cerrar”. Con los años ha ido adquiriendo importancia la cultura local hasta llegar a la actualidad, donde se estima la escuela en el pueblo como foco cultural y social que dinamiza el entorno. Una escuela familiar, ya que los agrupamientos suelen ser escuelas más comunitarias. Independientemente de lo anterior, la escuela unitaria aislada mira al pasado y tiene una ensoñación basada en un mundo emocional, cercano, familiar, de buena convivencia y de evitar problemas.

En la actualidad, es una tipología de escuela rural que agoniza, y así es percibido por toda la comunidad educativa. Un dato revelador es que en el transcurso del presente estudio se cerraron cuatro unitarias en la provincia de Huelva. En otras Comunidades Autónomas como Galicia, se han cerrado hasta 120 unitarias en los últimos 7 años. Por el contrario, los agrupamientos escolares (CPR) están siendo el bastión que resiste bajo el anagrama de escuela rural, solamente ha cerrado uno de los diez que existían en la provincia de Huelva desde que se inició la investigación. Se encuentran en una situación de estabilidad y permanencia, contando con el apoyo de la Administración. La deriva de las escuelas en el medio rural (CEIP) pasa por nuevas formas de organización en unos

casos, es decir, dirigir la mirada hacia la multigrada de los CPR por la pérdida de alumnado en la última década, en una localidad que se desprende de población. Diferente son los CEIP en el medio rural que mantiene estable la población estudiantil. En todos los casos, la baja ratio es una característica, siendo menor la media en las unitarias que en los CEIP.

La escuela rural unitaria sigue estando en un nivel de reconocimiento de inferior calidad. Los mismos docentes así lo representan debido a ese carácter transitorio de su paso por las mismas.

La escuela unitaria está colonizada por docentes oportunistas (el oportunismo), aquellos que van para mantener el puesto (interinos o provisionales) durante todo el año, o para coger mayor puntuación para futuros concursos de oposiciones (al tener cargos de director y ser centros de...deciden ir un curso o dos para tener mayor puntuación). La escuela unitaria se sigue definiendo como transitoria; baja preparación de docentes; van por intereses personales, no profesionales.

En la escuela unitaria como entidad, los docentes que se encuentran allí la describen en negativo, también la perciben en negativo. Diferente es el valor que manifiestan sobre la misma.

La escuela unitaria debe de romper la sensación de aislamiento con los demás; del alumnado sobre todo ya que cuando salen del centro para cualquier encuentro con otros colegios no se relacionan con los demás niños (aunque los niños tengan facilidad de adaptación a cualquier entorno). Una escuela de recursos compartido como sucede en los CPR. Esto no ocurre en los CPR por eso mismo, porque con frecuencia se están encontrando alumnos y recursos por esa vinculación, alumnos de diferentes pueblos. Es decir, que en los Centros Públicos Rurales, la educación rural consigue tener lazos muy fuertes entre los pueblos, por el mero hecho de que están compartiendo colegio.

Niveles diferentes compartidos: ¿Posibilidad o límite? Lo de impartir a niños de diferente nivel en la mayoría de ocasiones se ve como límite. En mientras hay otros docentes que si lo ven como posibilidad. Una de las maestras participantes en el estudio de caso, lo indica, que en muchas ocasiones que eso es lo peor, evidentemente con su metodología tiene que programar para cada alumno diferente.

La escuela rural necesita de ser tratada de forma permanente sobre todo en la formación inicial, también en la formación permanente, un tratamiento singular de la Escuela rural, incluso que llegue a los estudiantes de Magisterio. Es decir, que proponen

que habría que formar para impartir docencia en este contexto (y mas teniendo en cuenta que la mayoría de los docentes de la unitaria son interinos con escasa experiencia que van por el mero hecho de tener mayor puntuación), eso está claro, y eso no pasaría en los CPR, porque administrativamente sería igual que cualquier otro centro.

La escuela unitaria además de estrategias curriculares, debe llevar a cabo estrategias en el ámbito social que evite el aislamiento social y cognitivo de sus estudiantes. Hace una enseñanza tan basada en el contexto (perdiendo el sentido de globalidad, limitándose mucho en su contexto), en la aldea o pueblo, y sumergida allí, que al final se está generando endogamia social; se relacionan con ellos mismos “solo me siento seguro y protegido con los que son iguales que yo y viven igual que yo”. La conexión que tienen con ellos, la amistad y las relaciones van a ser mucho mas estrechas que en una clase con 25 alumnos y todos del mismo nivel.

En cuanto a recursos materiales y personales, los CEIP son centros que poseen una estructura organizativa de igual características que los de las ciudades (no olvidemos que en las grandes urbes hay centros con carencias de recursos), por tanto no es compartida esa característica, ya que la idiosincrasia de su funcionamiento depende más de las características socioeconómicas y culturales, del perfil del alumnado y de la comunidad, más que del entorno, que sigue siendo rural.

Las evaluaciones y la presión a tanto por hora del contenido es mucho más laxo en la unitaria que en las otras tipologías de escuela rural.

De manera natural, por las características del aula unitaria, se naturalizan situaciones de aprendizaje cooperativo, pero sin una intencionalidad clara ni introspectiva de la docente.

La escuela rural se está hibridando, no en todo, pero se está viendo sobre todo en los colegios que tienen graduada (CEIP en el medio rural). Serían menores las diferencias respecto a una de una población mayor de 10000 habitantes o una ciudad. Incluso quizás, menos diferencias entre éstas que entre una multigraduada y otra graduada.

La Estructura organizativa (¿cómo se organiza el centro?), antes era mucho mas flexible en los CEIP en el medio rural, se fijaba mas en el potencial de los grupos que en la organización funcional. La distribución de los espacios y las formas de agrupación optimizan el desarrollo de la actividad educativa.

El establecimiento de un adecuado clima de aula, es mayor cuando hay la presencia de varios niveles en un mismo aula (unitaria y multigradaada).

Relativo aislamiento pedagógico del profesorado de la unitaria.

El tránsito de la figura de interinos por la escuela rural, impide implicarse debido al tiempo que permanecen. En las unitarias improvisan, en los CPR absorben los elementos del centro y en los CEIP enseñan independientemente de contexto.

La escuela rural en sus diferentes tipologías tiene un carácter activo, es muy dinámica, ha experimentado cambios y ha evolucionado. Es una escuela que está experimentando transformaciones, ni buscadas ni deseadas, simplemente están llegando por alud. En muchas ocasiones, no en la dirección deseada. Debe además, estar viva en las diversas mutaciones que está llevando a cabo. La comunidad y en concreto las familias, son las primeras responsables de que las escuelas unitarias sigan vivas. El día que la colectividad del pueblo la den la espalda, será el momento de poner punto y final a este formato de centros. Y es que la escuela unitaria es por definición comunitaria, la que no lo sea tiene una enfermedad deletérea en la que no bastarán los conformismos paliativos. O tiene una sensación de pertenencia identitaria, o la unitaria está condenada a su extinción. Toda escuela que conserve esa dimensión identitaria podrá resistir y mantenerse. A ello lo favorece mantener los puestos de trabajo, así como las ayudas y subvenciones agrícolas.

Es una cuestión de relieve, que en este caso, puede producir vértigo, pero es que hoy en día la escuela rural en general es muy distinta a la de hace treinta años. E incluso entre las rurales, unas escuelas son muy diferentes de otras. No se puede hablar de la escuela rural como escuelas homogéneas, cada una de ellas va a tener realidades muy distintas por razones de carácter económico, poblacionales y situacionales (aislamiento que produce un cierto reducto antiguo con ideas carpetovetónicas). Sin embargo, hay pueblos que está muy bien situados, estando influenciados por el nuevo urbanismo, los neorurales, que tiene de positivo que se mueve un flujo de dinero e intercambio de ideas entre otras. Pero también tiene algún aspecto negativo, como es la visión de fin de semana.

La Escuela rural en la Sociedad del Conocimiento y la Información, es considerada por los docentes, como aspecto favorable ya que el alumno accede a un mundo de información mediante las TIC, conociendo más allá de su entorno inmediato (globalización).

El alumnado inmigrante que asiste a las escuelas rurales, es minoritario.

Se utilizan metodologías diferentes, y como medio utilizan fundamentalmente el libro de texto del cual hay una dependencia, aunque es complementado con otros materiales curriculares. En las escuelas rurales se sigue el currículum pre-establecido, con un horario fijo y estricto.

Los maestros rurales como agentes de cambio cultural. El maestro antes era a tiempo completo, participativo en las actividades promovidas por el pueblo (semana cultural, actividades culturales, participación con los padres en reuniones culturales,...), en definitiva, el maestro era un referente. En la actualidad está prácticamente extinguida esa figura, se puede ver en el estudio de caso. Aunque viva en el pueblo. Eso es un cambio profesional del maestro rural.

Los docentes que ejercen su labor en la escuela rural, residen en una población distinta: capitales de provincia y centros comarcales. Relación directa entre vivir en el pueblo e implicación en la comunidad. Se divisa un panorama docente que ha pasado de maestro a funcionario. Aún así, en las horas lectivas realizan una labor socioeducativa positiva que nutre a la comunidad

Mediante los proyectos concedidos por la Consejería (Escuela Espacio de Paz,..) se unifican las ideas docentes para trabajar en común para la escuela y el pueblo en actividades puntuales.

Existencia de experiencias puntuales de cambios experimentales en el aula.

BLOQUE VI

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 25

Conclusiones: Comprender para mejorar

“La educación es un acto de amor y por tanto un acto de coraje. No puede temer al debate. No puede rehuir la discusión creadora, so pena de ser una farsa ¿Cómo se aprende a discutir y debatir con una educación que impone?”

Paulo Freire (2009), La educación como práctica de libertad.

El núcleo duro de esta tesis en el marco de la escuela rural, es la búsqueda de un modelo de escuela que dé respuesta a la educación rural. Y ese “descubrimiento”, que procede de los años ochenta, se basa en la tipología de Colegios Públicos Rurales. Eso es lo notable y hacia dónde dirigir la mirada.

Las conclusiones son valiosas y positivas en tanto que se han obtenido desde diferentes fuentes¹ que han permitido profundizar en el objeto de estudio con ángulos distintos y complementarios. Así se han realizado estudios bibliográficos-documentales, estudios de población y estudios de casos. El acúmulo de datos justifican suficientemente las conclusiones para seguir avanzando en este campo y perspectiva de estudio.

La intención no es mostrar todos los resultados o reproducir aquellos que otras investigaciones pasadas ya anunciaran, ya que cada capítulo de conclusiones parciales por bloque ha conformado los aspectos más trascendentales en torno a los informes que se refiere. A juicio del investigador, se han considerado las siguientes conclusiones, de carácter introspectivas y propositivas en su redacción, no quedan cerradas ni son las únicas, ya que la madurez y asimilación de información que se vaya adquiriendo en los próximos meses permitirá nuevos hallazgos.

La investigación y el investigador se deben a proyectar este estudio para la mejora de la calidad de una población, que en general, aunque no ha sido abandonada, no ha recibido el reconocimiento que se merece y necesita. Esta tesis quiere devolver la información y conclusiones obtenidas a sus protagonistas para que puedan conocer y mejorar su realidad. Difundir en el marco académico y divulgar en el contexto escolar, lo que actualmente está tan en boga y se denomina innovación y difusión, es decir, la

¹ Los resultados son fundamentados en la medida que forman parte de la inferencia de un estudio de actualización documental, un estudio estadístico de muestra, un estudio estadístico de población que permite conocer el marco panorámico y varios estudios que permiten profundizar en el objeto de estudio de casos singulares.

transferencia de resultados. En definitiva, transferir todo el estudio a sus directos protagonistas e interesados.

Objetivos categoría de análisis 1: entorno e interacción de la escuela en el medio

El mundo rural sigue siendo un mundo totalmente habitable, incluso apetecible en tiempos de crisis para poder vivir de forma confortable. Por ende, la escuela rural no es un lugar de olvido, es un lugar en ebullición.

La escuela se debe a su contexto y la tipología de Colegios Públicos Rurales – multigrado- es la respuesta. La respuesta en la escuela rural no es uniforme. Se revela un dial, desde la escuela basada en el núcleo familiar (escuelas rurales unitarias), hasta llegar a la escuela no rural pero en el medio rural (CEIP) más funcional. En medio estaría la respuesta comunitaria que serían los CPRs, los colegios agrupados.

Ese dial aún no está resuelto ya que se pueden encontrar otros formatos o modelos. En Andalucía se encuentra una pérdida progresiva del modelo de escuela unitaria. En los colegios mayoritarios, por lógica poblacional están los CEIP en el medio rural. Las concentraciones escolares rurales en Educación Infantil y Primaria no son localizadas en Andalucía, no obstante, en otras Comunidades Autónomas, es una respuesta educativa para una determinada zona rural.

Cambios en el significado y en la concepción de lo rural, influida por la estructura social y económica.

La escuela rural toma un sentido y rumbo diferente al que había mantenido hasta hace algunos años y su transformación está repercutiendo en el medio. La transformación que ha experimentado la escuela rural se debe, no sólo a determinadas condiciones políticas y legislativas, sino ante todo al esfuerzo conjunto de la comunidad educativa (padres, profesores,...). Es más visible en una tipología de centros rurales (CPR) que en otras (unitarias).

La escuela rural responde educativamente pero está en un entorno con menos recursos o medios dotacionales que otros contextos como el urbano.

Su población es mayoritaria de un conservadurismo social frente al conservadurismo político, siendo esto una paradoja. Por tanto, la escuela rural existe y da respuesta, aunque con menos medios, la población a la que accede es sociológicamente conservadora. Esa es la construcción de esta conclusión realizada tras diferentes análisis teniendo en cuenta distintos elementos.

Se tenía una lectura inicial que muestra el Plan de Empleo Rural como un mecanismo compensatorio para equilibrar la población y enraizarla, evitando bolsas de pobreza así como desdoblamiento y desplazamiento hacia las capitales. Sin embargo, cuando se le preguntó a los docentes, emergen dudas del manejo interesado que se ha realizado sobre esta prestación, señalando el uso político que se ha utilizado de esa mínima aportación económica². Los maestros y habitantes lo valoran positivamente para el medio rural, pero no tan positivo como se podía esperar. Aunque los docentes no vivan de ese subsidio perciben que es importante para enraizar y evitar la dispersión.

La escuela rural está viva y es distinta. Con frecuencia se ajusta a todas desde un patrón único pero la investigación a través de sus diversos subestudios dice que no es así si se compara. Los maestros son la presencia universitaria mayoritaria en la vida de los pueblos. La presencia notable femenina en la enseñanza en el mundo rural (69 %), significa proyectar una imagen moderna de la mujer y sirve de referencia para la localidad. Es una variable a considerar porque no solo se atiende al mundo educativo, es aún más significativo si miramos la parte cultural, teniendo una proyección de la misma más contemporánea que la imagen estereotipada de ama de casa en el ámbito doméstico del mundo rural (perspectiva tradicional sociológica), siendo el ámbito laboral parte del hombre. Y la mujer rural se siente intelectualmente más cercana con la presencia femenina porque se ven en otras que ocupan el ámbito laboral, con lo cual abre unas expectativas máxime cuando tejen y potencian las relaciones de género. Ven en las maestras la proyección universitaria y cultural, sirviendo incluso de referencia social, política y cultural. Esto hace tener mayor complicidad de género para compartir problemas personales y de la vida doméstica.

Se pone de manifiesto que escuela rural actual atiende a una población que se debe a su contexto. La existencia diferenciada de la escuela rural, que vive en un entorno con menos recursos dotacionales pero sin embargo ofrece una oferta educativa adaptada y aprovechando el entorno en el que viven, atendiendo a una población sociológicamente conservadora. Además, la localidad tiene una dependencia existencial con la escuela pero no solo en términos educativos, también en dinamización cultural. Emanan una descripción positiva y optimista³ del sistema educativo en tanto que la escuela urbana se considera que tiene recursos respecto a la rural, que aunque disponga de menos recursos

² Suele ser arma arrojadiza de diferentes Comunidades Autónomas en la política estatal.

³ Una visión urbanocéntrica, que no la define en negativo y desdoro. Eso sí sería un riesgo, si esa percepción urbanocéntrica la definiera o la describiera en negativo. Describe a unos maestros que se preocupan por la educación, se preocupan por la dinamización cultural, siendo agentes activos.

dotacionales posee más recursos ambientales o naturales. Aun teniendo menos, su calidad educativa y oferta es aprovechada positivamente. Se ubica en una representación de la escuela rural que nada tiene que ver con la de épocas anteriores, de una visión sobre la misma descripta en negativo.

La escuela rural compensa las carencias culturales que se puedan dar en su entorno, al menos, las minimiza. La escuela rural no solo está ofreciendo una oferta educativa, también ofrece una oferta cultural, sociológica, de revitalización y de modernidad. La oferta de la escuela rural es un espejo que si se cierra se podría devolver a espacios culturales locales de épocas pretéritas, a un mundo lejano y caduco en el que la mujer su única representación sería el entorno doméstico, el ritual convencional del ritmo de vida conservador sería el que gestionara la forma de vida del pueblo, donde habría una vida cultural que dependería de factores externos al pueblo porque tendría que esperar a que procediera de fuera, y se perdería el potencial que encierra los entornos vivenciales de los niños, su entorno inmediato, que es la periferia de la escuela.

Es una cuestión de relieve, que en este caso, puede producir vértigo, pero es que hoy en día la escuela rural en general es muy distinta a la de hace treinta años. E incluso entre las rurales, unas escuelas son muy diferentes de otras. No se puede hablar de la escuela rural como escuelas homogéneas, cada una de ellas va a tener realidades muy distintas por razones de carácter económico, poblacionales y situacionales (aislamiento que produce un cierto reducto antiguo con ideas carpetovetónicas). Sin embargo, hay pueblos que están muy bien situados, estando influenciados por el nuevo urbanismo, los neorurales, que tiene de positivo que se mueve un flujo de dinero e intercambio de ideas entre otras personas y localidades. Pero también tiene algún aspecto negativo, como es la visión de fin de semana.

Es importante indicar la lenta pero progresiva huida de la población rural. ¿Por qué no hay niños? Porque ya no hay población joven. Ahora parece que se está viviendo un retorno a los pueblos pero no a las aldeas.

Objetivos categoría de análisis 2: El Centro: características físicas y dotacionales

La escuela rural hay que demostrar que está viva, que ni es una estampa que se añora y que nunca ha existido, idílica y bucólica, ni es uniforme, es decir, igual y en todos sitios de la misma manera.

La escuela rural tiene un carácter activo, es muy dinámica, ha experimentado cambios y ha evolucionado. Es una escuela que está experimentando transformaciones,

ni buscadas ni deseadas, simplemente están llegando por alud. En muchas ocasiones, no en la dirección deseada. Debe además, estar viva en las diversas mutaciones que está llevando a cabo. La comunidad y en concreto las familias, son las primeras responsables que en las escuelas unitarias siga viva. El día que la colectividad del pueblo le dé la espalda, será el momento de poner punto y final a este formato de centros. Y es que la escuela unitaria es por definición comunitaria, la que no lo sea tiene una enfermedad deletérea en la que no bastarán los conformismos paliativos. O tiene una sensación de pertenencia identitaria, o la unitaria está condenada a su extinción. Toda escuela que conserve esa dimensión identitaria podrá resistir y mantenerse. A ello lo favorece mantener los puestos de trabajo, así como las ayudas y subvenciones agrícolas.

Trasciende que ante una percepción de hibridación de la escuela rural, los maestros de la misma no ven esa mixtura, sobre todo en unitarias y CPRs, algo menos en los CEIP. Es más, en muchas ocasiones, una mirada desde fuera. Desde dentro se sigue identificando la escuela rural con rasgos muy característicos.

Con carácter propositivo, se debe anunciar que los directores de los centros rurales, avisan del alejamiento y las necesidades en torno a internet e informática (en algunos casos trasciende a la maniobra de la administración), siendo la administración la que debe mantener atención para que no se de esta situación, ya que de originarse podría crearse una brecha social en la sociedad postmoderna del S. XXI en donde el mundo rural se quedaría por detrás. Es una situación que hay que prever.

Hay un interés por un desarrollo progresivo de los CPRs, no solo en cantidad, también en calidad, para nutrirlo de innovación pedagógica y respuesta comunitaria. Es una tendencia clara en el contexto del estudio desarrollado.

Los colegios rurales agrupados es un formato valorado y muy bien considerado no solo por los docentes, por toda la comunidad educativa. No desubica la educación rural y crea lazos de unión socioeducativa y cultural entre diferentes poblaciones. El valor del agrupamiento posibilita la sinergia y colaboración para obtener mayores recursos, compartido, frente a una situación que sería difícil mantener, y que de alguna manera escapa a una propensión que en algunos lugares se está dando⁴. Los CPR están favoreciendo esa unión simbiótica –valga la redundancia-, ya que preserva la idiosincrasia de cada escuela y el servicio a su comunidad sin olvidar las posibilidades

⁴ No es el caso de la Comunidad Autónoma andaluza.

que se alcanzan cuando el equipo docente es capaz de colaborar y comprender un proyecto único.

