



Trabajo Fin de Grado

Un viaje pedagógico por la escuela rural española

*A pedagogical journey through
the Spanish rural school*

Autora

Ainhoa Torres Olivas

Directora

Laura Gracia Sánchez

Grado en Magisterio en Educación Infantil

2022



Quiero dedicar este Trabajo Fin de Grado a todas aquellas personas que me han acompañado y/o ayudado, de alguna forma, a lo largo de estos cuatro años de formación, y sobre todo, durante estos últimos meses de caos, incertidumbre y reflexión.

Gracias a todos aquellos docentes que sembraron en mí el deseo y la ilusión de educar como lo hacían ellos desde una escuela rural de Teruel.

Gracias a toda esa gente que me preguntaba una y otra vez si verdaderamente iba a hacer magisterio cuando acabase bachiller, hablando de esta profesión con desprecio e ignorancia.

Gracias a ese grupo reducido de docentes universitarios que comenzaron su trayectoria educativa en un aula multigrado y son para mí fuente de sabiduría y admiración.

Gracias a todas esas maestras y alumnos de educación infantil, que durante mis tres períodos de prácticas escolares, han abierto sus puertas para compartir conmigo tantas experiencias y aprendizajes. En especial, gracias a todos los componentes del CRA Sierra de San Pedro (alumnado, docentes, familias, cocineras, limpiadoras, vecinos y vecinas) por hacerme sentir una más dentro de su comunidad, por cuidarme tanto y tan bien, por desvelarme casi todos los secretos de la escuela rural, y por crear en mí un vínculo especial hacia sus tierras extremeñas.

Gracias al programa de Generación Docentes por poner en mi camino a tantos jóvenes apasionados por la educación del futuro.

Gracias a todos los docentes entrevistados por haber dedicado parte de su tiempo tan preciado a responder a todas y cada una de mis preguntas. Gracias por contagiarme tanto entusiasmo y vocación.

Gracias a mi familia por haberme permitido crecer en un entorno rural y haberme dado la oportunidad de aprender y disfrutar en una escuela rural, desde los dos hasta los once años. Gracias por haberme dado la oportunidad de estudiar este maravilloso grado. Gracias por escuchar siempre mis sermones sobre educación. Y sobre todo, gracias por haberme proporcionado los valores que tengo a día de hoy.

Gracias a todas mis amigas por preocuparse tanto por todo lo que hago, por compartir mis ilusiones y animarme siempre para cumplir nuevos sueños.

Finalmente, gracias a Laura y a Alberto, por toda la paciencia que han tenido conmigo desde que comencé con mi TFG. Gracias por escucharme, por poner orden a mis ideas, por corregir mis errores, y sobre todo, por respetar mis ritmos de trabajo.

ÍNDICE

Resumen	4
Introducción y justificación	5
Marco teórico	7
Objetivo	7
Las acepciones de la escuela rural	7
Los orígenes de la escuela rural	9
Los secretos de la escuela rural actual	12
<i>La creación y el funcionamiento de los CRAs</i>	13
<i>La relación con la comunidad educativa en una escuela rural</i>	15
<i>La inclusión en una escuela rural</i>	16
<i>La innovación educativa en territorios rurales</i>	17
<i>La calidad educativa de la escuela rural</i>	20
El porvenir de las escuelas rurales	21
Marco empírico	23
Objetivos	23
Muestra	23
Técnica	25
Procedimiento	28
Análisis de resultados	30
<i>Trayectoria educativa</i>	31
<i>Aspectos generales de un CRA y de un aula multigrado</i>	32
<i>Relación y participación de la comunidad educativa en la escuela rural</i>	34
<i>Inclusión en la escuela rural</i>	37
<i>Innovación en la escuela rural</i>	38
<i>Calidad educativa en la escuela rural</i>	40
<i>Perspectiva de futuro de la escuela rural</i>	42
Discusión	43
Conclusiones personales	46
Limitaciones y perspectivas de futuro de la investigación	47
Bibliografía	48

- Aclaración -

Por motivos de legibilidad, todas las referencias que se hagan en este documento al género masculino incluirán al género femenino.