Los centros rurales deberían tener programas de formación internos basados en la investigación sobre su práctica para promover la innovación y la mejora en el formato de CPR, que es la respuesta mejor considerada para una escuela rural armónica con los tiempos y de visión comunitaria.

La escuela rural es más diversa, cercana a la innovación por el número de alumnos (ratio), proporción recursos-alumnos es mayor, el profesorado está muy implicado, etc. aunque la geografía las aparta dependiendo de la ubicación de la localidad.

Eso unido a un número reducido de estudiantes y un incremento notable de recursos y prestaciones, hace que las escuelas rurales no sean consideradas en términos peyorativos como “la parienta pobre” (Ortega, 1995) de la educación.

Objetivos categoría de análisis 3: el profesorado

Se partía de una hipótesis inicial sobre los docentes. La creencia que los docentes de la escuela rural no preferían ejercer en la misma, y se ha encontrado un profesorado que es optimista y comprometido. A nivel de centro hay una parte de la plantilla estable que da continuidad a los proyectos y otra parte que son los que llegan, que refrescan pedagógicamente. Lo importante es que haya en la plantilla un equipo dinamizador y con perspectivas amplias para que esos docentes nuevos que se incorporan, no simplemente asuman la cultura y elementos de centro, sino que favorezcan la marcha y progreso de la escuela.

Un liderazgo distribuido que presta atención a que las personas que intervengan y las que se incorporen sean no solamente un número que se añade sino una cultura que puede ampliar y enriquecer el centro, de tal manera que también se involucren voluntariamente y se sientan partícipes de la experiencia y no uno más.

Hay que huir de los proyectos cerrados en los que las nuevas incorporaciones docentes lo mejor que pueden hacer es no entorpecer. Lo que más se espera de ellos es que no estorben para que la experiencia continúe, ya que eso aleja las nuevas visiones de su integración, es decir, un proceso de innovación homeostático –se ha realizado un cambio y ya no se admite a ningún docente a incorporarse por el miedo a perder el equilibrio-. Todo cambio tiene una propensión hacia la homeostasis, es decir, la nueva

ortodoxia. Un ejemplo es el de los colegios que trabajan como comunidades de aprendizaje o niveles de infantil que llevan a cabo proyectos de trabajo o centros de interés, que el que llega tiene que asumir lo que ya hay. Puede llevar a una cultura de centro de balcanización.

La escuela rural no significa interinidad e inestabilidad docente, es una realidad que hay que poner en tela de juicio, analizándolo más por casos concretos. La inestabilidad de la plantilla está más relacionada con otras variables, sociológicas y de comunicación: pueblos pequeños y de difícil acceso. En la provincia de Huelva el 50 % de los docentes rurales (unitarias, CPR y CEIP en poblaciones con menos de 2000 habitantes) tienen plazas definitivas.

La inestabilidad suele afectar a tramos docentes sensibles como es el primer ciclo de la Educación Primaria, poco demandado por el profesorado estable. En multitud de centros se ha podido comprobar, que este ciclo se queda en manos de interinos y rotaciones anuales. Nadie se hace responsable de organizar con coherencia el primer ciclo. Es una cuestión que hay que poner de relieve, aunque como se ha manifestado en los diferentes subestudios, caso a caso.

Elegir la escuela rural es una decisión que a día de hoy es apetecible, sigue teniendo su “público”. Preferencia de docentes por cuestiones vocacionales o porque desarrollaron vivencias y experiencias educativas en el marco de la educación rural.

La cercanía crea el conocimiento y el conocimiento genera la confianza. Una característica idiosincrásica que permanece es que la familia y la institución escolar rural mantienen contactos estrechos en una alta proporción en la medida que es opinado así por más de un 90 %. Otra seña idiosincrásica de la escuela rural es la cercanía del entorno escolar y el entorno doméstico.

El exceso de cercanía, la pérdida de anonimato⁵ o sentirse observado pueden ser inconvenientes dependiendo a quién se pregunte ya que esa visión no es la del maestro rural implicado que se siente comprometido con su escuela, que habla con los padres con normalidad sobre sus hijos, que generan una relación de complicidad y confianza.

⁵ Uno de los costes que tiene ser maestro rural es la pérdida de anonimato, e incluso de intimidad, independientemente que vivan o no en la población que se encuentre ubicada la escuela. La situación de pérdida de anonimato, la compensan, deslocalizándose del pueblo, añadiendo además, la realidad actual social que las personas tienen una alta movilidad porque hay altos servicios y medios de comunicación.

El profesorado ni rechaza ni se siente ajeno ni considera un castigo trabajar en la escuela rural. Se siente involucrado y comprometido, formando parte de agentes activos de cultura y educación en sus comunidades. Si viven en el pueblo, algunos maestros pueden sentir invadida su intimidad pero no es una cuestión que genere una alarma especial.

La mayor parte de la población de maestros rurales ejerce la docencia en el medio rural por decisión personal. Insta a pensar que hay un menor recambio por deseo propio. Si lo hay es porque el sistema también lo propicia, teniendo una cantidad notable de interinos hoy. Así es complicado que la escuela rural no se vea afectada, también la urbana. En la escuela en general existe un impacto del volumen que hay de interinos.

Los planes de estudio de las titulaciones que conducen a maestro en la universidad, no preparan para los contextos rurales. Los planes de estudio tienen olvidada la escuela rural ⁶ así como otras singularidades (población inmigrante, población gitana, coeducación,...). Un reto y una demanda que hay que dar respuesta para el alumnado que opte por este formato de centros. Esta evidencia corrobora el proceso de homogeneización de los planes de formación, relacionado directamente con la masificación de la universidad. Es uno de los pocos factores negativos que se desprenden en esta categoría de conclusiones. Es decir, el profesorado no ha tenido una formación nominativa en las titulaciones de Magisterio para atender a la realidad rural. El fin de la formación universitaria del grado en maestro no tiene que ser tanto ofrecer recetas mediante técnicas y explicar las leyes vigentes, como el dar una visión técnica e intelectual para que el alumno pueda movilizar sus competencias según sus necesidades.

El maestro rural, para una población importante, sigue trascendiendo a la tarea de enseñar y en muchos casos, como se ha expuesto en capítulos anteriores, se convierten en consultores sociales. Esto es entendido por los docentes como una intensificación laboral.

En el estudio estadístico ha aparecido un dato sobre los docentes que viven en pueblos, alrededor de un 40%, pero casi todos los que viven lo hacen en poblaciones de 1000 a 2000 habitantes. En las localidades de los CPR no suelen vivir. Y por qué es esto: porque esos pueblos tienen muy buenas comunicaciones –no todos- mientras en esos

⁶ No es generalizable, ya que se estaría cometiendo un error si no se matiza. En algunas universidades (Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Zaragoza, Universidad de La Rioja, Universidad de Granada,...) tienen líneas de investigación consolidadas y planes de estudio con materias optativas, así como máster, dedicados a la enseñanza en el medio rural.

colegios pequeños (los que forman unitarias y cpr), tienen unas comunicaciones incómodas y hacer 25 km todos los días en carreteras intransitables no instan a ir y venir.

Los equipos directivos de los CPR crean una cultura de centro que implica e incluso absorbe a los docentes que llegan por primera vez. Es un riesgo tentador, caer en la homogeneización docente y curricular.

En resumen de todas las anteriores se puede afirmar que el grado de satisfacción alto se debe por el reconocimiento de su labor, por la cercanía que tienen con los padres, lo que lima diversidad de asperezas que tiene con la confrontación social que se da en la escuela hoy, el profesorado está en su mayoría por elección propia, además, es un entorno que tiene los recursos y medios necesarios para poder desarrollar su labor docente. La escuela rural ya no es una escuela mitigada, es una más.

Objetivos categoría de análisis 4: los escolares rurales, rasgos relevantes

El número de estudiantes por aula, las características de la cercanía no exclusivamente como escolares o como amigos, también como familia, los valores, entre otros, no solo permiten desarrollar estrategias, también facilita el desarrollo cooperativo y de comprensión. Además de todo ello, son cómplices de experiencias vitales. Por tanto, el alumnado, además de ser compañeros de aula, son amigos, incluso los hay que son familia, compañeros de juegos, cómplices de experiencias y de relaciones emocionales. Forman un enclave escolar vital y experiencial teniendo las características de un alumnado intergeneracional, interclasista⁷, intercultural y emocionalmente muy cercano. Este conglomerado hace que la escuela rural siga siendo idiosincrásica. Son variables que la hacen diferente. En las escuelas rurales se da una notable riqueza en la procedencia del alumnado.

Los escolares son hijos de antiguos alumnos que han sido a su vez alumnos del mismo profesor, con lo cual existe una continuidad que no es característico de otros contextos, es idiosincrásico de la escuela rural en aquellos centros educativos con plantilla estable.

Se ha pasado de las bajas expectativas del alumnado rural a expectativas positivas. Alumnado de la escuela rural que se han incorporado a titulaciones académicas universitarias.

⁷ Es idiosincrásico de la escuela rural, que es interclasista, están juntos todos los niños de diferentes grupos sociales del pueblo.

La buena formación y rendimiento que tienen los escolares en la escuela rural no significa garantizar el éxito académico cuando inician los estudios secundarios en otra localidad de mayor población. Una de las razones es desubicación de las relaciones sociales del alumnado que se suma a pasar de una lógica basada en la comunidad – fundamentada en el conocimiento de las necesidades del alumno- a una lógica basada en las asignaturas –fundamentada en la disciplina, la memoria, examen, lazos no tan estrechos con la familia-.

Los docentes entienden que los valores que tienen los niños/as rurales les permiten trabajar con mayor cercanía los contenidos. Si se habla por valores la docilidad, humildad, sencillez, obediencia, el acatamiento de la autoridad, mayor cercanía, valores rurales basados en la sumisión en definitiva, un pueblo que se caracteriza por el control social, permite divisar un grado de mimetismo y adaptación en su medio influyente, para lo social, también para lo educativo. Por tanto, son alumnos que tienen fácil acomodo para la aceptación.

Objetivos categoría de análisis 5: La familia y otros agentes

Se puede afirmar que en el medio rural se puede contar con el compromiso de las madres, y si no hacen más es porque los docentes no saben cómo adecuar mejores posiciones.

La nueva implicación de la familia, de padres y madres, que han pasado de la participación de servilismo a una participación de dos tipos: de exigencia (como en cualquier otro contexto) y de involucración de acompañamiento (falta una participación curricular), porque quieren que la escuela recupere ese sentido cultural que ha ido perdiendo en estos últimos años. Es decir, se ha pasado de aquellos padres que iban hacia la “figura valorada, respetada y sometida” hacia el maestro, a tener un contacto más propositivo. Por tanto, la mayoría de familias tienen una participación informativa, que no curricular. Es decir, para informar y para informarse pero no para implicarse, exceptuando los CPRs que están promoviendo proyectos de innovación en donde uno de los elementos a tener en consideración es la implicación sustantiva no solo de los padres, también de la comunidad de adultos.

Algunas experiencias que se han podido observar, muestra la entrada en el aula de los padres con una participación activa y comprometida en distintas temáticas de contenidos abordadas en la clase. Los centros agrupados están promoviendo esa cultura, que la asimilen y la asuman las familias para una mayor involucración dentro del centro

y no solo mediante convivencias y *días de...* Es decir, participación a nivel de aula, de centro y de localidad.

Ayuntamientos de los pueblos se ofrecen para cualquier necesidad logística para cualquier actividad o convivencia a nivel de centro, creando tejido en las localidades de CPRs. Se pasa de la localidad al territorio, ya no es solo un pueblo y una escuela. De esta manera se crea un mayor sentido de la comunidad, pasando de la comunidad enquistada en un entorno cerrado a una comunidad abierta en un territorio amplio.

Objetivos categoría de análisis 6: Variables organizativas

Las variables organizativas a nivel de centro son diversas entre los diferentes formatos que se han considerado de educación rural. En las unitarias todos los niveles se escolarizan en una misma aula. En los CEIP hay una diferencia respecto a la realidad mayoritaria de los centros uniformes urbanos, el número de escolares y la cercanía cultural.

La organización del espacio en el aula: son flexibles y personales generando mayor interacción simbólica entre el alumnado, por tanto no existe linealidad en la colocación del mobiliario, que genera impersonalidad. Los tiempos se configuran en estancos del mismo modo que la escuela mayoritaria urbana. Se divisan por tanto, unas aulas en el marco de la educación rural, flexibles, con escasa limitación y de modo que se plantea interacciones. Es decir, ¿la organización de los tiempos al servicio de los aprendizajes?

Sin embargo respecto a los horarios, existe flexibilidad limitada que va a conducir a la lógica convencional del tanto por hora, o al menos, a una distribución temporal fijada y que corresponde y lo perciben los docentes de manera natural, por ejemplo, que las asignaturas se encuentren en estancos. Es una cuestión cosificada, no poniéndose en duda que se pueda modificar. Luego el currículum disciplinar tiene elementos que lo apoyan.

Es decir, a modo de síntesis, en los espacios es donde se habla de mayor flexibilidad y los agrupamientos también, la variable temporal es la que se ve más limitada. Pero la variable temporal es la que va a regir y dar la pauta del ritmo del currículum. Es muy importante.

Se deben plantear y promover dinámicas de aprendizaje más interactivas e integradas como por ejemplo los Proyectos de Trabajo o Centros de Interés, tropieza con

la conclusión expuesta, ya que se puede tener flexibilidad en el aula pero no afecta a la distribución del currículum.

Transformar las variables organizativas, por sí mismo, no es una innovación. Eso sí, toda innovación requiere de reformular las variables organizativas.

En definitiva, las variables organizativas que más afectan y delimitan las posibilidades de transformaciones curriculares, están asociadas al tiempo, muy diseñado desde el poder de la escuela, es decir, la jefatura de estudios que a su vez es portavoz de la Administración y lo que diga el currículum oficial. Sin embargo, las demás variables de espacio y agrupamiento son en función de los aprendizajes, lo que no asegura que se esté desarrollando un currículum alternativo. Puede ser un currículum tradicional establecido desde una perspectiva más interactiva y dinámica. Los docentes aluden a transformar los agrupamientos pero sin saber si son homogéneos o heterogéneos, el aprovechamiento de los espacios y el buen estado de los mismos.

Objetivos categoría de análisis 7: atención a la diversidad

En la escuela rural, en todas las tipologías que comprende, se atiende a la diversidad del alumnado de forma notable y significativa. Hay pocos docentes y pocos alumnos, lo que conlleva a que la atención a la diversidad sea una consecuencia lógica. Las razones que lo explican en el menor número de alumnos y el mayor número de horas que están con un solo profesor.

Muchas escuelas rurales se están refrescando con la posibilidad que tienen de escolarizar alumnado de distintas culturas. A pesar que desde que comenzó la crisis económica ha sido menor el número de alumnado de otras procedencias, que tenía como destino el mundo rural. Es para los centros pasar del vértigo de la desaparición, a la oportunidad de mantenerse (muchos de los padres de estos niños vienen a cortijos o fincas como cuidadores y normalmente suele ser su segunda estancia en nuestro país, vienen de la ciudad para quedarse por motivos laborales).

Otra de las conclusiones trata sobre la multiculturalidad. Valoración muy positiva a las distintas culturas que proceden de otros países. Antes, los maestros rurales, educaban a los niños de unos padres que a su vez eran sus nietos, luego eran simplemente, familias con una condición muy endogámica, todos se conocían a todos. Y el mundo empezaba y terminaba en los alrededores de la aldea o pequeño pueblo. Ahora sin embargo, te encuentras la diversidad cultural procedente de países diversos. La

escuela, cuando se analiza y profundiza en esta cuestión, tiene el cosmopolitismo dentro de sus aulas. Eso es nuevo y es un dato relevante.

La escuela rural está abriendo ventanas (reales, no digitales) a mundos que de otra forma reduciría al cubículo interior de una escuela encerrada en sí misma. Son ventanas a otro mundo, otras expresiones y costumbres, otros hábitos que enriquecen a una escuela que cobra una dimensión multicultural y cosmopolita que se busca hoy en la educación. La llegada de las nuevas culturas, están sirviendo como ventanas reales y no digitales o virtuales como se habitúa en otros contextos. Hacían a la escuela rural que viviera en un mundo antiguo cuando la sociedad contemporánea se caracteriza por la inmediatez y presencia de las nuevas herramientas tecnológicas y digitales y la multiculturalidad, si la escuela rural no incorporase esa realidad digital y se viese incorporada con esas nuevas culturas, estaría siendo una escuela que mira a un mundo que ya no existe.

La escuela rural, lejos de parecer un escenario en donde se distinga al alumnado por una característica, existe un alumnado que es diverso, y por esa característica, puede ser muy distinto una escuela rural de otra.

La escuela rural es una escuela que se entiende a sí misma como atenta a la diversidad, proclive a la individualización y el apoyo mutuo entre escolares para favorecer una modulación combinada entre todos los estudiantes. Además, los apoyos son una pieza clave para el desarrollo de la diversidad. Las estrategias concretas no está claro si se llevan dentro o fuera del aula, depende de cada centro y la línea seguida por tutor-maestra de apoyo, es la realidad misma de la escuela, un abanico de posibilidades.

Normalmente en el apoyo existe una dualidad, tanto fuera del aula como dentro. No está resuelto. Todas las orientaciones procedentes de los marcos más acreditados resaltan la importancia de la inclusión escolar y social en el mismo contexto, tiene buen eco pero aún tienen que desarrollarse mejoras que posibiliten la inclusión total del alumnado en el aula.

Cuando el apoyo es en el aula se desarrollan dos currículas completamente diferenciados. Sería un dato que no es concluyente ¿hasta qué punto se está hablando de adaptaciones curriculares? ¿Hasta qué punto no es un currículum paralelo? El eje básico, no debe ser la discapacidad, tiene que ser el currículum, es decir, cómo el currículum sin ser diferenciado puede ser adaptado. Para ello hace falta asumir la diversidad como un elemento real, coordinar los recursos, coordinar la acción de relaciones entre iguales en

la misma aula con los propios escolares. Además, la diversidad va más allá de los problemas de aprendizaje como pueden ser las diferencias culturales, las cuales no son vistas en negativo.

Objetivos categoría de análisis 8: práctica docente

Una práctica de carácter activa pero dirigida por el adulto. El protagonismo del alumnado es más el de “buen obedecer” que el de plantear y promover.

En un centro se puede avistar distintas metodologías, diferentes formas de enseñar y diferentes formas de evaluar. Se tomaría como máxima, que los centros rurales no homogeneizan, cada docente es distinto en sus modelos didácticos de referencia.

Son docentes preocupados por la introducción de materiales y actividades diversas mediante el trabajo y la integración de: las TIC en el aula, Proyectos y salidas al entorno. Estiman la mayor parte las experiencias prácticas e introducen debates, plantean trabajos de investigación y enfoque colaborativo. El medio rural no influye radicalmente para la decisión del material curricular, siendo maestros que enseñarían de la misma manera en otros contextos. Este modelo, por el que apuesta el grueso de los participantes, plantea el aprendizaje desde un proceso de investigación colaborativa siendo el alumno un agente activo. Este esquema conceptual del docente implica ahondar en la idea que la mayor parte de los docentes rurales utiliza el manual escolar como base junto a los recursos mencionados, estando influidos por el conocimiento disciplinar y decidiendo, en definitiva, el maestro en los niños, y la editorial en el maestro. Esto no quiere decir que no se den experiencias activas e investigadoras pero como se señala, orientadas por el docente.

Los docentes no asumen el área de Conocimiento del Medio como un área conectada con la realidad vital de los escolares rurales

Objetivos categoría de análisis 9: el currículum

La escuela rural no es ajena a la gramática de la escuela, a la universalización del libro de texto aunque pueda tener abundantes medios y recursos en el contexto, que son valorados por los docentes, pero no se utilizan. Sigue estando bajo la lógica del libro de texto, sigue siendo la pauta o el guión, para desarrollar el currículum oficial.

Incluso se tiene la percepción entre el profesorado que los libros son asépticos, independientes del contexto y que incorporan metodologías muy bien consideradas como la indagación escolar. Esto viene a decir, que el profesorado necesita buscar un

conocimiento más profundo de los materiales y desarrollo curricular para salirse de esa órbita y poner en valor lo que ellos consideran importante. Los de elaboración propia, son materiales adecuados, pero eso significa cambiar las condiciones laborales ya que la falta de tiempo es una variable que influye para no elaborar materiales propios.

Las variables organizativas están basadas en la comunicación pero no obstante, una vez más el ritmo que marcan los libros de texto de organización disciplinar, viene recogido en el aula mediante una organización estanca que se considera como no cuestionable del tiempo en horas. Esto pone de relieve que libro de texto, organización por horas y evaluación basada en el rendimiento sigue teniendo bastante trascendencia en qué y cómo se enseña, aunque los maestros estén cambiando hacia metodologías más activas pero en el término en el que el alumnado hace pero no decide, es decir, enseñanzas activas pero no participativas.

Entre unas tipologías y otras de educación rural se encuentra diversidad en el currículum:

-En la unitaria es un currículum⁸ basado en lo no conflictivo y en la vitalidad pero si se organizan los contenidos por materias.

-En los CPR es donde hay intenciones de salirse de la lógica credencialista y academicista para ir hacia un sentido más comunitario del conocimiento y del aprendizaje. Los profesores se involucran y contagian al resto de la comunidad adulta. No solamente mejora la escuela, también mejora la realidad social en la que se enclava el centro. Deja de ser un centro de enseñanza para niños, para ser un foco cultural de promoción de conocimiento.

-En los CEIP en el medio rural se implementa un currículum con una lógica academicista.

Un currículum convencional pero flexible se está posibilitando, pero la razón que va a romper la lógica de la organización en franjas horarias estanco es la que está más cerrada, excepto en la unitaria.

⁸ “Currículum aguado”, basado en modelos activistas-espontaneistas.

Objetivos categoría de análisis 10: Material didáctico-curricular

El libro de texto⁹ sigue siendo la pauta y partitura que marca la cadencia y el ritmo de la enseñanza en detrimento de otros recursos, hasta el extremo que es visto como aséptico, universal, no problemático y con unas perspectivas superficiales donde se confunden las formas con el fondo. La mera presencia de decir “vamos a investigar” ya se considera que es investigación.

La incorporación de otros materiales alternativos junto con el libro de texto es una muestra de la complementariedad que se realiza. Aproximadamente un 30 % de docentes no incorpora ningún otro material curricular que no sea el manual.

Existen contingencias por explorar y demostrar los usos alternativos del libro¹⁰. Los docentes desearían conocerlas ya que aquellos con una situación administrativa interina permanecen un tiempo muy limitado en la escuela rural, inconveniente para una sostenibilidad en cuanto a la implementación de otro tipo de materiales. Por tanto, es una oportunidad para enseñar a los maestros trabajar con materiales diversos, uno de ellos, el libro de texto, incorporando las TIC y las salidas al medio.

Los docentes que deciden diseñar materiales de elaboración propia, por muy rudimentario que sea, está significando un esfuerzo por adecuar un conocimiento a una realidad, la rural, y además, planteando una enseñanza acercada. La falta de tiempo es una variable que determina la no elaboración de materiales propios.

El profesorado de centros rurales necesita buscar un conocimiento más profundo de los materiales y desarrollo curricular para salirse de la órbita mayoritaria del uso del manual y poner en valor aquellos que consideran importante, es decir, materiales curriculares deliberativos con auténtica carga sustantiva, que aportan conocimientos y contenidos para trabajar en la escuela rural.

En la escuela rural el profesorado tiende a solicitar una mayor prestación de recursos, sin embargo, no es una escuela olvidada por la Administración. Es una escuela con recursos suficientes.

⁹ El libro de texto como articulador en todo el proceso, porque además de ser gratuito está en las aulas.

¹⁰ Se conoce poco sobre cómo se utilizan, sobre su uso por el docente. Incluso es desconocido cómo se usan de forma alternativa.

Algunas matizaciones en torno a tipologías de educación rural

El valor de la mujer en el medio rural: Las madres rurales, que viviendo en un entorno no siempre fácil y partiendo en ocasiones de unos conocimientos académicos elementales, son capaces de comprometerse en la mejora de la calidad de vida y educativa de sus hijos. La mujer sostiene el medio rural.

Infantil en casa

Infantil en casa o “Programa de Educación Infantil en el Medio Rural”, es un plan de Compensación Educativa para la mejora del sistema educativo, asegurando la igualdad de oportunidades en las zonas rurales diseminadas. Es un esfuerzo en la escolarización temprana de niños, éxito escolar en la educación compensatoria. Está repercutiendo muy positivamente en los niños reduciendo la línea de partida de estos en relación a sus iguales en otros contextos rurales y urbanos. Si los niños de esas aldeas o cortijos tuvieran una escolarización tardía, retrasarían sus conocimientos y vinculación con el mundo académico, reduciendo todas sus experiencias tempranas. La familia en estos ambientes encuentra en la educación una oportunidad de naturalizarse con el conocimiento académico respecto a las expectativas de sus hijos.

El esfuerzo que anónimos maestros ejercen para asegurar la equidad y la justicia a toda la población, debe un agradecimiento a un programa de la administración que se acerca a una población que se puede sentir trasladada, y a las emociones e ilusiones de unos niños que porque vivan en otro medio, tienen igualmente el derecho a la educación. El triángulo que forman docente-madre-alumno en Infantil en casa se nutren, las madres porque actualizan su relación con la infancia, los alumnos porque oyen más de una voz y los profesores porque comprenden la complejidad de la enseñanza en su dimensión no exclusivamente de aula, también la comprenden en su dimensión social.

Escuela unitaria

En la escuela unitaria es mayor el sentido familiar.

En las escuelas unitarias se efectúan prácticas docentes diferentes que en otras escuelas rurales (CPR y CEIP en el medio rural), pero sin embargo, con la misma lógica cartesiana.

Los docentes de la escuela unitaria con una experiencia profesional incipiente marcada por la provisionalidad se mueven en un dial con tres posibilidades claramente definidas por las que deciden acudir a estos centros rurales: oportunismo -obtención de

mayor número de méritos-, resignación -designación de sustitución-, y reto - experimentar la complejidad de la escuela unitaria en el poliedro que supone la escuela rural-.

Los Colegios Públicos Rurales (CPR)

¿Cohesión curricular o dispersión curricular? Un colegio que camine hacia la mejora, necesita de un buen proyecto, no muchos dispersos. Hay que integrar todos los pequeños proyectos girando en uno global, es decir, que estén conectados para formar parte del currículum.

Tanto volumen de tener proyectos puede crear la dispersión de los mismos, y puede llegar a yuxtaponer iniciativas, maquillando el logro de medios¹¹ en función de la mejora de la enseñanza. Los medios por sí mismo no sirven, es lo que se necesita para conseguir los fines. Es más positivo e importante tener uno que haga pilotar a todos los demás.

La idea que se mantiene de que las escuelas rurales está perdiendo la dimensión de cercanía porque los profesores son funcionarios que se encuentran en el pueblo solamente en el horario académico, no es del todo real. En alguna medida se da, pero no en la proporción de la que partían las premisas de este estudio. Aún hoy el profesorado que trabaja en la escuela rural, no ha perdido la dimensión de cercanía. Se partía de la apreciación que debido a las mejoras de las comunicaciones todos los docentes poseen vehículos propios, viviendo en otras poblaciones y siendo funcionarios de nueve a dos. Los docentes que trabajan en la escuela rural, muy mayoritariamente indican la proximidad como factor positivo.

La distinción pero sin pérdida de derechos. Lo que ha ocurrido tradicionalmente a la escuela rural, que al ser distinta consta de tener menos derechos conformándose en muchas ocasiones con lo que hay. El CPR es la respuesta para una educación rural en cambio porque aún los dos elementos que debe tener, una educación en su territorio y una educación de calidad con los recursos y esfuerzos que tendría que tener cualquier escuela con altas expectativas anclada en su territorio. Tradicionalmente es lo que ha perdido la escuela convencional unitaria, que es muy emocional, cercana y anclada en su territorio pero de bajas expectativas.

¹¹ Muchos de los proyectos tienen el afán de búsqueda de recursos.

Reflexiones mediante cruces de categorías

De manera general, algunas conclusiones trenzadas de temáticas con cruces de variables o que escapan a la variables y se seleccionan datos de diferentes categorías, cruzando las mismas, son: diversidad en todos las variables de la escuela rural; expectativas altas de la escuela, escuela como comunidad; participación como valor positivo; la diversidad suficientemente atendida; el currículum caracterizado por la tendencia hacia la homogeneidad, es decir, el currículum de la escuela rural está por presiones académicas de tradición de editoriales y de los informes y evaluaciones externas está llevando a no distinguirse.

Se está fundiendo la escuela rural (todas las escuelas igual independientemente del contexto) por causa de: las editoriales que son iguales para todos, el currículum básico que es igual para todos, la tradición en la que la mayoría de los docentes han sido culturizados en bajo el mismo modelo pedagógico que es academicista, y la presión de los informes externos que valoran exclusivamente matemáticas y lengua. Pero la escuela rural está bien valorada, se debe a su entorno, actúa como agitador social, y como favorecedor de las relaciones, sin embargo su dinámica académica dista poco de la que podríamos encontrar en cualquier otro entorno. Expectativas, modelos didácticos, características curriculares...al tener datos procedentes de diferentes categorías, y estudios de diferente naturaleza (cuantitativos y cualitativos) si cruzamos la información obtenida entre ellos obtenemos una mayor complejidad de la información que se complementa y corrobora.

EL DIAL DE LA ESCUELA RURAL: DEL SUEÑO A LA VENTANILLA. APORTACIONES Y PROPUESTAS

En el presente epígrafe se consolidan algunas de las aportaciones fundamentales que han sido hiladas desde el estudio de revisión documental. Tiene el objetivo de mostrar, una vez expuestas las conclusiones y enlazada con las mismas, aquellas propuestas que sirvan para entender y mejorar la práctica, o realizar cualquier tipo de acción o intervención.

Una educación para un territorio compartido. Se ha podido observar en esta investigación el tránsito, del sueño –escuela rural unitaria- a la ventanilla –escuela en el medio rural, y en medio, se sitúa la escuela comunitaria multigraduada–CPR-, es decir,

una educación para un territorio compartido. Este dial marcado permitirá comprobar las tipologías de educación rural y facilitar su comprensión.

En ocasiones, el cierre indiscriminado de colegios de unitaria en algunas regiones de España está propiciando la vuelta a la lógica de las “concentraciones escolares”, en este caso a colegios que se mantienen en la zona y que aglutina a los niños de los diferentes pueblos que sufren el cierre de su escuela. En la provincia de Huelva, cuando se cierra una escuela unitaria, se escolarizan en los CEIP más próximos a su localidad de origen (concentración encubierta).

Algunos autores consideran a los CEIP en el medio rural, escuela rural, mientras que otros autores lo consideran una escuela más con la característica que está en un entorno rural. Pero habría que añadir un término, que en Andalucía se da muy poco, que son las concentraciones escolares que es la verdadera ventanilla. Se realizan a partir de políticas que no apuestan por la escuela rural, sino por la normalización y la rentabilidad económica.

Andalucía no ha ido a la ventanilla, se mueve en las tres primeras, solo hay algunas experiencias de concentraciones aisladas en la Educación Secundaria.

-*Unitarias*: El sueño es el mantenimiento de las escuelas rurales, el de un mundo pasado que quizás nunca existió. Es una escuela afectiva y menos efectiva, de un currículum aligerado y bajas expectativas. La escuela rural unitaria de una aldea o pueblo pequeño no crea tejido de opinión, sino que existe un hilo educativo, sólido y consistente porque es una escuela de pueblo. Mantienen coherencia pero son débiles. Es multigrado. Mantiene el ensoñamiento de la cercanía. Muestra una realidad familiar. Cierran porque en ocasiones no hay niños. Otra cuestión sería la de cierres de unitaria, como manera encubierta de concentración.

-*CPR, la escuela en la comunidad*: la alternativa que se estima más progresista es la escuela agrupada, una escuela para un territorio compartido. En los mismos existe un tejido de opinión, docentes que proceden de escuelas con distintas tradiciones, docentes que necesariamente tienen que involucrar a las familias, poderes políticos que se tienen que implicar, etc. Muchos hilos se entrecruzan y crean un tejido territorial interlocalidades de inquietud, creando sentido de territorio y resistencia. Se mezcla multigrado –en horizontal es multigrado, en un colegio de los que compone el agrupamiento se puede dar en un aula niños de diferentes grados mezclados- y grado - tienen posibilidades verticales de graduada, ya que los niños de las distintas localidades

que componen el agrupamiento forman un consistente número con intenciones de grado¹²-. De ello dependerá el número de alumnado y las conveniencias del CPR. Son centros educativos muy idiosincrásicos al igual que la unitaria, puedes encontrarte desde agrupamientos horizontales –baja ratio- hasta más verticales –la ratio dependen del número de niños que tenga el agrupamiento-. Es decir, es una tipología en la que se puede combinar baja ratio y ratio normalizada.

Han resuelto el problema que acuciaba a la escuela rural pequeña, permitiendo crear un modelo, no obstante en base a esfuerzos, que han creado un tejido, apoyado por un compromiso político¹³. En muchos casos es una propuesta de innovación, en tanto que tienen que dar respuestas imaginativas para reestructurar nuevas ideas en situaciones distintas, es decir, son nuevas estructuras que van a requerir a los docentes que llegan, intervenciones imaginativas. Si se realizan intervenciones homogeneizadas de la escuela urbana, la escuela fracasa. Se oferta el primer ciclo de ESO¹⁴ y retrasan la salida del alumnado a los catorce años, evitando el transporte escolar gratuito –ya que se trata de educación obligatoria- que es un coste añadido a la Administración.

-La escuela rural graduada, los CEIP en el medio rural: por el volumen del pueblo y la ratio baja se considera una escuela en el medio rural. Han variado poco y tienen en el concepto de normalización sin forzar porque tienen escolares suficientes para ser una escuela graduada, pero con una ventaja significativa respecto a las urbanas, la baja ratio¹⁵ (entre 13 y 15 niños) y diversidad de niños en los niveles¹⁶, lo cual permite intervenciones más cercanas. Se acerca más a la media de escuelas de difícil desarrollo que a la escuela urbana en la ratio, es lo que la va a distinguir. Al igual que los CPR,

¹² Cada colegio del CPR reúne a los niños para ciertas experiencias o actividades específicas: por ejemplo, los escolares de tercer ciclo cuando pasan a la secundaria en el Instituto, todos los pueblos realizan actividades compartidas, reuniendo a los niños de un grado. Otro ejemplo de actividades compartidas sería el de las salidas, verificar los niveles de rendimiento o posibilidad a nivel escolar con los niños de primer ciclo de primaria para promoción de la lectura, etc.

¹³ Es una opción de naturaleza política y territorial que trasciende de la educación a la población, al trabajo, a la sociedad,... Se ha realizado un esfuerzo para evitar que se despueble un territorio, manteniendo a los niños de distintas localidades cerca en un entorno compartido, posibilitando una mayor comprensión y una mejor adecuación de un currículum actual: mayor número de medio y profesores, comparten especialistas. Involucra a diferentes fuerzas políticas como pueden ser ayuntamientos, diputaciones,... Es un esfuerzo sociológico en la medida que crea un tejido de cultura compartida en territorios en algunas ocasiones atomizados. Las familias, al tener que compartir la escuela, comienza a compartir sus culturas y tradiciones, sus formas de entender la vida, elevan sus expectativas

¹⁴ En siete de los nueve CPR de la provincia de Huelva se oferta el primer ciclo de la ESO.

¹⁵ Aunque es la mayor media de ratio de alumnado de todas las tipologías de escuela rural, mientras que las escuelas urbanas están 25 alumnos.

¹⁶ Cuatro niños en un curso y quince niños en otro. Es una característica la descompensación del número de alumnos entre los diferentes cursos. Es una situación que en la unitaria no se produce.

ofertan la estancia de los estudiantes hasta los catorce años (centros SEMI-D), medidas con las que retrasan la escolarización en una población más grande.

-Sin embargo, un término que se estudió en el capítulo uno no ha vuelto a aparecer, es el de las concentraciones escolares: las concentraciones proviene de la idea más propia de la modernidad de que la igualdad va de la mano de la equidad y no tiene por qué ser así. La posmodernidad ha demostrado que el sueño de que “todos iguales tienen las mismas oportunidades”. Se caracteriza por la racionalidad eficientista y funcionarial oficial y realidad administrativa¹⁷. No crea pertenencia de las familias hacia la escuela. En el marco geográfico de este estudio no ha aparecido. Es el otro extremo del dial, el cual perdería sentido la escuela y los pueblos rurales.

Si establecemos en el extremo más rural como entidades¹⁸, estaría la escuela rural unitaria, después estarían los Colegios Públicos Rurales, los Centros de Educación Infantil y Primaria en el medio rural y en el extremo que es la ventanilla estarían las concentraciones escolares¹⁹. Una opción es transformar las unitarias²⁰, antes que cierren, en CPRs.

¹⁷ Reunir a todos para ahorrar dinero, tratando a los niños de distintas poblaciones por igual, luego todos los niños tendrán las mismas oportunidades. Esta realidad enmarcada en la posmodernidad dice que la complejidad y la multicasualidad y las contingencias llevan a lo contrario de lo que se planteaba.

¹⁸ Ya que los Programas de Infantil en casa forman parte de la educación rural.

¹⁹ Establecer la escuela en un pueblo concreto y se desplazan los niños de las localidades cercanas, lo cual despersonaliza la escuela.

²⁰ En muchos casos no es posible por la dispersión geográfica. Se crean las Escuelas Rurales en aquellos casos que sea muy difícil agrupar varias localidades dentro de un Centro Rural. Normalmente se constituye como “unitarias” y se le aplica unas ratios menores de 15 ó 12 dependiendo de escolarización de un mismo ciclo o de varios en un aula.

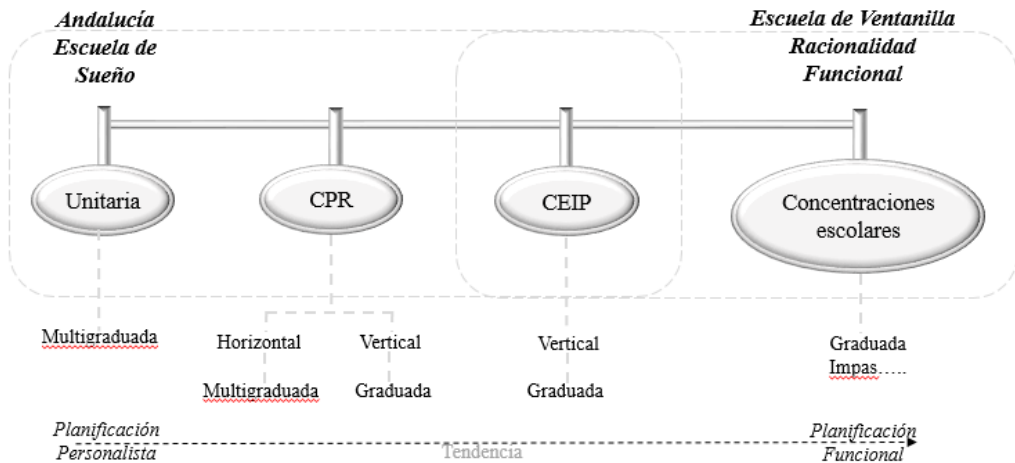


Figura 25.1.: Esquema transformación de escuelas rurales

LÍNEAS DE CONTINUIDAD, PERSPECTIVA PARA FUTUROS DESARROLLOS

El estudio prolongado en el tiempo, ha permitido comprobar nuevas posibilidades que contribuyan a seguir indagando en el marco de la escuela rural. Del mismo modo, esta investigación imprime la sensación personal de no extraer el máximo potencial por la cantidad de datos obtenidos en los diferentes subestudios. Un arsenal de información que permite continuar avanzando mediante la difusión de distintos artículos científicos, difusión del tema objeto de estudio que interesa tanto a la comunidad educativa como a la comunidad científica del marco de actuación administrativo andaluz y a nivel internacional. En tanto que el estudio doctoral trata sobre el contexto andaluz, la investigación y el investigador se deben a proyectarla para la mejora de la calidad. Esta tesis ha devuelto la información y conclusiones obtenidas a sus protagonistas para que puedan conocer y mejorar su realidad.

Líneas de investigación que indaguen sobre el concepto y el contexto. Estudios documentales y empíricos necesarios centrados en los rasgos que actualmente tienen la escuela y el medio rural, es decir, concepto y contexto del marco sociológico, psicológico, pedagógico,...

Profundizar en el aspecto comunitario de la educación. Para poder tener una visión de la familia bien contrastada, se debería de haber realizado con una muestra de

escuelas urbanas, o incluso, colegios de diferente naturaleza (centros de élite, colegios populares y escuelas rurales). Se partiría de la hipótesis que cuanto más elitista sea el centro educativo, menor contacto se tiene con la familia. Se podría investigar si esta situación es privativa del medio y del tipo de colegio o de los docentes.

Estudios que analicen si las previsiones de la familia se cumplen. En el estudio extensivo estadístico sobre la concepción docente en las escuelas rurales de la provincia de Huelva, no hay datos de la familia (excepto en Infantil en casa), hay que seguir explorando en esa línea. Debería haberse administrado un cuestionario, al menos, a una muestra de los padres. Hay diversos estudios que abalan que las expectativas van a condicionar de manera significativa, a favor o en contra del éxito escolar.