Resumen

La escuela rural es un modelo educativo distintivo, que siempre ha proporcionado amparo, protección y empoderamiento a los niños y niñas de las zonas más despobladas de nuestro país. Este tipo de centro educativo ha sufrido diversas transformaciones con el paso del tiempo, y hoy en día se caracteriza por sus reducidas ratios, su heterogeneidad, su contacto con la naturaleza y su cercanía con los miembros de la comunidad. Sin embargo, continúa siendo la gran olvidada, y sigue escondiendo oportunidades y déficits educativos que casi nadie conoce. Por tanto, este trabajo de investigación presenta un viaje pedagógico acerca de la idiosincrasia de la escuela rural desde el siglo XIX hasta la actualidad. En primer lugar, se implementará una revisión bibliográfica procedente de estudios que hayan llevado a cabo investigadores educativos, y en segundo lugar, se entrevistará a ocho docentes de escuelas rurales. Finalmente, se establecerán sinergias entre los datos obtenidos de ambas fuentes y se redactarán las conclusiones finales.

Palabras clave: Escuela rural, CRA (Colegio Rural Agrupado), aula multigrado, innovación, inclusión y calidad educativa.

Introducción y justificación

La escuela rural ha estado presente en la sociedad española durante cientos de años, ha luchado por conseguir los mismos recursos que las escuelas de las grandes ciudades, ha demostrado la verdadera eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje en un aula multigrado, ha creado proyectos con impacto directo en su territorio y ha sido capaz de nadar a contracorriente para que los niños de las zonas menos pobladas disfrutaran del derecho a la educación. Sin embargo, a pesar del paso del tiempo y de los logros conseguidos, la escuela rural sigue siendo la gran olvidada en muchos de los sectores educativos. En primer lugar, en la formación universitaria, ya que prácticamente todas las asignaturas del grado hacen referencia a grupos mononivelares y homogéneos, es decir, a grupos-clase idealizados. En segundo lugar, en la propia legislación educativa, puesto que tanto en las leyes nacionales, como en los reales decretos y en las órdenes, ha tardado mucho tiempo en aparecer el término de escuela rural. Por tanto, este tipo de organización escolar siempre ha tenido que ir adaptándose a las condiciones y a las normativas de las escuelas urbanas, sin tener en la mayoría de los casos ni el mismo presupuesto ni los mismos recursos.

Ante esta situación tan desfavorable y teniendo en cuenta que he sido alumna de una escuela rural durante toda mi educación infantil y primaria, me surgió un gran interés por conocer cómo funcionaban actualmente las escuelas rurales. En consecuencia, antes de acabar el tercer curso de Magisterio Infantil me apunté al programa de “Generación Docente”, financiado por la Fundación Princesa de Girona. Fui admitida, y durante el curso académico 2021-2022 he podido disfrutar de un campus virtual con grandes profesionales del ámbito rural, y de unas prácticas escolares de cuatro meses en un CRA con carácter innovador de la provincia de Cáceres. Ha sido una gran experiencia a nivel profesional que me ha permitido ampliar mis conocimientos sobre el tema y además ha puesto a prueba mis destrezas como docente en aulas multigrado, tanto de educación infantil como de primaria. Sin duda, dicho período de prácticas escolares ha enriquecido notablemente mi formación universitaria, pero al mismo tiempo, me ha planteado ciertos interrogantes.

Por el motivo anterior, he querido dedicar mi Trabajo de Fin de Grado a investigar sobre cuestiones tales como: el origen de la escuela rural, la influencia del territorio en la educación del alumnado, las ventajas e inconvenientes del aula multigrado, el nivel de inclusión que se ofrece en estos centros, su calidad educativa, la posibilidad de innovar en este tipo de escuelas y el futuro próximo de las mismas.

El principal objetivo de la investigación es extraer y contrastar información de diferentes fuentes acerca de la escuela española en territorios rurales, para hacer visible su realidad educativa. Por ello, el presente documento se divide principalmente en dos partes; el marco teórico y el marco empírico. El marco teórico presenta una serie de contenidos obtenidos mediante una revisión bibliográfica sobre las acepciones, los orígenes, la idiosincrasia y el porvenir de la escuela rural. Además, estos datos están complementados en todo momento por reflexiones y aportaciones personales de la autora, basadas en su experiencia como alumna y docente en prácticas de la escuela rural. El marco empírico, en cambio, recoge la parte práctica del estudio, es decir, todas las cuestiones relacionadas con la puesta en marcha de las entrevistas y su posterior interpretación, así como: los objetivos, la muestra, la técnica, el procedimiento, el instrumento y el análisis de los resultados. Es necesario añadir que las entrevistas se han realizado a docentes de educación infantil y primaria que han trabajado durante años en aulas multigrado de territorios eminentemente rurales. Finalmente, se cierra el estudio con un apartado de discusión, en el que se contrastan los saberes proporcionados por investigadores y docentes rurales, otro de conclusiones personales, y un último epígrafe, de limitaciones y perspectivas de futuro de la propia investigación.

Por último, con la elaboración de esta investigación se espera, por un lado, como diría cualquier docente del siglo XXI, disfrutar y aprender del proceso, independientemente de cuál sea el resultado, y por supuesto, reflexionar y resolver interrogantes para que puedan surgir otros nuevos posteriormente. Por otro lado, se pretende dar voz a todas esas pequeñas escuelas que se encuentran en peligro de extinción y aun así, cuentan con docentes llenos de ganas e ilusión por educar a las nuevas generaciones de esos territorios.

Marco teórico

Objetivo

El objetivo general de este marco teórico es averiguar cuál fue el origen de la escuela rural, cómo influye el territorio en la educación del alumnado, cuáles son las ventajas e inconvenientes del aula multigrado, qué nivel de inclusión se ofrece en estos centros, cuál es su calidad educativa, qué posibilidades de innovar existen en este tipo de escuelas, y cuál va a ser el futuro próximo de las mismas.

Las acepciones de la escuela rural

La finalidad principal de este apartado es encontrar todas aquellas características que comparten las escuelas rurales de nuestro país. Dado que la diversidad es el ingrediente predominante entre las distintas escuelas rurales que componen el sistema educativo español, se va a poner en valor el significado de “escuela rural” proporcionado por una de las grandes instituciones de regularización lingüística.

Así pues, si se asocia la definición de *escuela*, que se refiere a un “establecimiento o institución donde se dan o se reciben ciertos tipos de instrucción.” (Real Academia Española, s.f, definición 2), y la definición de *rural*, que alude a todo aquello “perteneciente o relativo a la vida del campo y a sus labores.” (Real Academia Española, s.f, definición 1), se puede extraer la esencia del término que interesa abordar.

De esta manera, cuando se habla de escuela rural, se hace referencia a cualquier centro educativo que se encuentre ubicado en un territorio rural. Por tanto, no es más que el término antagónico a escuela urbana.

Realmente, la escuela rural y la urbana hacen referencia a una misma institución ubicada en un territorio diferente, y como bien sabemos, el entorno influye notablemente en todos los ámbitos de la vida de las personas que lo componen. Como afirmaba Abós et al (2021), “la escuela presta un servicio territorializado, es decir, contextualizado; por ello, las características demográficas, económicas, sociales y culturales del territorio influyen sobre la organización, estructura, actividad y presencia de aquella en el mismo” (p.21).

Volviendo a la idea anterior, es necesario señalar que “ni existe una definición única de territorio rural ni tampoco un criterio preciso para delimitarlo con respecto a su antípoda conceptual, el urbano” (Abós, 2021, p.13). Igual que las personas somos únicas e irrepetibles, los territorios, independientemente de que sean rurales o urbanos, también son únicos y exclusivos. Por ello, Abós (2021) hace mucho hincapié en que: “la ruralidad es caleidoscópica

y poco homogénea. Porque ni todos los territorios rurales son igualmente rurales ni mantienen por igual atributos de la idea genérica de ruralidad” (p.13).