Futuros estudios que apunten a trabajar sobre las experiencias de innovación y transformación de la escuela rural así como sobre evaluación de la calidad educativa.

En definitiva, ahora llega un tiempo de difundir mediante congresos y artículos esta tesis doctoral con el fin que tenga impacto y relevancia a nivel social. Además, seguir colaborando en el seguimiento y mejora con los diferentes centros rurales con los que se ha trabajado para profundizar y ayudar a desarrollar una enseñanza de calidad, transformadora, democrática e innovadora en los contextos rurales de la provincia de Huelva en particular y de Andalucía en general, además de entrar en contacto con otros centros que están trabajando la línea de investigación de la educación rural.

LIMITACIONES

Este estudio queda inacabado, con diversas preguntas sin responder, se han abierto nuevas puertas y se han cerrado otras. Es verdad que hay cierta propensión a ver o ajustar las limitaciones en negativo pero aquí supone un ejercicio deliberado ante la escrupulosidad que se ha mantenido en el desarrollo sostenido del estudio. La idea inicial, con cambios puntuales, ha intentado ser la transmitida en este escrito, aunque tras una lectura final el investigador quede contrariado por una percepción quizás novel, de no conseguirlo suntuosamente.

Como es lógico pensar una investigación de esta naturaleza, compuesta de cuatro subestudios, proporciona una cantidad ingente de datos. Tal es el punto que, en ocasiones, resulta complicado su adecuada explotación pero llegado este momento de equilibrio es obligatorio.

Algunas cuestiones displicentes han podido influir como la proporcionalidad de la investigación, asuntos que se han ido restituyendo deliberadamente desde el comienzo, pero que no ha conseguido mimetizar en algunas partes, la idea con el contenido escrito. Es decir, las buenas ideas si no se describen en el momento que aparecen, tienden a ser vaporosas, sucediendo con frecuencia por diferentes restricciones de tipo personal o profesional.

La universidad es en sí misma un laboratorio de ideas. No se puede reducir algunas cuestiones a “investigaciones de despacho” o “investigaciones basadas en números”, se debe dar un contacto directo con el campo para comprobar la realidad. Aunque en esta tesis doctoral no ha sucedido, si es una limitación para la revisión documental que se ha realizado, ya que parte de la bibliografía procede de investigaciones que empíricamente no están contrastadas o son experiencias superfluas. Se supone que es por la temática, la cual, abarca un conocimiento popular que se interpreta dependiendo del individuo que realiza la lectura. En parte, se ha intentado evitar basarse en elementos que no fueran significativos académica y científicamente, aunque en alguna ocasión se ha recurrido a ello para tener mayor información (revistas locales, artículos de revistas no validadas,...).

Relativamente, se ha considerado un número máximo de páginas desde que se inició la fase final de redacción, lo que ha provocado la reducción de aspectos que igualmente se consideraban complementarios. Aunque parezca una cuestión insustancial, ha sido un esfuerzo ante la ingente cantidad de datos que se manejaban. El consuelo, es el empleo de esas informaciones en divulgaciones mediante artículos en revistas científicas que se efectuarán próximamente. Enlazado con lo anterior, la capacidad de síntesis ha sido una restricción en sí misma, toda la información parecía relevante, bajo una necesidad de transmitir lo máximo posible a la comunidad científica por medio de esta tesis. Se han utilizado en torno a un 30 % de los datos, de ahí, tal preocupación.

La repetición de argumentos en los subestudios puede ser una propensión, que a pesar de ser distintos, tenían una linealidad complementaria. Se ha evitado en todo momento, aunque en alguna ocasión se pueden encontrar explicaciones parecidas sobre una categoría concreta en distintos subestudios, dada la afinidad.

En determinados capítulos se ha evitado gráficos explicativos para las tablas que ya indicaban los mismos datos. En los casos que se ha necesitado, se han presentado esos gráficos porque ayudaba a comprender el trabajo. Las tablas suelen ser menos

aclarativas. Se ha sido consciente para no incurrir en reiteraciones y acumulación repetitiva.

En cuanto a formato de aspectos formales de presentación se ha evitado el colorismo. A cada categoría se le ha atribuido un color por lo que el lector reconoce la categoría a la que se está refiriendo, ayudando en la comprensión de manera razonada y a entender cada caso. Aunque no es una limitación propia de la investigación, en principio al investigador le parecían más ilustrativos el juego con las diversas tonalidades.

El entusiasmo, la idealización de lo rural y el bucolismo del investigador no ha permitido obtener una visión lo más realista posible²¹ de la unitaria, en la cual se adentró para ver en qué era diferente, no siendo tanto los cambios una vez que se ha debatido con el director de investigación. Es decir, en algunos casos como la unitaria y el programa de infantil en casa, el contacto cercano, el punto de vista positivo y el tiempo dedicado, han podido influir, teniendo una apreciación cautivadora por el escenario que impide mostrar la realidad en todas sus vertientes. Cuando permaneces temporadas extensas en un centro creas un efecto Pigmalión por el contagio y sentimiento de pertenencia en el cual se envuelve el investigador.

En el estudio estadístico de las escuelas rurales de la provincia de Huelva, se tendría que haber realizado mediante muestras y no población. Todo lo que se haga en extensión puede contener el riesgo de perder en profundidad, además del desgaste propio que produce para un solo investigador embrollarse en un estudio tan excesivo, lo cual pierde en intensidad. Un sesgo que se ha equilibrado por la aceptabilidad de los participantes. Por lo que se debería de haber trabajado con muestras representativas aunque no exhaustivas, con casos que sean asequibles a los que se pueda acceder a ellos.

El estudio de tesis doctoral ha sido ambicioso, lo que en ocasiones, ha podido provocar la falta de concreción, es decir, no porque sean estudios más ambiciosos van a dar mejores resultados. No hace falta marcarse multitud de objetivos.

En el estudio extensivo estadístico de Huelva se han reducido algunos datos que por su potencial eran susceptibles de un análisis más allá del sentido del ítem, pero no se tenían datos cuantitativos que pudieran ser correlacionados con otros agentes educativos –familias-. Ejemplo: una de las correlaciones interesantes que no se han podido realizar

²¹ “No ver lo que debes sino ver lo que quieres”.

ha sido “la escuela es el pilar fundamental que les garantiza un futuro próspero a los alumnos” vs “clases sociales”. Se hubiera comprobado si mantiene correspondencia. Esa falta de armonía se ha solucionado en los estudios de casos de naturaleza cualitativa, en los cuales se asentaba sobre información de diferentes participantes que contrastaban la versión de todos los agentes educativos implicados en una realidad situada y singular.

Guardar uniformidad en los capítulos y en la estructura de los bloques, ha supuesto un esfuerzo, tanto en aspectos estéticos –relación y proporción- como narrativos -la no repetición de argumentos-.

Era fundamental que el alumnado manifestara su experiencia, dar voz al alumnado (Rudduck, J. y Flutter, 2007) supone mejorar la práctica cotidiana, también la investigadora. En los estudios extensivos, generales, no ha sido posible, lo que ha perdido la perspectiva discente.

Las aportaciones propias en algunos capítulos del marco teórico se han reducido, dedicando en ocasiones contenidos que debieran haber sido matizados –evolución, legislación, conceptos, etc-.

Aún no siendo una tesis descriptiva, en algunos puntos concretos de la misma, se ha excedido tanto en referencias empíricas como en comentar números, lo cual contradecía la máxima del estudio que como finalidad implica una transformación.

En la metodología, la selección de los muestreos en el *estudio preliminar* no guarda la proporción real de conglomerados geográficos. Hay que tener en cuenta que poco hubieran variado los resultados obtenidos, hubieran sido similares.

Riesgo de contener algunas opiniones sesgadas en los estudios de caso, ya que la condición para la selección de entrevistas con la familia era: dos padres y madres pertenecientes al consejo escolar y otras dos familias que no pertenecieran. Normalmente eran familias que participaban activamente en la escuela, lo que amplía una perspectiva diferente, ya que, por ejemplo, se tendría que haber preguntado a familias de niños absentistas, para tener un plano más objetivo de la situación.

CAPÍTULO 26

Conclusões: compreender para melhorar

“A defesa da escola em contexto rural assenta, então, num triplo postulado: o primeiro consiste em considerar esta defesa como correspondendo à defesa do mundo rural no seu conjunto; o segundo consiste em considerar que a instituição escolar pode desempenhar um papel de produção social, contribuindo activamente para a revitalização social das zonas rurais [...]; o terceiro postulado consiste em considerar que, pelas suas características singulares, a pequena escola em contexto rural pode contribuir para “reinventar” práticas pedagógicas e educativas, superadoras dos limites inerentes à forma escolar [...].”

Rui Canário (2000)

O objetivo primordial desta tese fundamentada na escola rural é a procura de um modelo de escola que dê resposta à educação rural. Tal “descoberta” proveniente dos anos oitenta baseia-se na tipologia das Escolas Rurais Públicas. Algo bastante notável pelo que devemos caminhar nessa direção.

As conclusões são positivas e valiosas porque foram obtidas através de diferentes fontes ¹ que permitiram estudar desde diferentes e complementárias perspectivas e de forma minuciosamente o objeto em estudo. Desta forma, realizaram-se pesquisas bibliográficas-documentais, investigações da população e análises de casos. O acumular de dados sustentam as conclusões de tal forma que nos permite avançar no âmbito e perspectiva da investigação.

A intenção não é mostrar todos os resultados ou exhibir de novo aqueles que investigações anteriores já publicaram, porém cada capítulo contém uma secção conclusões parciais que conformam os aspetos mais transcendentais entorno aos informes aos quais fazem referência.

Por vontade do investigador as conclusões consideradas seguidamente, estão redigidas com carácter introspetivo e propositivo, de modo que estas não sejam entendidas como únicas e constantes, uma vez que a maturação e assimilação da informação adquirida nos próximos meses permitirá novas descobertas.

A investigação e o investigador têm a obrigação de projetar este estudo para melhorar a qualidade dos habitantes de uma população, que em geral, ainda que não tenham sido abandonados, também não receberam o reconhecimento que mereciam e necessitavam.

¹ Os resultados são fundamentados pois formam parte das conclusões de um estudo de atualização documental, um estudo estadístico de uma amostra, um estudo estadístico da população que permite conhecer o marco panorâmico e vários estudos que permitem aprofundar no objeto de estudo de casos singulares.

Esta tese tem como propósito devolver a informação e conclusões obtidas aos seus protagonistas para que estes possam conhecer e melhorar a sua realidade. Difundir a nível académico e divulgar no contexto escolar, o que agora está muito de moda e denomina-se inovação e difusão, isto é, a transferência de resultados. Em suma, transferir toda a investigação aos seus protagonistas e interessados.

Objetivos da categoria de análises 1: entorno e interação da escola com o meio

O mundo rural continua a ser um mundo totalmente habitável, inclusive desejado nos tempo de crise para poder viver de uma forma confortável. Por conseguinte, a escola rural não é um lugar esquecido senão um lugar em ebulição.

A escola deve-se ao seu contexto e a tipologia das Escolas Rurais Públicas é a resposta. A resposta que se da na escola rural não é uniforme. Há um amplo leque de opções entre uma escola fundamentada no núcleo familiar (escolas rurais unitárias), e a escola não rural mas localizada num meio rural (EB1/JI) o que implica mais funcionários. Entre estes opostos encontrar-se-ia uma resposta comunitária que seria as ERP's, os novos agrupamentos.

Esse leque de possibilidades ainda não está resolvido porque podem-se encontrar outros formatos ou modelos. Em Andaluzia observa-se uma perda progressiva do modelo de escola unidocente. As EB1/JI's no meio rural encontram-se nas escolas majoritárias. Em Andaluzia não há concentrações escolares rurais de Jardim de Infância e Educação Primária, não obstante em outras Comunidades Autónomas esta é uma resposta educativa para determinadas zonas rurais.

As modificações no significado e na conceção do rural estão influídas pela estrutura social e económica.

A escola rural adota um sentido e rumo diferente ao mantido até alguns anos atrás e a sua transformação repercute diretamente no meio. A transformação experimentada pela escola rural deve-se a determinadas condições políticas e legislativas, mas sobretudo ao esforço conjunto da comunidade educativa (pais, professores, ...). Esta é mais visível na tipologia das escolas rurais (ERP's) que noutras (unitárias).

Embora a escola rural responda de forma adequada a nível educativo esta encontra-se localizada num meio com menos recursos e dotações que outros contextos, como é o urbano.

A sua população é maioritariamente partidária de um conservadorismo social em vez de um conservadorismo político, algo paradoxo. Por esta razão, a escola rural existe e dá uma resposta, apesar de usufruir de menos recursos e dirigir-se a habitantes sociologicamente conservadores. Essa é a construção de uma conclusão realizada depois de realizar diferentes análises considerando distintos elementos.

Inicialmente o Plano de Emprego Rural parecia um mecanismo compensatório para equilibrar a população e enraizá-la, evitando desta forma a pobreza, a despovoação e as deslocações para as capitais. Contudo, quando se perguntou aos docentes, emergiram várias dúvidas sobre o maneio interessado que se realizou com esta prestação, indicando o uso político que se fez dessa aportação económica mínima². Tanto professores como habitantes valoram de maneira positiva este plano para o meio rural, mas não tão positivo como esperavam. Ainda que os docentes não vivam desse subsídio, percebem que é importante enraizar-se e evitar a dispersão.

A escola rural existe e é diferente. Com frequência trata-se as escolas como um padrão único, no entanto a investigação, através dos seus diversos estudos, indica que isto não é certo se comparas as escolas entre si.

Os professores são a maior presença universitária na vida das vilas. A presença feminina no ensino do mundo rural (69%), significa projetar uma imagem moderna da mulher e serve de referência para as localidades. Esta é uma variável a considerar pois não só incide no mundo educativo, é ainda mais significativa se consideramos a parte cultural, tendo uma projecção da mulher mais contemporânea que a imagem estereotipada de ama de casa no âmbito doméstico do mundo rural (perspetiva tradicional sociológica), sendo o sector laboral para o homem. A mulher rural sente-se intelectualmente mais próxima com a presença feminina porque veem que outras mulheres estão inseridas no mercado laboral, desta forma as suas expectativas máximas idealizam e potenciam as relações de género. Estas veem nas professoras uma projecção universitária e cultural, que inclusive lhes serve de referência social, política e cultural. O qual permite ter uma maior cumplicidade de género para partilhar problemas pessoais e da vida doméstica.

É evidente que a escola rural atual serve a uma população que deve-se ao seu contexto. É destacável a existência de uma escola rural localizada num sítio com menos recursos e dotações mas que ainda assim ofereça uma oferta educativa adaptada e aproveitando o entorno no qual está localizada, atendendo a um povo sociologicamente

² Costuma ser uma arma de arremesso utilizada pelas diferentes Comunidades Autónomas na política estatal.

conservador. Além disso a povoação tem uma dependência existencial com a escola, não só a nível educativo mas também em relação à dinamização escolar. Deriva uma descrição positiva e otimista³ do sistema educativo de tal forma que a escola urbana considera-se que tem recursos respeito á rural, ainda que disponha de menos dotações possui mais recursos ambientais ou naturais. Por outro lado, ainda que tem menos, a sua qualidade educativa e oferta é aproveitada positivamente. Situa-se numa representação da escola rural que nada tem que ver com as épocas anteriores, de uma visão sobre a mesma descrita em negativo.

A escola rural compensa as carências culturais que se podam dar no entorno, ou pelo menos, minimiza-as. Esta não só obsequia uma oferta educativa, também brinda uma oferta cultural, sociológica, de revitalização e de modernidade. A oferta da escola rural é um espelho que no caso de que esta feche podia devolver à vila espaços culturais locais de épocas passadas, a um mundo longínquo e envelhecido no qual a única representação da mulher seria no âmbito doméstico. O ritual convencional do ritmo de vida conservador seria o que administraria a forma de vida do povo, onde haveria uma vida cultural que dependeria de fatores externos à vila, pois teria que esperar a que proviesse de fora e se perderia o potencial existente nos sítios em que há crianças, o seu entorno imediato, que é a periferia da escola.

Uma questão relevante, que neste caso comove, é que atualmente a escola rural em geral é imensamente diferente à de trinta anos atrás. Inclusive entre as escolas rurais, algumas são bastante distintas de outras. Não se pode falar de escolas rurais como escolas homogéneas, devido a que cada uma delas vai ter realidades muito diferenciadas por razões de carácter económico, populacional e situacional (isolamento que produz um certo reduto antigo com ideias que não permitem a nenhum estranho entrar. Não obstante, há vilas que estão bem situadas, estando influenciadas pelos novos urbanismos, os neorurais, nos quais a movimentação de fluxo de dinheiro e intercâmbio de ideias entre pessoas e localidades é positiva. Pelo contrario tem algum aspeto negativo, como por exemplo a conceção de fim de semana

É importante mencionar a lenta mas progressiva saída do meio rural. Porque não há crianças? Porque já não há uma faixa etária jovem. Agora parece que se está a viver um regresso às vilas mas não às aldeias.

³ Uma visão urbanocéntrica, que não a define como algo negativo ou vergonhoso. Isso sim seria um risco, se essa percepção urbanocéntrica a define-se ou descreve-se como negativo. Descreve a uns docentes que se preocupam com a educação, pela dinamização cultural, sendo agentes ativos.

Objetivos da categoria de análise 2: A escola: características físicas e de dotação

A escola rural tem que demonstrar que está viva, que nem é uma imagem da qual se tem saudade e que nunca existiu, idílica e bucólica, nem é uniforme, ou seja, igual e em todos os sítios da mesma maneira.

A escola rural tem um carácter ativo, é muito dinâmica, pelo que experimentou mudanças e evoluiu. É uma escola que está a sofrer transformações, nem procuradas nem desejadas, simplesmente está a chegar como uma avalanche em muitas ocasiões, mas nem sempre na direção desejada. Deve, para além disso, estar viva nas diversas mutações que se estão a levar a cabo. A comunidade e, em concreto, as famílias são as primeiras responsáveis de que as escolas unitárias sigam com vida. No dia em que a coletividade do povo lhe virar as costas será o momento de pôr um ponto final a este formato de centros escolares. A escola unitária é por definição, comunitária, e a que não o seja tem um cancro pelo que não bastarão os conformismos paliativos. Ou bem que tem uma sensação de pertença identitária, ou bem que a unitária está condenada à extinção. Toda a escola que conserve essa dimensão identitária poderá resistir e manter-se no tempo. Isto é favorecido pela preservação dos postos de trabalho, assim como das ajudas e subvenções agrícolas.

Ainda que ante uma perceção de hibridação da escola rural, os professores da mesma não veem essa mistura, sobretudo nas unidocentes e ERP's, e ainda menos nas EB1/JI's. Para além disso, em muitas ocasiões olhando por fora ou por dentro a escola rural continua a identificar-se com rasgos muito característicos.

Com carácter propositivo, deve-se destacar o papel dos diretores dos centros rurais na hora de falar da distância e das necessidades de internet e informática (em alguns casos transcende a competência da administração), sendo a administração a que deve manter a atenção para que não se dê esta situação, já que ao originar-se poderia criar uma brecha social na sociedade pós-moderna do século XXI, no qual o mundo rural não acompanharia o avanço informático. É uma situação que tem que ser prevista.

Existe um interesse pelo desenvolvimento progressivo dos ERP's, não só em quantidade, mas também em qualidade, para nutri-lo de inovação pedagógica e resposta comunitária. É uma tendência clara no contexto da investigação.

Os agrupamentos de escolas rurais são um formato avaliado e muito bem considerado não só pelos docentes, mas por toda a comunidade educativa. Não desloca a educação rural e cria laços de união socioeducativa e cultural entre diferentes zonas. O

valor do agrupamento possibilita a sinergia e colaboração para obter maiores recursos compartilhados frente a uma situação que seria difícil de manter, e que de alguma forma escapa a uma propensão que em alguns lugares está a ocorrer. As ERP's estão a favorecer essa união simbiótica – valha a redundância-, já que preserva a idiosincrasia de cada centro escolar e o serviço à sua comunidade sem esquecer as possibilidades que se alcançam quando a equipa docente é capaz de colaborar e compreender um projeto único.

Os centros rurais deveriam ter programas de formação internos baseados na investigação sobre a sua prática para promover a inovação e a melhora desta, que é uma resposta mais bem considerada para uma escola rural em harmonia com os tempos e de visão comunitária.

A escola rural é mais diversa, próxima à inovação pelo número de alunos (ratio), a proporção de recursos-alunos é maior, o pessoal docente está muito implicado, etc. ainda que a geografia as afasta dependendo da localização da localidade.

Isso unido a um número reduzido de estudantes e um incremento notável de recursos e prestações faz com que as escolas rurais não sejam consideradas em términos pejorativos como “a parente pobre” (Ortega, 1995) da educação.