Dado que existen diversas formas de expresión en cuanto a la ruralidad, también encontramos tipos de escuelas rurales diferentes, porque como comentaban Sepúlveda y Gallardo (2011):

Los centros de contexto rural se caracterizan por tener una organización propia, específica, para adaptarse a la singularidad e idiosincrasia de dicho medio y garantizar una enseñanza de calidad representando la identidad de cada cual. De ahí que podamos apreciar diferentes estructuras organizativas de dicho entorno. (p.142)

En consecuencia, la tipología de la escuela va a depender del número de alumnos matriculados y del tipo de agrupamientos que se lleven a cabo. Bajo el punto de vista de la autora, se podrían diferenciar tres modelos distintos de escuela rural. El primero de ellos, sería la escuela unitaria o escuela de maestro único, que se trata de un aula con un único maestro en la que convive un grupo muy reducido de niños y niñas de cualquier edad comprendida entre los tres y los doce años, y cuyo equipo directivo es compartido con las escuelas de otras localidades próximas. Un ejemplo actual de la descripción que alude a este tipo de escuela rural sería el centro educativo de Torrelacárcel (Teruel). El segundo de ellos, sería la escuela seccionada en varias aulas multigrado y por tanto, compuesta por varios docentes. Así pues, el centro puede llegar a tener desde cuatro hasta dos aulas y maestros. Uno de estos modelos educativos consistiría en agrupar 1º y 2º educación infantil en un aula, 3º de educación infantil y 1º de educación primaria en otro aula, 2º y 3º en otro, y por último, 4º, 5º y 6º. Sin embargo, cuando el centro comienza a perder alumnado se van fusionando algunas de estas aulas, por tanto, se mezclan más niveles y se pierden docentes. En este caso, también se comparte equipo directivo, materiales y docentes especialistas con las escuelas de las localidades próximas. Un ejemplo actual de este modelo de escuela rural sería el centro educativo de Villarquemado (Teruel). Por último, el tercer modelo de escuela rural, bajo el criterio personal de la autora, se asemeja a la estructura propia de las escuelas urbanas. Corresponde a aquellos centros educativos relativamente grandes, que a pesar de encontrarse en un territorio rural, cuentan con una o varias vías para cada uno de los niveles, el número de docentes es elevado y presentan su propio equipo directivo, sin compartirlo con otras localidades. Un ejemplo actual de este último modelo sería el centro educativo de la localidad de Cella (Teruel).

Las tres alternativas comentadas anteriormente podrían encasillarse bajo el concepto de escuela rural, sin embargo, a lo largo de este estudio vamos a centrar nuestra atención en las dos primeras acepciones.

Por último, es necesario añadir que, como es obvio, el contexto y el entorno cambian con el paso del tiempo, y con ello, los centros educativos se ven modificados. Así pues, las escuelas rurales del siglo pasado presentan diferencias significativas en comparación con las escuelas rurales de hoy en día. Elementos como el éxodo rural, la globalización y la falta de abastecimiento en las pequeñas localidades, han sido los responsables de todos los cambios que han sufrido y siguen sufriendo las escuelas rurales españolas.

Finalmente, se desea concluir este primer apartado con una afirmación que resume muy bien la dificultad de enmarcar el concepto de escuela rural; “no existe <<una escuela rural>>, sino escuelas ubicadas en territorios rurales” (White y Corbett, 2014, como se citó en Abós et al, 2021, p.137).

Los orígenes de la escuela rural

Este apartado debería comenzar dando respuesta a la pregunta: ¿Cuándo, dónde y cómo surgió la primera escuela rural española?, pero realmente es una pregunta amplia y adversa a la que se le pueden dar muchos matices y podría generar otra investigación paralela. Por tanto, será más preciso concretar nuestro foco en la historia de la educación española durante los siglos XIX, XX y XXI, visibilizando el papel de la escuela rural en la legislación educativa de la época, e identificando las características de esta escuela antes y después de la globalización.

Antes de comenzar, resulta conveniente añadir que desde el período de la Romanización que tuvo lugar en España en el año 218 a.C, comenzó a prosperar la educación de nuestro país. Se hace alusión al verbo “prosperar” porque aunque a veces se tienda a pensar lo contrario, la escuela española siempre ha ido cambiando. Fue entonces cuando se dieron los primeros pasos pedagógicos dando lugar a la creación de las primeras escuelas donde se impartía la enseñanza del latín. Posteriormente, se especificaron las asignaturas y los tipos de escuelas, teniendo siempre presente que el acceso a la educación era una suerte y suponía un proceso de civilización de la persona.

A partir de entonces y hasta el año 1800, la sociedad siguió evolucionando debido a los avances y a los enfrentamientos culturales, sociales y económicos que fueron surgiendo. Desde luego, siempre eran unos grandes privilegiados aquellos hombres que podían ir a la escuela, ya que las mujeres tenían prohibido el acceso en la mayoría de los casos.

Como se ha dicho anteriormente, la escuela sufrió grandes transformaciones con el paso del tiempo. Así que para poder conocer las bases del sistema educativo actual y en concreto de la escuela rural, en la Tabla A1 se muestra un esquema visual de los acontecimientos legislativos que han tenido que ver con la educación, comenzando en el año 1812 con la aprobación de la primera constitución española, y poniendo fin con la última ley educativa vigente.

Tras el análisis de la legislación educativa anterior, en el que se han recogido tanto los cambios generales más significativos que aparecen en cada uno de los documentos legales, como las alusiones a la escuela rural, nos damos cuenta de que las referencias a la educación en territorios rurales son bastante limitadas. Ante este hecho nos surge una inquietud, y es que, si en muchas ocasiones lo que dictan las leyes no se llega a cumplir, aquello que directamente no aparece en la legislación, ¿cómo funciona y quién lo regula?

Es triste, lamentable e injusto, pero la escuela rural ha ido siempre acompañada de etiquetas como: “la gran olvidada”, “el segundo plano de la educación” o “la realidad que no interesa a la administración educativa”. Desde luego, ningún sector social, independientemente del territorio en el que se encuentre, tendría que tener derecho a recibir este tipo de connotaciones tan negativas, pero todavía menos el ámbito educativo, porque como decía Nelson Mandela (2002, en Palacios, 2018),

La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo. Es a través de la educación que la hija de un campesino puede llegar a ser médico, que el hijo de un minero puede llegar a ser cabeza de la mina, que el descendiente de unos labriegos puede llegar a ser el presidente de una gran nación. No es lo que nos viene dado, sino la capacidad de valorar lo mejor que tenemos lo que distingue a una persona de otra.

Es alarmante investigar y conocer el verdadero abandono que vivieron durante el siglo XIX y parte del XX todos los maestros y alumnos de la escuela rural. Al mismo tiempo, es admirable pensar en todos esos docentes que trabajaban precariamente, por el simple hecho de transmitir la cultura y los valores que ellos tenían al mayor número de vecinos del pueblo. ¡Eso sí que era vocación! Se dejaban la piel por su trabajo, y desde luego llenaban de ilusión aquellas pequeñas aldeas sumidas en la miseria y la marginación. Como señalaban Alcalá y Castán (2020): “La escuela es la instrucción en la que en los dos últimos siglos se ha depositado la esperanza de la mejora de la sociedad” (p.11). En los territorios rurales predominaba el

analfabetismo, y mientras que en las ciudades aparecían nuevos servicios y recursos para que la población fuera ampliando su bagaje intelectual, en los pueblos había que dar gracias si había una escuela abierta.

Al fin y al cabo se castigaba a los pequeños, y no tan pequeños, de las localidades más aisladas, privándoles de un derecho tan necesario como es la educación. Con el paso del tiempo las denuncias sociales fueron aumentando, y maestros célebres se arriesgaron a publicar en los periódicos las injusticias que estaban viviendo.

Hoy en día, nos parece sorprendente y desolador, pero es obvio que en aquella época, igual que en la actualidad, la vida giraba en torno a la economía. Por tanto, gastarse dinero para alfabetizar a la parte de la sociedad más marginal no interesaba.

Fueron unas épocas muy duras para los maestros, ya que a pesar de sus ganas y su esperanza, el absentismo escolar crecía cada vez más. Existía una gran controversia a nivel económico, cultural y social porque la miseria era tal que las familias necesitaban la ayuda de sus hijos para la recolecta, la siembra y la cosecha de los cultivos. Esto suponía faltar durante semanas o incluso meses a las clases que impartía el maestro en el pueblo, por tanto “para muchas familias la escuela era otra carga, y no veían la necesidad de acudir a ella, puesto que su objetivo era que los hijos siguiesen cultivando la tierra y dedicándose a la ganadería” (Alcalá y Castán, 2020, p.41). Ante esta realidad, se impusieron medidas punitivas en forma de multas para aquellas familias que viviesen en una localidad con escuela y no llevasen a sus hijos a las clases. Sin embargo, la imposición de dichas multas no fue muy estricta y el absentismo continuó. Es cierto que no se le podía exigir a una familia el acceso a la escuela cuando su mayor preocupación era tener suficiente alimento para llegar a fin de mes.