Objetivos da categoria de análise 3: o pessoal docente

Partia-se de uma hipótese inicial sobre os docentes: a crença de que os mesmos não preferiam exercer na escola rural, pelo que se encontraram uns professores otimistas e comprometidos. A nível de centro há uma parte do plantel docente que é estável e que dá continuidade aos projetos e outra parte que são os que acabam de chegar, os que refrescam pedagogicamente. O importante é que haja no plantel uma equipa dinamizadora e com perspetivas amplias para que esses professores novos recém-incorporados não assumam simplesmente a cultura e elementos do centro, senão que favoreçam a marcha e progresso da escola.

Uma liderança distribuída presta atenção a que as pessoas que intervenham e as que se incorporam não sejam só um número que se soma, senão uma cultura que pode ampliar e enriquecer o centro, de tal maneira que também se involucrem voluntariamente e se sintam participes da experiencia e não só mais um.

Há que fugir dos projetos fechados nos quais as novas incorporações docentes o melhor que podem fazer é não entorpecer. O que mais se espera deles é que não estorvem

para que a experiência tenha uma continuação, já que isso afastaria as novas visões da sua integração, ou seja, um processo de inovação homeostático – realizou-se uma mudança e já não se admite a incorporação de nenhum docente-. Toda a mudança tem uma propensão para a homeostasia, ou seja, a nova ortodoxia. Um exemplo é o dos colégios que trabalham com comunidades de aprendizagem que levem a cabo projetos de trabalho ou centros de interesse, nos quais o que chega tem que assumir o que já existe. Isto pode levar a uma cultura de centro de balcanização.

A escola rural não significa interinidade e instabilidade docente, é uma realidade que há que pôr em questão, analisando-a mais por casos concretos. A instabilidade do plantel está mais relacionada com outras variáveis, sociológicas e de comunicação: aldeias ou vilas pequenas e de difícil acesso. Na província de Huelva 50% dos docentes rurais (unidocentes ou unitárias, ERP's, EB1/II's em vilas com menos de 2000) têm vagas definitivas.

A instabilidade costuma afetar a secções docentes sensíveis como é o caso do primeiro ciclo de Educação Primária, pouco procurado pelos professores estáveis. Em muitos centros pôde-se comprovar, que este ciclo fica em mãos de interinos e rotações anuais. Ninguém se faz responsável de organizar com coerência o primeiro ciclo. É uma questão à qual se deve dar ênfase, ainda que se tenha manifestado nos diferentes estudos, caso por caso.

Escolher a escola rural é uma decisão que nos dias de hoje é apetecível e continua a ter o seu “público”. Preferências de docentes por questões vocacionais ou porque desenvolveram vivências e experiências educativas no marco da educação rural.

A proximidade produz o conhecimento e este gera a confiança. Uma característica idiossincrásica que permanece é que a família e a instituição escolar rural mantêm estreitas relações em alta proporção na medida em que é opinado assim por mais dum 90%. Outro sinal idiossincrásico da escola rural é a proximidade do entorno escolar e do entorno doméstico.

O excesso de proximidade, a perda de anonimato⁴ ou a sensação de ser-se observado podem ser inconvenientes dependendo de a quem se pergunte uma vez que

⁴ Um das dificuldades que há quando se é professor rural é a perda de anonimato, e inclusive de intimidade, independentemente de que vivam ou não na vila onde está instalada a escola. Este compensa a situação de perda de anonimato, morando nos arredores, não esquecendo a realidade social atual de que as pessoas têm uma alta mobilidade porque existem bons meios de comunicação e serviços.

essa visão não é a de um professor rural implicado que se sente comprometido com a sua escola, que fala com os pais com normalidade sobre seus filhos, que produz uma relação de cumplicidade e confiança.

Os professores nem rejeitam, nem se sentem alheios, nem consideram um castigo trabalhar nas escolas rurais. Sentem-se envolvidos e comprometidos, atuam como agentes ativos de cultura e educação nas suas comunidades. Vivendo numa vila alguns professores podem sentir invadida a sua intimidade mas não é uma questão que gere alguma preocupação em especial.

A maior parte do professorado rural exerce sua docência no meio rural por decisão pessoal. Isto leva a pensar que existe uma mudança por desejo próprio e se realmente é assim é porque o sistema também o propicia, havendo uma quantidade notável de interinos hoje em dia. Assim é difícil que a escola rural não se veja afetada, e a urbana também. Nas escolas em geral existe um impacto do volume de interinos que lá trabalham.

Os planos de estudo das universidades, que formam os futuros professores, não preparam estes para os contextos rurais. Tais planos deixam os centros de ensino rurais no esquecimento⁵, assim como outras singularidades (população imigrante, população de etnia cigana, coeducação,...) e são um reto ao qual há que dar respostas aos alunos universitários que optem por este formato de centros no seu estágio. Esta evidência corrobora o processo de homogeneização dos planos de formação, relacionado diretamente com a massificação da universidade. É um dos poucos fatores negativos que se desprendem nesta categoria de conclusões. Por outras palavras, o professorado não teve nem tem uma formação nominativa nas graduações de ensino para poder atender da melhor forma à realidade rural. O fim da formação universitária de docente não deveria oferecer tantas recetas mediante técnicas nem explicar as leis vigentes, senão dar uma visão técnica e intelectual de modo a que os alunos possam aprender as competências necessárias consoante as suas necessidades.

São muitos os que acreditam que o professor rural continua a transcender a tarefa de ensinar e em muitos casos, como está exposto em capítulos anteriores, convertem-se em consultores sociais. Isto é entendido pelos docentes como uma intensificação laboral.

⁵ Não é generalizável já que se estaria caindo num erro se não se matiza. Nalgumas universidades (Universidade Autónoma de Barcelona, Universidade de Zaragoza, Universidade da Rioja, Universidade de Granada,...) existem linhas de investigação consolidadas e planos de estudo com matérias optativas, tal como o mestrado, dedicados ao ensino do meio rural.

A investigação estatística confirma um dado acerca destes últimos: que mais ou menos 40% vivem em vilas. No entanto, quase todos o fazem em populações de 1000 a 2000 habitantes, o que quer dizer que nas localidades das ERP's não costumam residir. Isto deve-se a que essas vilas têm comunicações muito boas – não todos- em quanto que essas escolas pequenas (unitárias e ERP's) têm umas comunicações incómodas e fazer 25 km todos os dias em estradas intransitáveis não alentam a fazer todo o trajeto de ida e volta.

As equipas diretivas das ERP's geram uma cultura de centro que implica e, incluso, absorve aos docentes que acabam de chegar, pelo que cair na homogeneização docente e curricular é um risco tentador.

Resumindo o que foi expressado anteriormente, pode-se afirmar que o alto grau de satisfação dos professores deve-se ao reconhecimento da sua labor, pela proximidade que têm com os pais, o que apara uma diversidade de arestas de confrontação social que se dá nas escolas da atualidade. O professorado para além de estar a viver nesses sítios, em sua maioria, por eleição própria, acredita que é um ambiente que tem os recursos e meios necessários para poder desempenhar o seu trabalho. A escola rural já não é uma escola mitigada, é uma escola mais.

Objetivos da categoria de análise 4: os estudantes rurais, principais características

O número de estudantes por sala de aula, as características da proximidade não exclusivamente como estudantes ou como amigos, também como família, os valores, entre outros, não só permitem desenvolver estratégias, também facilitam o desenvolvimento cooperativo e de compreensão. Para além de tudo isso, são cúmplices de experiências vitais. Por tanto, o alunado, mais do que colegas, são amigos, companheiros de jogo, cúmplices de experiências e conexões emocionais. Formam um enclave escolar vital e experiencial pelo que suas características são intergeracionais, interclassistas, interculturais e com vivências emocionais fortes.

Este conglomerado faz com que a escola rural continue a ser idiossincrásica. São variáveis que a fazem diferente. A procedência dos alunos destas escolas produz uma riqueza notável.

Os estudantes são filhos de antigos alunos que por sua vez foram ensinados pelo mesmo professor, pelo qual existe uma continuidade que não é característico de outros contextos, é idiossincrásico da escola rural naqueles centros educativos com um plantel docente estável.

Pode-se dizer que as expectativas baixas passaram a expectativas altas no que diz respeito ao alunado, observando inclusive que alunos da escola rural incorporaram-se a titulações académicas universitárias.

A boa formação e rendimento que têm os estudantes na escola rural não significam a garantia do sucesso académico quando iniciam os estudos secundários noutra localidade com mais população. Uma das razões é a deslocalização das relações sociais dos alunos que passam de uma lógica baseada na comunidade – fundamentada no conhecimento das necessidades do aluno- a uma lógica baseada nas disciplinas – fundamentada na disciplina, memória, exame, e laços não tão estreitos com a família-.

Os docentes acreditam que os valores que têm as crianças rurais permitem-lhes trabalhar os conteúdos com maior proximidade. Se fala-se em valores como a docilidade, humildade, simplicidade, obediência, acatamento da autoridade, maior proximidade, enfim valores rurais baseados na submissão, de um povo que se caracteriza pelo controle social, isto permite perceber um grau de mimetismo e adaptação dentro do seu meio influente, tanto para o social como para o educativo. Por tanto, são alunos que têm uma propensão fácil para a aceitação.

Objetivos da categoria de análise 5: a família e outros agentes

Pode-se afirmar que no meio rural é possível contar com o compromisso das mães, e se estas não fazem mais então é porque os professores não sabem pô-las em melhores posições.

A nova implicação da família, de pais e mães, que passaram da participação de servilismo a uma participação de dois tipos: de exigência (como em outro contexto) e de acompanhamento involucrado (falta uma participação curricular), deve-se a que estes querem que a escola recupere esse sentido cultural que foi perdendo nos últimos anos. Dito por outras palavras, acabou-se o tempo dos pais que mantinham uma “posição valorada, respeitada e submetida” para com o professor, e passou a haver um contacto mais propositivo. Por tanto, a maioria das famílias têm uma participação informativa mas não curricular. Ou seja, para informar e para informar-se mas não para implicar-se, à exceção das ERP's que estão promovendo projetos de inovação no qual um dos elementos a ter em consideração é a implicação substantiva não só dos pais, como também da comunidade de adultos.

Algumas experiencias observadas exibem a entrada nas salas de aula dos pais com uma participação ativa e comprometida em distintas temáticas de conteúdos

abordados nas mesmas. Os centros agrupados estão a promover essa cultura, assimilam e assumem as famílias para uma maior implicação dentro do centro e não só mediante convivências e *dias de...* ou seja, participação a nível de aula, de centro e de localidade.

Os municípios das vilas oferecem para qualquer necessidade logística, para qualquer atividade ou convivência a nível de centro, a criação de uma conexão nas localidades das ERP's. Passa-se da localidade ao território e já não é só uma vila e uma escola. Desta maneira, gera-se um maior sentido da comunidade, passando da comunidade enquistada num ambiente fechado a uma comunidade aberta num amplo território.

Objetivos da categoria de análise 6: variáveis organizativas

As variáveis organizativas a nível de centro são diversas entre os diferentes formatos que se consideraram de educação rural. Nas escolas unidocentes todos os níveis são dados na mesma sala de aula. Nas ERP's existe uma diferença com respeito à maioria dos centros uniformes urbanos, com respeito ao número de alunos e à proximidade cultural.

A organização do espaço nas salas de aula: são flexíveis e pessoais gerando uma maior interação simbólica entre o alunado, por tanto não existe linearidade na colocação do mobiliário o que pode originar impessoalidade. Os tempos configuram-se do mesmo modo que a escola maioritária urbana, de modo cerrado. Divisam-se, por tanto, umas salas de aula no marco da educação rural, flexíveis, com escassa limitação e de modo a que sejam colocadas as interações. Ou seja, estará a organização dos tempos ao serviço das aprendizagens?

No entanto, no que se refere aos horários, existe uma flexibilidade limitada que conduz à lógica convencional do tanto por hora, ou ao menos, a uma distribuição temporal fixada e que corresponde ao que percebem os professores de maneira natural, como por exemplo, que as disciplinas estejam configuradas de uma forma cerrada. É uma questão coisificada, sem se colocar em questão o que se pode modificar. Logo o currículo disciplinar tem elementos que o apoiam.

Ou seja, sintetizando, nos espaços são onde se fala de maior flexibilidade e nos agrupamentos também, pelo que a variável temporal é a que mais se vê limitada. No entanto, a variável temporal é a que vai reger e dar as pautas de ritmo do curriculum. Isto é muito importante.

Devem-se colocar e promover dinâmicas de aprendizagem mais interativas e integradas, como por exemplo, os Projetos de Trabalho ou Centros de Interesse que troquem com a conclusão exposta, já que podem ter flexibilidade na sala de aula mas não afetar a distribuição do curriculum.

Transformar as variáveis organizativas em si mesmas não é sinal de inovação, pois toda a inovação requer a reformulação dessas mesmas variáveis.

Concluindo, as variáveis organizativas que mais afetam e delimitam as possibilidades de transformação curriculares estão associadas ao tempo, demasiado planificadas a partir da escola, ou seja, a partir do chefe de estudos, que por sua vez é o porta-voz da administração, e do que diga o curriculum oficial. Contudo, as demais variáveis de espaço e agrupamento são, em função das aprendizagens, o que não asseguram que se esteja a desenvolver um curriculum alternativo. Pode ser um curriculum tradicional estabelecido desde uma perspetiva mais interativa e dinâmica. Os docentes aludem a transformar os agrupamentos mas sem saber se são homogêneos ou heterogêneos os aproveitamentos dos espaços e o bom ou mau estado dos mesmos.

Objetivos da categoria de análise 7: atenção à diversidade

Na escola rural, e em todas as tipologias que esta abarca, atende-se à diversidade do alunado de forma notável e significativa. Há poucos docentes e poucos alunos, o que leva a que a atenção à diversidade seja uma consequência lógica. As razões que o explicam são o menor número de alunos e o maior número de horas que estão com um só professor.

Muitas destas escolas preparam a possibilidade que têm de escolarizar alunado de outras culturas, ainda que desde que começou a crise económica tem sido menor o número de estudantes de outras procedências, que têm como destino o mundo rural. Isto para os centros significa passar da “vertigem” da desapareição, à oportunidade de manter-se (muitos dos pais destas crianças vão para quintas como cuidadores e normalmente costuma ser a sua segunda estância em Espanha, e vêm da cidade para tentar arranjar trabalho no campo).

Outra das conclusões trata sobre a multiculturalidade com uma valoração muito positiva das distintas culturas que procedem de outros países. Antes, os professores rurais educavam as crianças de uns pais que por sua vez já foram seus alunos, pelo que eram simplesmente famílias com uma condição muito endogâmica. Basicamente todos se conheciam uns aos outros, sendo que seu mundo começava e terminava nos arredores

da aldeia ou vila, segundo o caso. Agora, no entanto, encontra-se a diversidade cultural procedente de diversos países. A escola quando analisa e aprofunda esta questão tem o cosmopolitismo dentro das suas aulas. Isto é novo e é um dado relevante.

A escola rural abre portas (reais, não digitais) a mundos que de outra forma se veriam reduzidos ao cubículo interior de uma escola encerrada em si mesma. São portas a outros mundos, outras expressões e costumes, outros hábitos que enriquecem a uma escola que recebe uma dimensão multicultural e cosmopolita que se procura hoje em dia na educação. A chegada de novas culturas serve de portas reais, e não digitais ou virtuais como costuma haver noutros contextos. Faziam que a escola rural vivesse num mundo antigo quando a sociedade contemporânea caracteriza-se pela imediatez e presença de novas ferramentas tecnológicas e digitais e a multiculturalidade. Se a escola rural não ocupasse essa realidade digital e se visse incorporada com essas novas culturas, seria uma escola que procura um mundo que já não existe.

Na escola rural, longe de parecer um cenário onde se distingue ao alunado por uma só característica, existe uma grande diversidade, e por essa característica uma escola rural pode ser muito diferente de outra.

A escola rural é uma escola que se entende a si mesma como atenta à diversidade, inclinada à individualização e apoio mútuo entre escolares para favorecer uma modulação combinada entre todos os estudantes. Para além disso, os apoios são uma peça chave para o desenvolvimento da diversidade. As estratégias concretas se levam ou não fora das aulas não estão claras, depende de cada centro e do que segue cada tutor-professor de apoio. Enfim é a realidade da escola, um abanico de possibilidades.

Normalmente, no apoio existe uma dualidade, tanto fora das aulas como dentro que não está resolvido. Todas as orientações procedentes dos marcos mais acreditados ressaltam a importância da inclusão escolar e social no mesmo contexto, o que tem bom eco, mas ainda têm que desenvolver-se melhorias que possibilitem a inclusão total do alunado na sala de aula.

Quando o apoio é dado dentro da sala de aula desenvolvem-se dois currículos completamente diferenciados. Seria um dado que não é conclusivo e temos que nos perguntar: até que ponto se fala de adaptações curriculares? Até que ponto não é um currículo paralelo? O eixo básico não deve ser a incapacidade, tem que ser o currículo, ou seja, como o currículo sem ser diferenciado pode ser adaptado. Para isso é preciso assumir a diversidade como um elemento real, coordenar os recursos, coordenar a ação

das relações entre iguais dentro da sala de aula com os próprios escolares. Para além disso, a diversidade vai mais além dos problemas de aprendizagem como podem ser as diferenças culturais, as quais não são vistas em negativo.

Objetivos da categoria de análise 8: prática docente

Uma prática de carácter ativa mas dirigida pelo adulto. O protagonismo do alunado é mais bem o de “bom obediente” que o de colocar e promover questões.

Num centro pode-se observar distintas metodologias, diferentes formas de ensinar e diferentes formas de avaliar. Desta maneira, confirma-se que os centros rurais não homogeneízam, senão que cada docente é distinto em quanto à utilização de seus modelos didáticos de referência.

Estes estão preocupados pela introdução de materiais e diversas atividades mediante o trabalho e a integração das T.I.C nas aulas, projetos e saídas ao entorno. Consideram a maior parte das experiencias praticas e introduzem debates, realizam trabalhos de investigação e um enfoque colaborativo. O meio rural não influencia radicalmente a decisão do material curricular, mostrando que são professores que ensinariam da mesma maneira noutros contextos. Este modelo, apostado pela maioria dos participantes, utiliza a aprendizagem a partir de um processo de investigação colaborativa no qual o aluno é um agente ativo. Este esquema conceptual do docente implica aprofundar a ideia de que a maior parte dos docentes rurais utiliza o manual escolar como base junto aos recursos mencionados, estando influídos pelo conhecimento disciplinar e reconhecendo, em definitiva, o professor nos alunos, e a editorial no professor. Isto não quer dizer que não se deem experiencias ativas e investigadoras pelo que como se sublinha, orientadas pelo docente.

Os professores não assumem a área de Estudo do Meio como estando conectada com a realidade vital dos escolares rurais.

Objetivos da categoria de análise 9: o currículo

A escola rural não é alheia à gramática da escola, à universalização do livro do texto ainda que possa ter meios e recursos abundantes no contexto, que são valorados pelos docentes, mas não se utilizam. Continua estando sob a lógica do livro do texto e continua a ser a pauta ou o guião para desenvolver o currículo oficial.

Inclusive o professorado tem a opinião de que os livros são assépticos, independentes do contexto e incorporam metodologias muito bem consideradas como la

indagação escolar. Isto vem confirmar que os docentes necessitam procurar um conhecimento mais profundo dos materiais e desenvolvimento curricular para sair da órbita e dar valor ao que eles consideram importante. Os recursos de elaboração própria, são materiais adequados mas isso significa mudar as condições laborais já que a falta de tempo é uma variável que influencia na não elaboração de materiais próprios.

As variáveis organizativas são baseadas na comunicação mas, uma vez mais o ritmo que marcam os livros de texto de organização disciplinar são pautados na aula mediante uma organização estancada que se considera o tempo como não questionável.

Isto põe de relevo que livro de texto, organização por horas e avaliação baseada no rendimento continuam a ter bastante transcendência no quê e em como se ensina, ainda que os professores estejam a mudar para metodologias mais ativas, nos termos em que os alunos fazem mas não decidem, ou seja, ensinos ativos mas não participativos.

Entre umas tipologias e outras sobre educação rural pode-se encontrar uma diversidade no currículo:

- Na unidocente é um curriculum⁶ baseado no que não é conflictivo e na vitalidade mas organizam-se os conteúdos por matérias.
- Nas ERP's é onde existem intenções de sair da lógica credencialista e academicista para ir até um sentido mais comunitário do conhecimento e da aprendizagem. Os professores involucram-se e contagiam ao resto da comunidade adulta. Não somente melhora a escola, também melhora a realidade social na que se envolve o centro. Deixa de ser um centro de ensinos para miúdos, para ser um foco cultural de promoção de conhecimento.
- Nas ERP's do meio rural implementa-se um curriculum com uma lógica academicista.