Las escuelas rurales durante estos años sufrían en todos los sentidos. Además del desequilibrio constante respecto a la asistencia del alumnado, contaban con instalaciones precarias, desgastadas y poco acondicionadas. Los recursos y materiales, como es evidente, eran bastante escasos, y los maestros hacían lo que podían con lo que tenían. Además, “el número de docentes que tenían que compaginar su actividad docente con otro trabajo que les posibilitase cubrir mínimamente sus necesidades vitales era muy elevado, ya que las retribuciones establecidas no se lo permitían” (Alcalá y Castán, 2020, p.35). Por ello, muchos se dedicaban a ser maestros al mismo tiempo que eran barrenderos o limpiadores. Y en ocasiones, la situación de pobreza y el retraso del cobro de los sueldos se alargaba tanto, que se veían obligados a pedir limosna.

Los sueldos de los docentes dependían de los ayuntamientos de las propias localidades, y estos muchas veces no contaban con el presupuesto suficiente para abarcar las deudas que

tenían. Por otro lado, las ratios eran muy elevadas, ya que enviaban a muy pocos maestros a estas zonas, y en ocasiones los que acudían no contaban ni con el título oficial de magisterio de la época. Este punto también es importante destacarlo, ya que el gobierno permitía que maestros sin ningún tipo de titulación enseñasen en las escuelas incompletas del territorio rural, porque consideraban que eran de peor calidad.

Para concluir, añadir que fueron años complicados para la población de estos territorios, pero no todo el panorama educativo era desolador. Con la llegada de la segunda república, se puso en marcha un movimiento conocido como las Misiones Pedagógicas y dirigido por el pedagogo krausista, Manuel Bartolomé Cossío. Esta iniciativa pretendía alfabetizar y mejorar el nivel educativo y cultural de los sectores más atrasados de la población española, es decir de las zonas ruralizadas. El propio autor las describía de la siguiente forma:

Somos una escuela ambulante que quiere ir de pueblo en pueblo. Pero una escuela donde no hay libros de matrícula, donde no hay que aprender con lágrimas, donde no se pondrá a nadie de rodillas como en otro tiempo. Porque el gobierno de la República que nos envía, nos ha dicho que vengamos, ante todo, a las aldeas, a las más pobres, a las más escondidas y abandonadas, y que vengamos a enseñaros algo, algo que no sabéis por estar siempre tan solos y tan lejos de donde otros lo aprenden, y porque nadie hasta ahora ha venido a enseñároslo; pero que vengamos también, y lo primero, a divertirnos (Cossío, 1931, como se citó en Tiana, 2020).

Los secretos de la escuela rural actual

El tiempo transforma a su entorno y en consecuencia ningún elemento de nuestro alrededor permanece fijo e inalterable con el paso del tiempo. Es por ello que: “la escuela ha ido cambiando en consonancia a como lo ha hecho el territorio al que presta servicio y del que forma parte” (Abós et al, 2021, p.22). Aunque a veces el pensamiento sea opuesto, la escuela rural como cualquier otro servicio social, ha ido transformándose con el paso de los años, adaptándose a las nuevas necesidades, e intentando dar respuesta a todos aquellos contratiempos e interrogantes de cada etapa evolutiva. Por ello, a continuación, se van a subrayar las características más importantes de las escuelas rurales actuales, y en concreto, de las aulas multigrado.

La creación y el funcionamiento de los CRAs

Como afirmaban Abós et al (2021), los años ochenta, en las localidades españolas de menor tamaño, culminaron con la creación de un nuevo modelo educativo, centrado en el agrupamiento de escuelas rurales. El pionero en esta novedad educativa fue el valle de Amblés, en Ávila, que estaba constituido por nueve escuelas unitarias, las cuales fueron cerradas en su día, teniendo que asistir todo su alumnado al Colegio de Concentración de Ávila. Ante esta realidad que tan poco les convenía, decidieron reabrir sus escuelas unitarias y funcionar todas juntas como un centro completo. De esta forma, compartían claustro, consejo escolar, equipo directivo, proyecto curricular y un elemento todavía más importante, un sentimiento común por devolver la vida a sus pequeñas escuelas de pueblo.