Um curriculum convencional mas flexível está a ser possibilitado, mas é a razão que vai a romper a lógica da organização em intervalos horários que é a que está mais cerrada, exceto na unitária.

Objetivos da categoria de análise 10: Material didático-curricular

O livro de texto segue como principal pauta e partitura que marca o ritmo do ensino em detrimento de outros recursos, até ao extremo de ser visto como asséptico,

⁶ “Curriculum agudo”, baseado em modelos ativistas espontâneos.

universal, não problemático e com umas perspetivas superficiais onde se confundem as formas com o fundo. A mera afirmação de dizer “vamos investigar” já se considera como investigação.

A incorporação de outros materiais alternativos junto ao livro de texto é uma amostra da complementaridade que se realiza. Aproximadamente um 30% dos docentes não incorpora mais nenhum material curricular que não seja o manual.

Existem contingências por explorar demonstrar os usos alternativos do livro⁷. Os docentes desejam conhecê-las já que aqueles com uma situação administrativa interina permanecem por um tempo muito limitado na escola rural, o que é um inconveniente para uma sustentabilidade em quanto à implementação de outro tipo de materiais. Por tanto, é uma oportunidade para mostrar aos professores como trabalhar com materiais diversos, um deles, o livro de texto, incorporando as T.I.C e as alternativas do meio.

Os docentes que decidem planificar materiais de elaboração própria, por muito rudimentares que sejam, estão implementando um esforço por adequar o conhecimento de uma realidade, a rural, e para além disso, apresentando um ensino que seria o ideal. A falta de tempo é uma variável que determina a não elaboração de materiais próprios.

O professorado dos centros rurais precisam de procurar um conhecimento mais profundo dos materiais e desenvolvimento curricular para que se saia da orbita maioritária do uso do manual e pôr em valor aqueles que consideram importante, ou seja, materiais curriculares deliberativos com uma autêntica carga substantiva, que contribuem a uns conhecimentos e conteúdos para trabalhar na escola rural.

Na escola rural o professorado tende a solicitar uma maior prestação de recursos, no entanto, não é uma escola esquecida pela Administração. É uma escola com recursos suficientes.

⁷ Sabe-se pouco sobre como se utilizam, sobre o seu uso docente. Inclusive desconhece-se como se usam de forma alternativa.

Referencias bibliográficas

Para investigar es necesaria una buena base documental en la que poder contrastar la información empírica. Diario de tesis (2011)

Abós, P. (2007). La escuela rural y sus condiciones: ¿tiene implicaciones en la formación del profesorado? *Aula abierta*, 35, (1), 83-90.

Abós, P.; Boix, R. y Bustos, A. (2014). Una aproximación al concepto pedagógico del aula multigrado. *Aula de innovación educativa*, 229, 12-17.

Aguado, T. (2000). Diversidad, igualdad, cultura escolar: significado e implicaciones prácticas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11 (20), 187-198.

Aguerrondo, I. y Xifra, S. (2002). *La Escuela del Futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires. Papers: Editores.

Aguilar de Campo, (2011). *Situación de la escuela rural en Andalucía. II Jornadas confederales de educación en el medio rural*. Palencia: Segovia.

Aguilar, L.E. y Rodrigues, J.A. (2013). Plano Nacional de Educação 2011–2020 e metas Educativas 2021: convergência de expectativas para a educação no Brasil e na Ibero-America. *Revista de Educação do CogEimE*, 22, 42, 43-52. Consultado el 23 de julio de 2013 en <http://dx.doi.org/10.15599/0104-4834/cogeime>.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (2013). From special education to effective schools for all: widening the agenda. In L. Florian, (ed.), *The Sage Handbook of Special Education*. London: Sage Pub.

Ainscow, M.; Hopkins, D.; Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.

Albericio, J. (1994). *Las agrupaciones flexibles y la escuela para el progreso continuo*. Barcelona: PPU.

Alcalá, M. (1994). Totalán. Cuando el pueblo entra en la escuela. En *cuadernos de pedagogía*. 222, 61-66.

Aldecoa, J. (1991). *Historia de una maestra*. Barcelona: Anagrama.

Almendros, H. (1934). La escuela rural. *Revista de pedagogía*, 145, 6-14.

Alpe, Y. y Fauget, J.L. (2010). *L'école rurale, école de modernité*. Consultado el 25 de octubre de 2010. En *Observatoire de l' école rurale*.

Álvarez, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.

Álvarez, M.A. y Jurado García, M. (1998). Maestros rurales y ovejas eléctricas. En *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 111-126.

Amaro, A.E. y Arjona, Y. (2013). *Atención a la diversidad en Educación Primaria: un enfoque inclusivo*. Madrid: Universitas.

Amiguiño, A. (2003). Educação e Mundo Rural: percursos biográficos, intervenção e pesquisa. *Educação, Sociedade y culturas*, 20, 9-43.

Amiguiño, A. (2008). *A escola e o futuro do mundo rural*. Lisboa: Fundación Calouste Gulbenkian para a ciencia e a tecnologia.

Amiguiño, A.; Oliveira, O. y Raposo, C. (1999). Uma experiencia de Inovação/formação: projecto de intervenção a nível local. *Aprender*, 22, 120-128.

Andersson, B.E. (1995). *Why Am I in Scholl?* European Conference on Educational Research. University of Bath.

Angulo, J. F., Betanzo, M" J. y López Gil, M. (2005). Viviendo los contenidos: una experiencia en el uso de las tecnologías. Consultado el 10 de diciembre de 2011 en [http://www. Quaderns digitals.net](http://www.Quaderns digitals.net)

Angulo, J.F. (1990). El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa; un análisis metodológico, en Martínez Rodríguez, J.B (ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.

- Antúnez, S. (2001). Autonomía escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 101, 73-74.
- Antúnez, S. (2007). Dirigir centros escolares inclusivos. En M. Lorenzo (Ed.) *Gestionando los Nuevos Actores y Escenarios de la Formación en la Sociedad del Conocimiento*, 79-88. Granada: Ediciones Adhara.
- Antúnez, S. y Gairín, J. (2002). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- Antúnez, S. y Gairín, J. (1998). *Proyecto educativo de centros*. Barcelona: Anagrama.
- Apple, M.W. y Beane, J.A. (2001). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Arnaiz, P. (1999). *Curriculum y atención a la diversidad*. III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnal, J. y otros (1992): *Investigación educativa. Fundamento y metodología*. Barcelona, Labor.
- Arnal, J.; Del Rincón, D. y La Torre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Arroyo, M. (2004) A educação básica e o movimento social do campo. En Arroyo, M.; Caldart, R. y Molina, M. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- Báez de la Fe, B. (1991). El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. *Revista de Educación*, 294, pp. 407-426.
- Baigorri, A. (1995). De lo rural a lo urbano. *En actas del V Congreso Español de Sociología*, Granada. Grupo - 5 Sociología Rural. Sesión 1ª La Sociología Rural en un contexto de incertidumbre. Recuperado del 2 de febrero de 2011, en <http://www.unex.es/sociolog/BAIGORRI/papers/rurbano.pdf>
- Barba, J.J. (2006). *Aprendiendo a ser maestro en una Escuela Unitaria. Vivencias, sensaciones y reflexiones en la primera oportunidad*. Morón (Sevilla): Ediciones M.C.E.P. Cooperación Educativa.
- Barba, J.J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en una escuela rural desde una perspectiva crítica*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Recuperado el 23 de Mayo de 2011, en <http://uvadoc.uva.es/bistream/10324/822/1/TESIS96-110331.pdf>

- Barbera, V. (1991). El agrupamiento de alumnos en los centros, en *Apuntes de educación*, 41, 2-5.
- Barreiro, H. y Terrón, A. (2005). *La institución escolar. Una creación del estado moderno*. Barcelona: Octaedro.
- Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18, 8. Recuperado el 25 de julio de 2012, de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/751/829>
- Barrio, J.M. (1996). ¿Existe la escuela rural? *En Cuadernos de Pedagogía*, 251, 14-42.
- Bauman, Z (2007). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parías*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2008). *L'educació en un món de diàspores*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.
- Beare, H., Caldwell, B.J. y Millikan, R.H. (1992). *Cómo conseguir centros de calidad: Nuevas técnicas de dirección*. Madrid: La Muralla
- Bejarano, J. (1997) Colombia: inseguridad, violencia y desempeño económico en las áreas rurales, Sigma Editores. Bogotá.
- Bellón, M.J.; Sesé, M.; Gallego, A. y Sanz, C. (2006). Inclusión de una niña ciega en una escuela rural unitaria. Historia de una experiencia. Integración: *Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 47,37-41.
- Beltrán, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Berlanga, S. (2003). *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Huesca: Mira Editores.
- Bernal, J.L. (2004). *Luces y sombras en la escuela rural*. Universidad de Zaragoza. Jornadas de debate: los CRAs. Comisiones Obreras. Madrid.. Consultado el 23 de mayo de 2011 en <http://didac.unizar.es/ibernal/inicial.html>.
- Besalú, X., 2002. *Diversitat cultural i educació. Per una educació intercultural a les escoles d'educació primària*. Barcelona. Tesis Doctoral presentada en el Departamento de Comunicació Audiovisual i Publicitat de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Blanco, M. y Plácida, D. (2008). El plan educativo infantil en casa atiende a 12 niños en la provincia. Consultado en Ideal.es. Recuperado el 7 de noviembre de 2012, de

<http://www.ideal.es/almeria/20080526/almeria/plan-educativo-infantil-casa-20080526.html>

Boix, R. (1998). La educación primaria en el medio rural español. *En Aula de Innovación Educativa.*, 77, 43-46.

Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *En Revista Digital E-Rural*. Universidad de Playa Ancha. Sede San Felipe, Chile.

Boix, R. (2003). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Graó-MIE/ICE: Universidad de Barcelona.

Boix, R. (2004). El Grup Interuniversitari d'Escola Rural: impulsar l'escola rural des de les universitats . *En Escola Catalana*, 441.

Boix, R. (2007). Algunas propuestas para la mejora de la escuela rural. En Padres y Madres de alumnos y alumnas; *Revista de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos.*, 93.

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*, 2(15). 13-23

Boix, R. (Coord, 2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: CissPraxis.

Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. Monográfico Estudio de Caso. *Revista Arbor*, 559-576. Madrid, CSIC.

Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y diversidad cultural en educación. En Marrero, J. y Argos, J.A. (eds). *Educación, convivencia y ciudadanía en la cultura global. Ponencia curso en la UIMP*. Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria.

Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de la diversidad cultural. *En Revista Mexicana de Investigación educativa*, 20 (Enero-Abril, 2004). 15-38. Recuperada el 25 de abril de 2013, de <http://www.cesu.unam.mx/rmie/>

Bolívar, A. (2004). La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. *Revista de Educación*, 333, 91–116.

Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Editorial La Muralla. Madrid.

Borrajo, G. (2014). La participación nos hace críticos. *Cuadernos de pedagogía*, 448.

Brennan, K. W. (1988). El currículo y las necesidades especiales. *En El currículo para niños con necesidades especiales*, 33-63. Madrid: Siglo XXI

Brumat, M.R. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 55, (4), Consultado el 14 de abril de 2014 en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3939Brumat.pdf>

Buscá, F. (2001). *El profesorado ante el reto de la diversidad cultural. Un estudio de caso aplicado a la escuela rural*. Informe de Investigación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Lleida.

Buscá, F. (2011). *El profesorado ante el reto de la diversidad cultural. Un estudio de caso aplicado a la escuela rural*. Informe de investigación. Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Barcelona.

Bustos, A. (2005). *La escuela rural y su profesorado ante el reto de las tecnologías de la información y la comunicación. En Teleaprendizaje y profesión docente: TIC para una educación innovadora*. Madrid: Anaya.

Bustos, A. (2006). *Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Bustos, A. (2007a). Dos décadas de colegios públicos rurales. Una mirada a la escuela rural andaluza. *Aula Abierta*, (35) 1-2, 91-104.

Bustos, A. (2007b): Los grupos multigrado como estructura organizativa del alumnado en la escuela rural andaluza”. En Lorenzo, M. Y otros: *Gestionando los nuevos actores y escenarios de la formación en la sociedad del conocimiento*. Granada: Ediciones Adhara.

Bustos, A. (2007c). “Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. La evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado”. En Profesorado. *Revista de curriculum y formación de profesorado*, 11 (3).

Bustos, A. (2008a). La organización de la enseñanza en la escuela rural. Un análisis desde la investigación-acción. *Aula abierta*, 35, 110-121.

Bustos, A. (2008b). *La organización de la enseñanza en la escuela rural*. Madrid: Altea.

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

Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353-378.

Bustos, A. (2011). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14, (2), 105-114.

Bustos, A. (2012). *La escuela rural*. Barcelona: Ed. Octaedro

C. D. P. (1983). El Pelouro. Un mundo para niños. *Cuadernos de pedagogía*, 107, 57-60.

Canals, R. y González, M. (2011). El currículo de Conocimiento del Medio Social y Cultural, y la formación de competencias, en Santisteban, A. y Pagés, J. (Coords.): *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar*. 145-159. Madrid: Síntesis.

Canário, R. (2000). A escola no mundo rural: contributos para a construção de um objecto estudo. *Educação, sociedade e culturas*, 14, pp. 104-121.

Canário, R. (2003). Escola rural: pensar o educativo, o social e o político. *Aprender*, 28, 96-102.

Canário, R. (2008) Escola rural: de objecto social a objecto de estudo. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 33, n. 1, 33-44. Consultado el 22 de mayo de 2014 en <http://www.ufsm.br/ce/revista>.

Cantarero, J. (2000). *Materiales curriculares y descualificación docente. Análisis interpretativo de las estrategias a través de las que el libro de texto regula el trabajo del profesorado*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.

Carbonell, J. (1996). *La escuela: entre la utopía y la realidad*. Barcelona: Octaedro.

Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

Cárdenas, A. P. (1982). Una mirada a la escuela rural en Colombia. *Huellas*, Vol. 3, nº 5. Pp.16-20. Uninorte. Barranquilla.

Cardona, J. (2008). *Hacia un modelo para el desarrollo de los valores interculturales en la escuela*. *Bordón*, 2(60).

Carmena, G. y Regidor, J. (1981). La política educativa y la escuela rural. En *Cuadernos de Pedagogía*, 71.

Carmena, G. y Regidor, J. G. (1985). *La Escuela en el medio rural*. Madrid. Servicio de publicaciones del MEC.

Casal, J. y Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Epidem. Med.* 1, 3-7.

Casanova, M^a. A. y Vera, J. M^a. (1999). *Manual de legislación educativa. Estatal y Autonómica*. Barcelona: Praxis

Casassus, J. (2009). Uma nota crítica sobre a avaliação estandarizada: a perda de qualidade e segmentação social. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, 71-78. Consultado el 23 de Julio de 2013 en <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20jcasassus%20PTG.pdf>

Castillo, M. y Ramos, M. (2012). Los colegios públicos rurales como modelos de atención a la diversidad. *Innovagogía: I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis educativa*.

Castro, M. (1985). Francisco Fernández Cortés. La Escuela viva hizo buenos maestros y buenos alumnos. *Periódico Semanal de información educativa Comunidad Escolar*, 48.

CC.OO. (2013). Infantil en casa y temas para la educación. [Versión electrónica]. *Revista Digital para profesionales de la Enseñanza*, 27(48):115-142.

Ceince, recuperado el 2 de agosto, de <http://www.ceince.eu/>

Ceja, A. (2014). *Mantenimiento de la escuela pública rural en la que estudian más de 12.000 alumnos andaluces*. Recuperado el 21 de junio de 2014, de <http://www.juntadeandalucia.es/presidencia/portavoz/educacion/095240/alonso/defiende/mantenimiento/escuela/publica/rural/estudian/alumnos/andaluces/Junta/Andalucia/Educacion>

Ceña, F. (1992). Transformaciones del mundo rural y políticas agrarias. *Revista de estudios agro-sociales*, 62, 11-36.

Chacón, A; Querol, J.; González, A; y Sánchez, L. (2002b): La Escuela Rural y las reformas educativas de finales del Siglo XX. En Lorenzo, J. y otros: *Liderazgo educativo y Escuela Rural*. Granada: Grupo Editorial Universitario: 1107-1112.

CIDE: *El Sistema Educativo Español. Informe para la OCDE. 2a parte (vol. 2)*. Madrid, diciembre 1984. Delegación del instituto nacional de estadística en el ministerio de educación y ciencia.: *Estadística de la enseñanza*. Recuperado el 23 de julio de 2011 de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/inspeccion/presentacion/identidad>

Clementino de Souza, E., Souza dos Santos, F.J., y Teixeira de Pinho, A.S. (2011). *Prácticas educativas y territorios rurales: sujetos y prácticas pedagógicas en las escuelas*

rurales del Estado de Bahía (Brasil). *Revista de Currículum y formación del profesorado*, vol.15, nº 2, pp. 125-140.

Colbert, V. (1987) "Universalización de la Primaria en Colombia: el Programa de Escuela Nueva". *La Educación Rural en Colombia. Situación, Experiencias y Perspectivas*.

Coleman, J.S; Campbell, E.; Hobson, C.; McPartland, J.; Mood, A.; Weingield, F. y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, U.S.: Government Printing Office.

Comunidades de aprendizaje, recuperado el 4 de abril de 2012, de <http://www.docencia.es/historia/comunidades-de-aprendizaje>

Conelly, J.; Michel, C. y Clandinin, J. (s/f). *Relatos de experiencia e investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Consejería de Educación (2014). Consultado en, *Junta de Andalucía*. Recuperado el 12 de abril de 2011 de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/PSE/orientacionyatiendiversidad/educucompensatoria/apoyoescuelarural/progedinfmediorural>

Consejería De Educación y Ciencia (1988a): Decreto 29/1988, de 10 de febrero, sobre constitución de Colegios Públicos Rurales en la Comunidad Autónoma Andaluza. BOJA nº 19 de 4 de marzo de 1988.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988b): Orden de 15 de abril de 1988 por la que se desarrolla el Decreto 29/1988, de 10 de febrero, sobre constitución de Colegios Públicos Rurales en Andalucía. BOJA nº 33 de 26 de abril de 1988.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988c): Plan de Actuación para la Escuela Rural en Andalucía. Junta de Andalucía. Dirección General de Educación Compensatoria y Promoción Educativa. Servicio de Educación Compensatoria. Sevilla.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991): Orden de 25 de julio de 1991 por la que se modifican los Colegios Públicos de Educación Preescolar, Educación General Básica y Educación Especial en la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA nº 72 de 13 de agosto de 1991.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2001): Diferentes aspectos relacionados con los Colegios Públicos Rurales e Itinerancias. En http://www.anpeandalucia.org/ventana_noticia.php?&vinculo=http://www.anpeandalucia.org/gestion/archivos/andaluciaD20050509H102254.pdf (15-5-2007).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007). Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. BOJA nº 252 de 26 de diciembre de 2007

Contreras, C. y César, A. (1997) Educación rural cafetera: una alternativa para el cambio. *En Aula*, 9, 85-97.

Corchón, E. (1997). La atención a la diversidad en la escuela rural. Algunos datos empíricos de la Escuela Rural Andaluza. Comunicación presentada en las Iª Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Perspectivas actuales. *Actas de las I Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Centros Educativos*. Granada: Grupo Universitario y COMEDES.

Corchón, E. (1998). *La formación inicial del profesorado para ejercer en un centro rural. Algunas constataciones empíricas*. Actas del II Congreso de Formación del Profesorado. Granada: Grupo FORCE. Universidad de Granada.

Corchón, E. (2000). *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikos-Tau.

Corchón, E. (2001): *La escuela rural andaluza. Consejo Escolar de Andalucía*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. Granada

Corchón, E. (2002). *La escuela rural. Elementos de su organización*. Bilbao: Ciss Praxis.

Corchón, E. (2002a). "La Escuela Rural hacia la Sociedad del Conocimiento. *En Liderazgo educativo y Escuela Rural*. Granada: Grupo Editorial Universitario: 71-104.

Corchón, E. (2005). *La escuela en el medio rural: modelos organizativos*. Barcelona: Davinci.

Corchón, E. y Delgado, M. (1996): *Las motivaciones y desmotivaciones de los profesores para su permanencia en el ámbito rural. En Trabajar en los márgenes: asesoramiento, formación e innovación en contextos educativos problemáticos*. Granada: ICE de la Universidad de Granada.

Coromina, E; Casacubert, A, X. y Quintana, D. (2002). *El trabajo de investigación. El proceso de elaboración, la memoria escrita, la exposición oral y los recursos*. Barcelona: Eumo-Octaedro.

Coronel, J. M. (1999). *Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Cortés, V. (2009, 18 de febrero). Cuando se aprende por contagio. *El País*, 22, 6.

CRECE, (1999) Evaluación de Impacto del Programa Escuela Nueva Postprimaria en la Zona Rural del Departamento de Caldas. Informe final. Manizales.