Se atrevieron a poner en marcha este plan piloto sin ningún tipo de respaldo legal durante los cursos académicos de 1983-1984 y 1984-1985, y como los altos cargos observaron que el funcionamiento de estos centros agrupados era completamente enriquecedor para todos y cada uno de ellos, el 24 de diciembre de 1986 se publicó el Real Decreto 2731 sobre la constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica. En ese momento, comenzaron a formarse CRAs por todas las zonas despobladas de las distintas comunidades españolas, conmemorando así un nuevo modelo de ruralidad educativa (Abós et al, 2021, pp.89-90).

Sin embargo, no en todas las comunidades se les asignó el mismo nombre. En Andalucía se denominaban Colegios Públicos Rurales (CPR), en Galicia se llamaban Colegios Públicos Rurales (CPRA), en la Comunidad Valenciana se conocían como Centros Educativos Rurales (CER), mientras que en Aragón, Cantabria, Asturias, Castilla-León, Castilla-La Mancha, Extremadura, La Rioja, Madrid, Navarra y Murcia compartían la denominación de Colegio Rural Agrupado (CRA). Por otro lado, hay comunidades como el País Vasco que nunca han llegado a aplicar esta organización escolar. En cambio, en Canarias todas las escuelas son independientes, pero se han creado centros denominados Colectivos de Escuelas Rurales (CER) para compartir recursos y materiales pedagógicos entre los centros escolares de las zonas más desfavorecidas (Abós et al, 2021, pp. 92-93).

Independientemente de la nomenclatura adoptada en cada comunidad, todas ellas están de acuerdo en que “un CRA es un centro en el que las aulas son las distintas escuelas que lo forman y los pasillos las carreteras” (Coronas, 2001). La idiosincrasia de este modelo educativo permitía y sigue permitiendo unir pasiones, ideas y corazones con el objetivo de difuminar aquellos prejuicios que había adquirido la escuela rural durante tantos años. Fue una manera

de maximizar el uso de los recursos y proyectos educativos, de evitar que el alumnado tuviera que desplazarse cada mañana, de coordinarse y nutrirse de una plantilla mayor de docentes y sobre todo, de dar visibilidad a todos aquellos colegios que estaban a punto de morir.

Fue entonces, cuando comenzó a difundirse el término de “aula multigrado” haciendo referencia a todas las aulas que conformaban las escuelas de los CRAs. Debido al descenso de población que se iba produciendo con el paso de los años en estos territorios rurales, en un mismo aula convivían alumnos de distintos niveles académicos. Era y sigue siendo todo un reto para el docente, ya que la diversidad de habilidades y capacidades entre alumnado es significativa. Sin embargo, está comprobado que el hecho de compartir aula con discentes de mayor y menor edad contribuye positivamente al desarrollo íntegro de los niños.

Realmente fue en Estados Unidos durante el siglo XIX y parte del XX cuando se empezaron a extender las aulas multigrado de manera masiva, ya que organizar al alumnado de edades diversas y con distintos ritmos de aprendizaje en un mismo aula, optimiza el aprendizaje y las habilidades sociales (Miller, 1990).

Además, es necesario comentar que con la llegada de los CRAs apareció una nueva figura docente conocida como “maestro itinerante”. Se trataba de maestros que se desplazaban a lo largo de su jornada laboral de localidad en localidad para impartir clases de música, educación artística, inglés o educación física. Fue una manera de adaptarse a las peculiaridades de estas pequeñas escuelas aprovechando al máximo su plantilla docente. Dichos maestros tenían que hacer más kilómetros de lo habitual durante el día, pero eran recompensados económicamente (Ponce de León et al, 2000, p.324).

Como conclusión final de este epígrafe, podríamos decir que un CRA:

Es un centro educativo donde se imparten enseñanzas de Educación Infantil y Educación Primaria en un entorno rural. Tiene diferentes denominaciones en función de su localización geográfica [...]. Es un centro único, con aulas dispersas en diferentes localidades más o menos cercanas. Generalmente se agrupan localidades en las que su número de alumnado no permite tener un curso por nivel educativo [...]. La localidad donde haya más aulas será la cabecera del CRA, donde se centraliza el trabajo administrativo y la dirección (Tapia y Castro, 2014, pp. 416-417).