CRECE, (2001) Alternativas para la expansión del acceso a la secundaria en las zonas rurales: el Sistema de Aprendizaje Tutorial –SAT y la expansión del modelo de Escuela Nueva a la post-primaria. Documento de trabajo presentado para el Diálogo Regional de Política del Banco Interamericano de Desarrollo – BID. Washington.

CRECE, (2002 a) Evaluación de los impactos parciales y potenciales del Programa Escuela y Café. Informe final. Manizales.

CRECE, (2002 b) Evaluación de impactos parciales del programa Escuela Virtual. Informe final. Manizales.

Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: computers in the classroom*. Cambridge MA: Harvard University press.

Davis, D. (2011). *Teaching Science Creatively*. Oxon: Routledge.

De la Torre, J. M. (1983) Francisco Fernández Cortés. De Orellana al parlamento. *Cuadernos de Pedagogía*, 107.

De Puig, I. (1994). *Cómo hacer un trabajo escrito*. Barcelona: Octaedro.

DECRETO 167/2003 de 17 de junio. Decreto de Educación Compensatoria (Alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas). (BOJA nº 118, de 23 de junio de 2003)

DECRETO 207/1984 de 17 de julio. Educación Compensatoria en zonas rurales. (BOJA nº 74, de 07 de agosto de 1984)

DECRETO 29/1988 de 10 de febrero. Constitución de los Colegios Públicos Rurales en la C. A. Andaluza. (BOJA nº 19, de 04 de marzo de 1988)

Decreto de 24 de Octubre de 1947, por el que se regula el Estatuto de Magisterio (B.O.E. 17 de Enero de 1948)

Dede, C. (2007). *Transforming Education for the 21st Century*. Cambridge: Harvard Education Press.

Del Barrio Aliste, J. M. (1996). ¿Existe la escuela rural?. En *Cuadernos de Pedagogía*, 251.

Del Barrio Campo, J.A. (2004). *La escuela rural y sus perspectivas de futuro*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.

Delegación de Huelva. Recuperado el 23 de junio del 2009, de <http://www.fasecgt.org>

Delibes, M. (1975). *Un mundo que agoniza*. Madrid: Ed. Plaza Janes.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco

Díaz Alvarado, A. (2008). Algunos avances y proyecciones en el campo de la pedagogía rural. *Revista Educare*, 2(15), 21-29.

Diez Navarro, C. (1996). *La oreja verde de la escuela*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Díez Prieto, M^a. P. (1989). *El profesor de EGB en el medio rural*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

Doménech, J. y Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.

Domínguez (2013, 27 de febrero). Educación compensatoria en Andalucía. Mensaje dirigido a <http://infantilencasa.blogspot.com.es/2013/02/bienvenidos-al-blog-de-infantil-en-casa.html>

Domínguez, M. T. (2003). *Escuela rural. Una apuesta de futuro*. Tui, (Pontevedra): Asociación de Renovación Pedagógica Ponte Internacional de Tui.

Dopazo, M.I. (2011). La docencia en una escuela rural, escuelas unitarias de Huelva. *El lapicero de fete*. Recuperado el 12 de julio de 2013, de <http://www.ellapicero.net/?tag=dopazo>

Doyle, W. 1990. Classroom knowledge as a foundation for teaching. *Teacher College Record*, 3, 347-360

Echeita, G. (2001). El proceso hacia la inclusión en educación. En *I Congreso de Discapacidad Cognitiva*. Medellín: Colombia.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Educa recursos, consultado en *selva*. Recuperado el 28 de noviembre de 2011 en <http://www.selba.org/EducaRecursos.htm>

Elboj, C. Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje: Transformar la Educación*. Barcelona: Graó.

Entrena, F. (1998). *Cambios en la construcción social de lo rural. De la autarquía a la globalización*. Madrid: Tecnos.

Equipo de profesores (1976). *La empresa contra la escuela*. Formación Profesional en Riotinto. El autor. Madrid.

Escolano, A. (1998). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la postguerra a la reforma educativa*. Madrid: FGSR.

Escale rulare, recuperado el 6 de junio de 2010, de <http://www.ecole-rurale-marelle>

Escudero, J. M. (2006). La construcción democrática del currículo y la cultura colaborativa del profesorado. *Participación Educativa*, 3,12-17.

Espinosa, C. (1986). Educación y medio rural. *En Painorama*, 1, 36-43.

Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.

Estepa, J. (1998). El conocimiento escolar en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. *Investigación en la escuela*, 35, 43-52.

Eural pangea, recuperado el 5 de mayo de 2011, de <http://erural.pangea.org/>

Europa Press.(2012). Coste social y político de cerrar escuelas unitarias. Argumento PP sobre escuelas unitarias. *En Europa Press*. Consultado el 26 de diciembre de 2012 en <http://www.europapress.es/castilla-lamancha/noticia-pp-pregunta-argumentario-si-coste-social-politico-cerrar-escuelas-unitarias-lm-seria-asumible-20120514185023.html>

Expansión.com (2012). IBM compra SPSS y dispara un 40 % sus títulos en Wall Street.

Ezpeleta, J. (1997) “Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. N°. 15. Disponible en www.campus-oei.org/oeivirt/rie15a04.htm

Fagundes, S. C. (2013) O não dito: história da escola primária rural nas páginas da revista escola portuguesa (Portugal, 1934 – 1939). *Educação e Filosofia. Uberlândia*, 27, 109-142.

FAO-UNESCO (2003) “Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas normativas” Un estudio conjunto de la FAO y la UNESCO. Coordinado por Atchoarena, D (UNESCO/IIPE) y Gasperini, L (FAO), FAO-UNESCO, Roma-Paris, 2003. http://www.fao.org/sd/2003/KN12033_es.htm

FASE-CGT. (2007). *CGT Encuentro de colegios públicos rurales en la sierra*.

Fernandes da Silva, A. y Borges, M. (2011). Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. *Entrelaçando: Revista electrónica de culturas e educação*, nº3, pp.45-60.

Fernandes, A. Nadal y Oliveira, (2011). Reportaje NOVA ESCOLA Consultado el 15 julio 2014 en www.novaescola.org.br <https://www.youtube.com/watch?v=ctFsrUbnql4>

Fernández, E. M. (2001). La educación intercultural en la sociedad multicultural. En Organización y gestión educativa: *Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 6: 3-7.

Fernández, A. (2002). *La función del libro de texto en el aula. Hegemonía y control del currículo*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.

Fernández, E. M. (1992). *Entre la esperanza del cambio y el estigma de la reproducción. Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós.

Fernández, F. (1975). *Escuela Viva*. Madrid: Lee y Discute

Fernández, F. (1977). *La asamblea en la escuela*. Madrid: ZYX.

Fernández, F. (2002). *Escuela Viva*. Badajoz: Colección pedagogía. Departamento de publicaciones de la diputación provincial de Badajoz.

Fernández, J.M. y Agullo, M.C. (2004). *Una escuela rural republicana*. Universitat de Valencia: Paidós.

Fernández, M. y Terrén, E. (2008). Presentación. De inmigrantes a minorías: Temas y problemas de la multiculturalidad. *En Revista de Educación*, 345, 15-21.

Fernández, M.; Gaete, J.M. y Terrén, E. (2008). ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *En Revista de Educación*, 345, 157-181.

Fernández, M.; Bolivar, A.; De Vicente, P.; Domingo, J.; Gallego, M.J.; León, M.J.; Et al. (2002). Institucionalización de la Educación Secundaria Obligatoria. Evaluación del proceso de implantación en Andalucía. Un estudio de caso. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 6(1-2), 1-30

Ferreira, M. A. (2013). O Projecto Educativo de Escola como Instrumento de Liderança. Material policopiado. Trabalho de Projecto Mestrado em Ciências da Educação

FES (1987). *La Educación Rural en Colombia. Situación, Experiencias y Perspectivas*. Bogotá.

Feu Gelis, J. (2003). La escuela rural: apuntes para un debate. *En Cuadernos de Pedagogía*, 327: 90-94.

Feu Gelis, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. Consultado en *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*. Recuperado el 14 de septiembre de 2010, en <http://www.red-ler.org/escuela-rural-espana.pdf>

Flecha, R. y Oliver, E. (2000). Las posibilidades de la sociedad de la información: propuestas para una educación y formación en el medio rural. *Revista de educación*, 322, 45-59. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Flecha, R.; Padrós, M. y Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. Organización y gestión educativa: *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(5), 4-8.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Morata.

Flórez, R. (1995). La dimensión pedagógica-Formación y Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía de la Universidad de Antioquía*, N° 15 y 16. Pp. 197-220.

Fox, D. J. (1981): *El proceso de investigación en educación*. Pamplona, Eunsa.

Freinet, C. (1974). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Editorial Laia.

Freire, P. (1993). *La pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (2009). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI España.

Fulghum, R. (1989): *Todo lo que realmente necesito saber lo aprendí en el parvulario futuro*. Barcelona: Oikos-Tau.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Gallardo, M. (2011). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, (5), 1-10.

Galton, M. y Patrick, H. (1993). *El currículo en la pequeña escuela primaria*. Madrid: Ed. La Muralla.

García, C.: Díaz, L. y López, A. (2001). Organización y diversidad: una reflexión sobre el uso del espacio y del tiempo en las escuelas. XXI. *Revista de Educación*, 3, 55-63.

García, F. J. y Granados, A. (2002). *¿Qué hay de intercultural en las acciones interculturales? (discursos, programas, educación, diseños de intervención...)*. *El caso de la atención a los inmigrantes extranjeros*. II Congreso sobre la inmigración en España. Madrid: Universidad de Comillas, Instituto Universitario Ortega y Gasset.

García, F.J.; Rubio, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. En *Revista de Educación*, 345. 23-60.

Gelvez, H.; Colbert, V.; y Mogollón, O. (1988). *La Práctica Docente en Escuela Nueva*. MEN. Ediciones Programa Escuela Nueva, 1988.

Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gimeno, J. y Pérez, A. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gómez, A. M. (2010). *La formación inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.

Gómez, I. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Perspectiva Educativa*, 2, (51), 21-45.

Gómez, I. y Ainscow, M. (2002). Hacia una escuela para todos: liderazgo y colaboración (Towards a school for all: leadership and collaboration). *Revista de Investigación en la escuela*, 82(1), 19-30.

Gómez, I. y Pérez, C. (2007). La Ataxia de Friedreich. Cómo deben afrontarla los tutores y maestros de educación especial de secundaria en el aula. En el *IV Congreso internacional y XXIV Jornadas de Universidades y Educación Especial. Atención a la Diversidad una responsabilidad compartida*. Huelva: Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.

Gómez, L. y Mayoral, V. (1981). *La escuela pública comunitaria*. Barcelona: Laia.

Gómez, V. (1995). Una visión crítica sobre la Escuela Nueva de Colombia. *Revista Educación y Pedagogía de la Universidad de Antioquía*, N° 15 y 16. Pp. 280-306.

González, E. (2008). La inmigración: principal reto del S.XXI. En Jiménez, L. y Cruz, C. (coords.): *Integración de menores migrantes en contextos educativos plurales. Intervención socioeducativa e intercultural (II)*. 743-754. Huelva.

González, J. (2000). *El futuro del medio rural en España*. Madrid: Consejo Económico y Social.

González, J. C. (2003). Fresas y Escuelas: algunas reflexiones sobre la Educación Intercultural como campo pedagógico. En Luque, P. A. y otros (coords.): *Educación Social e Inmigración. Congreso Internacional de Pedagogía Social*. Sevilla: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social, Universidad Hispalense y Universidad Pablo de Olavide, 96-101.

González, T. (2008). *La isla de los niños. Una experiencia innovadora en la escuela rural. Cultura Escolar e História das praticas pedagóggicas*. Paraná: Editora Universidade Tuiuti

Goodson, F. (2005). *Historia de vida del profesorado*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Goodson, I. (1995). *Historia del currículum*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Grenole, recuperado el 14 de marzo de 2011, de <http://www.grenoble.iufm.fr>

Groves, T. (2011). El maestro rural como agente de cultura alternativa durante la transición española: el caso de la provincia de Salamanca. En *Aula*, 17, 133-143.

Güemes, R. M. (1994). *Libro de texto y desarrollo del currículum en el aula. Un estudio de casos*. Tesis doctoral, Universidad de La Laguna.

Guerrero, M. C. (2011). Nos expresamos. Una sesión de Educación Física en una Escuela Unitaria. *EmásF Revista Digital de Educación Física*, 2(9), 16-26.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Hargreaves, A. y otros (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.

Hernández, J. M^a (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. En *Revista de Educación*, núm. extr., 113-136

Huertas, A. (2013). *Escuela rural: mantener colegios para evitar kilómetros*. Consultado en [El diario.es](http://www.eldiario.es) Recuperado el 27 de noviembre de 2013 de http://www.eldiario.es/andalucia/Clases-particulares-sobrecoste-moverse-pueblo_0_127038038.html

Iglesias, J.C. (1998). *Agrupamiento flexible de alumnos en la Educación Primaria. Una res- puesta a la diversidad*. Tesis Doctoral. Oviedo: Facultad de ciencias de la educación de Oviedo.

Jackson, P.H. (2001). *La vida en las aulas*. Morata: Madrid.

Jiménez, F. y Vilá, M. (1999). *De Educación Especial a Educación en la Diversidad*. Málaga: Aljibe.

Jiménez, J. (1983). *La escuela unitaria*. Barcelona: Laia.

Jimenez, J. (1993). Una escuela deshauciada. En *Cuadernos de Pedagogía*, 214.

Jiménez, J. R. y Pozuelos, F. J. (2001). Una escuela pública abierta a la comunidad. En *Investigación en la escuela*, 44, 5-17. Contexto familiar, contexto escolar. Sevilla: Díada.

Jiménez, M. (2011). ¿Existe la escuela rural hoy en día? *Pedagogía Magna*, 11, 440-448.

Jiménez, S. J. (1983). *La escuela unitaria*. Barcelona: Laia.

Jurado, M (1993). “La escuela rural andaluza, hoy”. En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 218

Koopiloto, G. R. (2011). Qué se esconde tras los libros de texto. En *revista electrónica Rebelión*, 123.

Kostyrya, T. y Martín, J. (2008). “Integración de menores extranjeros en familias españolas. El proceso de la adopción internacional: implicaciones culturales”. En Jiménez y Cruz (coords): *Integración de menores migrantes en contextos educativos plurales. Intervención socioeducativa e intercultural (II)*. 195-209. Huelva

Krichesky G.J. y Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 65-83.

Kropotkin, P. (2009). *La selección natural y el apoyo mutuo*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Los libros de la Catarata.

La escuela rural, (1993). En *Aula de innovación educacitva*, 12. Graó.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación –LLECE (1998) Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados en Tercero y Cuarto Grado. UNESCO–OREALC. Santiago.

LACE (1999). Introducción al estudio de caso en educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz. <http://www.grupolace.org/documentos/docs/EC.pdf>

Lerena, C. (1982). El oficio de maestro. La posición y el papel del profesorado de primera enseñanza en España. *En Sistema*, 50-51.

Ley 1/1990, de 3 de Octubre, Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. (B.O.E. de 4 de Octubre de 1.990)

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la reforma educativa, con la modificación establecida por la Ley 30/1976, de 2 de agosto. B.O.E. de 6 de agosto de 1970, correcciones de errores en B.O.E. de 7 agosto de 1970 y de 10 de mayo de 1974, y modificación establecida por Ley 30/1976, de 2 de agosto.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (BOE de 23 de Enero de 2008)

Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.

Ley de 17 de Julio de 1945, sobre Educación Primaria (B.O.E. 18 de Julio de 1945)

Ley de 26 de febrero de 1953 de Ordenación de la Enseñanza Media (B.O.E. 27 de Noviembre de 1953)

Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. Colección legislativa de España, tomo LXXIII, págs. 256 a 305. Madrid.

Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. Ley Moyano.

Ley de Solidaridad en la Educación (18 de noviembre 1999).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros (B.O.E. 21 de Noviembre de 1995)

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación. B.O.E. de 4 de Julio de 1985.

Llamazares, J. (2014). Comalas. *El País*. Consultado a fecha 30 de octubre 2014.http://politica.elpais.com/politica/2014/09/19/actualidad/1411142897_928569.html

Llevot, N. y Garreta, J. (ed.). (2008). *Escuela rural y sociedad*. Lleida: Fundación FSN.

LOECE. Ley Orgánica 5/1980, de la Jefatura del Estado, de 19 de Junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares.

López, (2014). Sin distancias, la cultura escolar se construye. *Cuadernos de pedagogía*, 447, pp. 84-87.

López, M. (1990). *La integración escolar, otra cultura*. Málaga: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

López, M. (1997). Escuela pública y Atención a la Diversidad. La Educación intercultural: la diferencia como valor. En A.A.V.V. *Escuela pública y sociedad neoliberal*. 115-150. Málaga. Aula libre.

López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Ediciones Aljibe.

López, M. (2010) A rey muerto, rey puesto. El papel del docente en el manual escolar. *Revista Iberoamericana de Educación (RIE)*, 54, 203-220.

Lorenzo, M. (2002). *Liderazgo educativo y escuela rural*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Lorenzo, M. (2004). *Instituciones y escenarios para un currículum multicultural*. *Bordón*, 1(6).

Lozano, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de la Salle*, 57. Pp. 117-136.

Luengo, J. y Luzón, A. (2001). *El proceso de transformación de la familia tradicional y sus implicaciones educativas*. *Investigación en la escuela*, 44, 55-68.

Lumby, J. y Morrison, M. Leadership and diversity: theory and research. *School Leadership and Management*, 30(1), 3-17.

Luna, F. (2008). El alumnado decide qué se va a trabajar. En *Cuadernos de Pedagogía*. 384: 20-28.

Martí, L. (2000). Todos enseñan, todos aprenden. Una comunidad de aprendizaje en el medio rural. En *Cuadernos de Pedagogía*, 290: 14-19.

Martín, J. (1978). *Fregenal de la Sierra. Una experiencia de escuela en libertad*. Madrid: Campo Abierto.

Martín, J. (1990). *Desde nuestra escuela «Paideia»*. Móstoles: Madre Tierra.

- Martín, J. (1993). *La escuela de la anarquía*. Móstoles: Madre Tierra.
- Martín, M.J. (2002). Enseñanza de las ciencias ¿para qué?. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2(1), 57-63.
- Martínez Olmo, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes.
- Martínez, J. (2002). Políticas de libro del texto escolar. Madrid. Morata.
- Martínez, J. (2008). Ausencias, insuficiencias y emergencias en la educación actual, 27-42. En Herrán, A.; Paredes, J. Et al. (ed.). *En Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill.
- Martínez, J. (2010). *Enseñar matemáticas a alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Wolter Kluwer Educacion.
- Martínez, J. y Sánchez, C. (2013). *Resolución de problemas y método ABN*. Madrid: Wolter Kluwer Educacion.
- Martínez, N.; Valls, R y Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de historia de España en bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE y LOGSE). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 3-35.
- Martín-Moreno, Q. (2002) Claves para la calidad de los centros educativos rurales. En Lorenzo Delgado, M y otros. *Liderazgo educativo y escuela rural. Vol. II*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- Martins, E.C. (2007). A memoria Histórica dos Edifícios Escolares no Portugal Rural a arquitetura escolar das escolas primárias na Beira interior. En Wele, F. O. (Org.) *Educação rural em perspectiva internacional*. Ijuí: UNIJUÍ.
- May, E. (1996). *La Pobreza en Colombia*. TM Editores. Bogotá.
- Mayoral, D. (2008). *La escuela rural: balance y retos de futuro*. En Llevot, J. y Garreta, J. (eds.). *Escuela rural y sociedad*. Lleida. Edicions de la Universitat.
- McCombs, B. L. y Miller, L. (2007). *Learner-Centered Classroom Practices and Assessment*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- McLaren, P. (2003). Pedagogía crítica en la época de la resignación. *Barbecho, Revista de Reflexión Socioeducativa*, 2, 8-12.

Medina, A. y Pérez, R. (2010). Diseño y desarrollo del currículo. En Medina, A. y Sevillano, S.L. *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*, 11-48. Madrid: Editorial Universitas.

Melo, A. (2000). Educación y formación para el desarrollo rural. *En Revista de Educación*, 322, 89-100.

Ministerio de Educación. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación -LOE-. BOE, núm. 106, 04/05/2006.

Misirlis, G. y Caso, M.C. (2010). La selección de textos escolares como parte de la gestión curricular. *Capacitación en gestión institucional y curricular desde la perspectiva del Tercer Ciclo*. Consultado en, Dirección General de Cultura y Educación. Recuperado el 10 de Octubre de 2013 <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2013/comunicaciones/177.pdf>

Molina, S. (1997). *Escuelas sin fracasos. Prevención del fracaso escolar desde la pedagogía interactiva*. Granada: Aljibe.

Monereo, C. (ed.) (2009). *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Ed. Graó.

Mons, N. (2009). Effects théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie*, 169, 99-140.

Montalvo, L. (2013). *Comunidades de aprendizaje en Adra: para educar a un niño hace falta toda una tribu*. Consultado en Ideal.es. Recuperado el 19 de junio de 2014, de <http://adra.ideal.es/reportajes/1600-comunidades-de-aprendizaje-en-adra-lpara-educar-a-un-nino-hace-falta-toda-una-tribur.html>

Morales, N. (2008). La escuela en el medio rural de Castilla y León: aspectos condicionantes y contribución como organización. Tesis doctoral: Universidad de Salamanca.

Morales, N. (2010). Escuelas-red y medio rural, ¿un dúo quimérico? *En Témpora*, 13. 61-87.

Morales, N. (2013). La política de concentraciones escolares en el medio rural: repercusiones desde su implantación hasta la actualidad. *Ager: Revista de estudios sobre despoblación y desarrollo rural*, 14, 145-188.

Morán, C. y Huete, C. (2012). Si hay sitio para el aula rural. *El País*. Consultado a fecha 07 de abril de 2013. http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/06/19/actualidad/1340131146_024210.html

Morcillo, V. y García, F.J. (2014). El aula en contextos diversos en la sociedad postmoderna: algo más que distintos escenarios de aprendizaje. *Investigación en la Escuela*, 82, 72-94. [Versión electrónica] Recuperado el 14 de abril de 2014 de <http://escuelarural.net/las-escuelas-unitarias>

Morduchowicz, R. (1999). Educación en medios para la escuela rural. *En Cuadernos de Pedagogía*, 276, 20-23.

Moreno, M. A. (2003). Globalización y educación democrática: La escuela gueto. *Revista Electrónica escuela pública de la Asociación para la Mejora y Defensa de la Escuela Pública en la Región de Murcia (AMYDEP)*, v3(n1). Recuperado el 14 de marzo de 2013, de <http://www.amydep.com/revista/numero6/v3n1a4.htm> el 12/10/08

Morgado, B. y Román, M. (2011). La familia como contexto de desarrollo infantil. En V. Muñoz y cols. (ed.), *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación*. Madrid: Pirámide.

Muñoz, N. (1993). La organización del aula en el medio rural. Una experiencia del programa de educación compensatoria en la región de Murcia. *Aula de Innovación Educativa*, 12, 36-38.

Murillo, F. y Hernández, R. (2011). Una dirección escolar comprometida con la Justicia Social. *Observatorio Social de la Educación*, 4, 19-28.

Murillo, J. (2009). Las redes de aprendizaje como estrategia de mejora y cambio educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 3-6.

Nemed-network, recuperado el 27 de septiembre de 2011, de <http://www.nemed-network.org/>

Nogués, S. (2004). *Los nuevos espacios rurales. En el Futuro de los Espacios rurales*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria

Núñez, T. (2008). Historia de vida escolar. *Revista Educación Inclusiva*, 1,35-45.

Olsen, W. (2004). Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantitative Methods Can Really be Mixed. En M. Holborn (Ed.), *Development in Sociology*. Ormskirk: Causeway Press.

ORDEN 15 de abril de 1988. Se desarrolla el decreto 29/1988 dentro del Plan de Actuación para la Escuela Rural en Andalucía. (BOJA nº 33, de 26 de abril de 1988)

Orden de 10 de febrero de 1967, por la que se aprueba el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria (B.O.E. 20 de Noviembre de 1967)

ORDEN de 15 de julio de 1988. Constitución de nuevos Colegios Públicos Rurales. (BOJA nº 65, de 16-08, nº 66, de 19-08 y nº 67, de 23-08 de 1988)

ORDEN de 15 de octubre de 1989. Se constituyen nuevos Colegios Públicos Rurales. (BOJA nº 87, de 31 de octubre de 1989)

ORDEN de 17 de octubre de 1988. Se amplía y modifica la Orden de 15 de julio de 1988 sobre constitución de nuevos CPR. (BOJA nº 04, de 17 de enero de 1989)

ORDEN de 26 de abril de 1988. Constitución de Colegios Públicos Rurales en la C. A. Andaluza. (BOJA nº 36, de 06 de mayo de 1988)

Ortega, J. (2004). *La transición rural en España. En El futuro de los espacios rurales*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria

Ortega, M. Á. (1995). *La parienta pobre (significante y significados de la escuela rural)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ortega, M.A. (1994). ¿Escuela Rural o escuela en lo Rural?: algunas anotaciones sobre una frase hecha. *En Revista de Educación*, 303, 211-242.

Pagés, J. y Santiesteban, A. (2011). Enseñar y aprender Ciencias Sociales, en Santiesteban, A. y Pagés, J. (Coords.): *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar*. 185-190. Madrid: Síntesis.

Palacios, J. y Paniagua, G. (2005). *Educación Infantil: Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.

Palacios, J. y Rodrigo, M.J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.

Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.

Pardo, A. y Ruíz, M. A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.

Parrilla, A. y Otros (2010). El desarrollo Local en como marco de un Educación Inclusiva. En Manzanares, A. (2010). *Organizar y dirigir en la complejidad*.

Instituciones educativas en la complejidad, 273-281. Madrid: Wolters Kluwer.

Pavón, J. (Director). (2002). *Escuela viva*. [DVD] Tragaluz. Badajoz.

Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

Pérez, A. (2014). Aprender a pensar para poder elegir. *Cuadernos de pedagogía*. Consultado el 8 de octubre de 2014 en, <http://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Inicio.aspx>

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Pérez, H. (2007). *Apuntes de la asignatura Educación Intercultural de la titulación de Psicopedagogía de la Universidad de Huelva*. Huelva: Universidad de Huelva.

Perfetti, M. (2003). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. Proyecto FAO-UNESCO.

Perfetti, M., P. Arango y S. Leal (2001) Alternativas exitosas de la educación rural en Colombia en Revista Coyuntura Social No. 25 FEDESARROLLO, Bogotá.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos aires: Colihue.

Philibert, N. (2002). *Ser y tener*. Madrid: Karma Films Spain.

PNUD Agencia Colombiana de Cooperación Internacional –ACCI. Programa Nacional de Desarrollo Humano –PNDH (2003) Diez años de Desarrollo Humano en Colombia. Alfaomega colombiana. Bogotá.

Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en Investigación educativa*. Madrid: Mondadori.

Pozo, J.I., y Monereo, C. (2010). Aprender a aprender: cuando los contenidos son el medio. *Aula de Innovación Educativa*, 190, 35-37.

Pozo, M^a. M. (2007). Desde L'Ermitage a la Escuela Rural Española: introducción, difusión a apropiación de los “centros de interés” decrolyanos (1907-1936). *Revista de Educación*, núm. extr., 144-166.

Pozuelos, F J. y Travé, G. (2004). Aprender investigando, investigar para aprender: el punto de vista de los futuros docentes. *Investigación en la Escuela*, 54, 5-25.

Pozuelos, F. J. (2002). *Colaborar en la Escuela. Hacia un marco educativo dialogado*. Huelva: Servicio de Publicaciones.

Pozuelos, F. J. (2007a). *Currículum e interculturalidad: aportaciones para una educación transformadora. II Congreso Intervención socio-educativo e intercultural*. Madrid: Ponencia plenaria.

Pozuelos, F. J. (2007b). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Huelva. Servicio de Publicaciones.

Pozuelos, F. J. (2007c). *Trabajo por proyectos: descripción, investigación y experiencias*. Morón (Sevilla). Ediciones MCEP: Cooperación Educativa.

Pozuelos, F.J. (2000). *El currículum integrado. Un proceso colaborativo a partir de la experimentación de una propuesta curricular de carácter globalizado. Estudio de caso*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Huelva.

Pozuelos, F.J. (2006). Investigación escolar y las tecnologías de la información y comunicación (TIC): algunos obstáculos, riesgos y límites. *Cooperación Educativa. kikirikí*, 79, 15-25.

Pozuelos, F.J. (2008). Metodología didáctica: el currículum en el aula de Educación Primaria (p.121-132). En Herrán, A.; Paredes, J. y Et al. (2008). *En Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill.

Pozuelos, F.J. y Romero, A. (2002). *Decidir sobre el currículum. Distribución de competencias y responsabilidades*. Sevilla: MCEP

Pozuelos, F.J.; Travé, G. y Cañal, P. (2014). La investigación escolar como propuesta didáctica necesaria. Madrid: Wolters Kluwer.

Programa euro social, recuperado el 21 de octubre de 2012, de <http://www.programaeurosocial.eu>

Proyecto FAO- UNESCO DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. (2010) Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay, Perú.

PuelleS, M. (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Morata.

Pujolás, P. (2008). *9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

Quílez, M. (1997). Escuela rural y tipologías organizativas. *Escuela popular*, 9, 70-74.

Quílez, M. (2011). *Cartografía de los CPRs. Un estudio cualitativo*. Cádiz: Tesis doctoral. Universidad de Cádiz.

Quílez, M. (2011). El futuro de los colegios públicos rurales en una sociedad global, *Clave XXI: Reflexiones y Experiencias en Educación*, 5, 1-24.

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

Quintela, C. (2011, 7 de abril). *El ocaso de la escuela rural*. Escuela rural. Consultado en *elpais.es*. Recuperado el 23 de junio de 2012, de http://elpais.com/diario/2011/08/22/galicia/1314008294_850215.html

Ramos, E., Romero, J.J. y Ruiz Avilés, P.(1993). El debate sobre el futuro del mundo rural andaluz: el Documento de Bases. En *Estudios regionales*, 35, 183-202.

Raso, F. y Corchón, E. (2002). *La Escuela Rural del siglo XXI: la educación del nuevo milenio*. En Lorenzo Delgado y otros: *Liderazgo educativo y Escuela Rural*. Granada: Grupo Editorial Universitario: 1095-1100.

Rayón, L. y De las Heras, A. M. (2012). Una escuela rural en transformación: de una ciudadanía local a una ciudadanía global. *Revista de Currículum y formación del profesorado*,1(16), 325-343.

Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación compensatoria.

Real Orden de 9 de marzo de 1918, por la que se establece el Reglamento de las Escuelas Graduadas.

Regidor, J. G. (2000). *El futuro del mundo rural en España: agricultura y desarrollo económico*. Madrid: Consejo Económico y Social.

República de Colombia (1991) Constitución Política de Colombia. Ley 115 de 1994.

República de Colombia (1991) Constitución Política de Colombia. Ley 715 de 2001.

Ribera, T. (2000). Les comunitats d'aprenentatge: una proposta educativa per a la diversitat cultural. *Escola catalana*, 373, 35-38.

Robinson, K. (2008). *Changing education paradigms*. RSAanimate. London.

Roche, P. (1993). *Los Centros Rurales de Innovación Educativa: una alternativa a la escuela rural*. ICE. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Rodríguez, F.P., Pozuelos, F. J., y García, F. J. (2013). La Autonomía de las escuelas en

Portugal: El caso del Agrupamiento de Escuelas de Algoz – Silves. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (63). Recuperado el 6 de septiembre de 2014, de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1296>

Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe

Rojas, C. & Castillo, Z. (1988). Evaluación del Programa Escuela Nueva en Colombia. Instituto SER de Investigación.

Romero de la Osa, J.M. y Macías, J.L. (Coords.) (2008). *Infantil en Casa*. Dos experiencias escolares en zonas diseminadas de la provincia de Huelva. Consejería de Educación, Delegación Provincial de Huelva, Centro del Profesorado de Aracena, Equipo de Orientación Educativa de Cortegana y de Aracena.

Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata

Rudduck, J; Day, J. y Wallace, G. (2003). Perspectivas de los alumnos sobre la mejora escolar. En Hargreaves, A. (compl.) *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores.

Ruiz, E. (s/f). *Higuera de la Sierra: un estudio sobre sociabilidad, identidades y poder*.

Ruíz, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao Universidad de Deusto.

Sáez, J.M. y Reyes, J. (2013). Enseñanza de las ciencias, tecnología educativa y escuela rural: un estudio de casos. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 12, (1), 45-61.

Salanova, J. (1983). *La escuela rural. Métodos y contenidos. Mesones de Isuela, una experiencia en libertad*. Madrid: Zero Zyx.

Sánchez, I. y Delgado, B. (2010). Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia. En García, J. *Psicología del desarrollo*. España: UNED.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.

Santamaría, G.; Frías, S.M.; Y Navarro, J. (2002) La implicación de las nuevas tecnologías en la organización de la escuela rural. En Lorenzo Delgado y Et. al. En *Liderazgo educativo y escuela rural*. (1). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Santamaría, R. (2010). Un poco de historia de la escuela rural en España. *Escuela rural en España*. Consultado en Escuelarural.net. Recuperado el 19 de febrero de 2012, de http://escuelarural.net/IMG/pdf/UN_POCO_DE_HISTORIA_DE_LA_ESCUELA_RURAL_EN_ESPANA.pdf

Santamaría, R. (2012). Inspección de educación y escuela rural. Contra el mito del bajo rendimiento de la escuela rural. Visión histórica 1972-2012. *Revista de la Asociación De Inspectores de España*. 11.

Santos Guerra, M. Á. (2007). *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Sevilla (España)-Rosario (Argentina): Homo Sapiens Ediciones MAD.

Santos, M. A. (1999). *El crisol de la participación*. Archidona: Ed. Aljibe.

Santos, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Ed. Morata.

Santos, M. A. (2002). *Mi querida escuela rural. Participar y construir mejora escolar desde un Contexto Rural*. En Lorenzo Delgado y otros: *Liderazgo educativo y Escuela Rural*. Granada: Grupo Editorial Universitario

Santos, M. A.; Lorenzo, M.M. y Godás, A. (2008). Convivir en los centros educativos. ¿cómo lo ven los alumnos, padres y profesores?. *Bordón*, vol. 60, nº 1.

Santos, M.A. (2000). *Agrupamientos flexibles. Un claustro investiga*. Sevilla: Díada.

Sanz, F. (2000). Presentación: Razones y motivos para una reflexión sobre la educación rural. *En Revista de Educación* 322.

Sarmiento, M. (2003). Educação em meio rural: lógicas de acção e administração simbólica da infancia. *Aprender*, 28, 62-73.

Sarmiento, M.; Sousa, T. y Ferreira, F. (1988). *Tradição e mudança na escola rural: estudo de caso*. Lisboa: ME.

Sauras, P. (2000). Escuelas rurales. *En Revista de Educación*, 322, 29-44.

Sauras, P. (Coord). (1998). *Trabajar en la escuela rural. ¿Trabajar en la escuela rural?, ¿Trabajar en la escuela rural!* Madrid: Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica/Junta de Comunidades de Castilla- La Mancha.

Schiefelbein, E. (1993) En busca de la Escuela del Siglo XXI. ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia? Unesco-Unicef. Chile.

Schmelkes, S. (2001). Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo, de Justa Ezpeleta, Eduardo Weiss, y cols. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (6). Consultado en Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México. Recuperado el 21 de mayo de 2012, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001111>

Sevilla, E (2007). *De la sociología rural a la agroecología*. Barcelona: Editorial Icaria.

Smyth, J. (2001). *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*. Madrid: Akal.

Solaz, J. (2010). La Naturaleza de la Ciencia y los libros de texto de ciencias: una revisión. *Educación*, XXI: *Revista de la facultad de Educación*, 13, 65-20.

Sousa, C.; Miranda, F.P.; Lara, C. y Dores, R. (2014). Educação para a resiliência. *Conhecimento y Diversidade*, Niterói, 11, 26–40.

Souza, E. C. (Org.). (2006). *Autobiografías, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre (Brasil): EDPUCRS; Salvador (Brasil): EDUNEB.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Narcea: Madrid.

Stake R.E. (1994). *Case Study*. En *Denzin, N.K. y Lincoln, Y. S. Handbook of Qualitative*. London.Research: Sage.

Stake, R. E. (2006). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata

Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

Tomás, B. (2009). La atención a la diversidad en un colegio incompleto. *Jornadas sobre educación en el medio rural: encrucijadas y respuestas*. Teruel.

Tonucci, F. (1996). Un modelo para el cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, 247, 48-51.

Torres, J. (1998). *El Currículum Oculto*. Madrid: Morata.

Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. En *Revista de Educación*, 345.

Torres, R. M. (1992). Alternativas dentro de la educación formal: El programa Escuela Nueva de Colombia. Instituto Fronesis. Quito. 1992.

Torres, R. M. y Tenti, E. (2000). Políticas educativas y equidad en México. La experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios. Alternativas educativas a la desigualdad social. *Revista electrónica de*

Investigación Educativa, 3 (1), 102 Recuperado el 7 de junio de 2008 en el world wide web: <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no1/contenido.benitezhtml>.

Torres, R.M (1991). *Escuela Nueva: Una Innovación desde el Estado*. Instituto Fronesis. Quito. 1991.

Travé, G. y Pozuelos, F.J. (2008). Consideraciones didácticas acerca de las líneas de investigación en materiales curriculares. A modo de presentación. *Investigación en la escuela*, 65, 3-10.

Travé, G.; Cañal, P. y Pozuelos, F.J. (2011). ¿Qué está ocurriendo en la enseñanza del entorno y del medio en Educación Infantil y Primaria? Informe de investigación acerca de la evaluación del currículo, los materiales didácticos y la práctica docente. En Miralles, P.; Molina, S. y Santisteban, A. (coords). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* 2:441-450.

Travé, G.; Pozuelos, F.J. y Cañal, P. (2013). Análisis de materiales curriculares y práctica docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 432, 51-53.

Traver, J.A. (2004). *La diversidad como problema educativo en la escuela rural: de la alquimia pedagógica a las respuestas sociocomunitarias*. Recuperado el 20 de mayo de 2008 en (http://intercentros.cult.gva.es/cefire/12400780/recursos/Taller2/ponencias/la_diversidad_como_problema_educativo.doc),

Ubeira, T. y Rodríguez, J. (1983). La vida en el Pelouro: Un mundo para niños. *Cuadernos de pedagogía*, 107, 57-60.

Ubeira, T. y Rodríguez, J. (1984). Hacia la integración. *Cuadernos de Pedagogía*, 120, 37-43.

UNESCO (2004). *Changing Teacher Practices, using curriculum differentiation to respond to students "diversity"*. Paris: UNESCO.

Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Buenos Aires: Paidós Mexicana.

Valera, M. (2010). Sobre los manuales escolares. *Escuela Abierta*, 13, 97-114.

Vázquez Recio, R. (2011) Enseñanza para la comprensión: el caso de la escuela rural en Bolonia (Cádiz, España). En *Revista Iberoamericana de Educación*, 57, 183-202.

Vázquez, A. (2012). *Organización del aula en educación infantil: técnicas y estrategias para optimizar los recursos en el aula de educación infantil*. Vigo: Ideas propias.

Vázquez, A., Acevedo, I.A. y Navassero, M.A. (2005). Más allá de la enseñanza de las ciencias para científicos: hacia una educación científica humanística. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 4: (2), 114-125. Recuperado el 25 de mayo de 2013 en, http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen4/ART5_Vol4_N2.pdf.

Vázquez, R. (2008). Las Escuelas Rurales: Un lugar en ninguna parte. Las ciudades invisibles del mundo educativo. *REIFOP*, 11 (1). Consultado el 20 de agosto de 2012 en web: <http://www.aufop.com/aufop/home/> -

Vázquez, R. y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos*. Archidona: Ediciones Aljibe.

Vicent. J. (1998). Eléctricas. *En Cuadernos de Pedagogía*, 266.

Vida escolar (1983). I Congreso de los MRP, *Revista vida escolar*. Madrid. Servicio de publicaciones, 227.

Vida escolar (1983). La enseñanza primaria en España. *Revista vida escolar*. Madrid. CEDODEP. Ministerio de Educación Nacional, 112.

Vigo, B. (2009). La atención a la diversidad en los núcleos rurales dispersos de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Memoria investigación*, 12, 121-144.

Vigo, B. y García, E. (2009). Educación en el medio rural y atención a la diversidad a lo largo de la vida. *Jornadas sobre educación en el medio rural: encrucijadas y respuestas*. Teruel.

Villar, R. (1995). El programa Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía de la Universidad de Antioquía*, N° 15 y 16. Pp. 357-381.

Visozo, S. (2014). Educación cerró durante la crisis 50 escuelas y 140 aulas, casi todas rurales. *El País*. Consultado el 26 de septiembre de 2014 en http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/09/17/galicia/1410976171_593432.html

VV.AA. (2004) *Educar en la diversidad. Materiales para una acción educativa Intercultural*. Sodepau. Madrid: La Catarata.

VVAA (1996). Una escuela para todos. *En Cuadernos de Pedagogía*, 247, 52-55.

VVAA (1999). Tránsito desde una escuela rural a una urbana. *En Cuaderno de Pedagogía*, 282, 49-51.

Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. Newbury Park: CA, Sage.

Zermoianes (2011), recuperado el 3 de abril de 2011, de <http://www.xtec.es/zermoianes/index.htm>

Zulema, F. (2008). Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. Trabajo inédito tesis de maestría. Flacso Argentina