La relación con la comunidad educativa en una escuela rural

A pesar de las bajas ratios y de la supuesta cercanía que se respira en las escuelas rurales, todavía se arrastran grandes prejuicios de tiempos remotos. En la antigüedad, la participación de las familias y vecinos del pueblo en la escuela no era lo habitual. La escuela era concebida como una institución única y exclusiva para la enseñanza de los niños y niñas y en la cual la comunidad que le rodeaba no tenía cabida. Además, se tendía a pensar que si te llamaba el maestro de tu hijo se debía a que había cometido algún tipo de infracción o desobediencia. Así pues, hoy en día muchos integrantes de la comunidad consideran que no tienen nada que aportar a la escuela de su localidad. Y no es así, ¡todo el mundo tiene algo que aportar a la escuela!

En general, las escuelas rurales actuales buscan romper los muros y las barreras que existen entre la propia comunidad y las aulas para enriquecer su proceso de enseñanza-aprendizaje (Abós et al, 2021, p.147). No es una tarea fácil ya que todo depende de la actitud y las mentalidades que estas familias o vecinos posean sobre el significado y la trascendencia de su implicación en la escuela. Por ello, son realmente los docentes los que deben dar un paso más y dedicar su tiempo a este agente social tan complementario, para hacerles sentir seguros en los pasillos, en el patio, en las aulas o en cualquier dinámica en contacto con los más pequeños de la localidad (Pérez, 1994). Se necesita que la plantilla de docentes impulse la formación previa de la comunidad para que esta última comprenda y entienda cuál es su rol dentro de la escuela. Si esto no ocurre, los miembros de la comunidad educativa seguirán sintiéndose perdidos, desubicados y desmotivados en el proceso de colaboración con las aulas.

En relación con lo anterior, y concretando en el ámbito familiar, es necesario establecer un matiz entre las expresiones “participación de las familias en el aula” y “relación familia-escuela”. Con la primera expresión se hace referencia a la frecuencia y la manera en la que las familias intervienen en actividades que se realizan en la escuela. Sin embargo, el término relación familia-escuela tiene un enfoque más amplio y trascendental, puesto que abarca todo el conjunto de momentos y situaciones de interacción y comunicación entre la familia y la escuela (Ortega y Cárcamo, 2018). Por tanto, diremos que para que se cree un vínculo sólido y efectivo entre las escuelas y las familias se debe potenciar la involucración de estas últimas en el aula, cuidando y valorando cada una de sus actuaciones. Solo así conseguiremos a largo plazo una buena relación familia-escuela.

Además, existen evidencias científicas de los grandes beneficios que generan estas sinergias en la evolución y crecimiento del alumnado. Así pues, “la investigación [...] apunta

que entre los factores que intervienen en el rendimiento y en el éxito escolar del alumnado, es importante la implicación de las familias en la escuela y en el proyecto educativo/escolar de los hijos/as” (Garreta, 2015, p.71). No cabe duda de que la implicación y la colaboración de las familias en el centro educativo genera un sentimiento de pertenencia que se traduce en cohesión social, entre otras muchas cosas. (Abós et al, 2021, p.114).

Por todo ello, el hecho de que las escuelas rurales actuales generen actividades “en torno a la consolidación o el rescate de la historia local, de las especies propias del contexto, de fiestas, celebraciones, ferias, entre otros elementos posibles, contribuye a que la escuela tome un liderazgo pedagógico indiscutible” (Abós et al, 2021, p.114).

La inclusión en una escuela rural

En los últimos años el término de “inclusión” ha sido muy escuchado tanto en el ámbito político, como en el social y territorial. Hacía falta y sigue haciendo falta informar a la población sobre la importancia de las acciones inclusivas. No sería necesario si viviéramos en una sociedad libre de discriminaciones, pero por desgracia todavía se sigue señalando y excluyendo a las personas por su raza, sexo, capacidad intelectual, ideología, edad...

Frente a esta realidad, la escuela actual, tanto rural como urbana, ha considerado necesario impulsar numerosos planes y proyectos para garantizar la inclusión y atención a la diversidad en sus aulas. Es un aspecto imprescindible para mejorar la calidad educativa de nuestro país (De los Santos, 2022, pp.15).

Es cierto que el escenario de la escuela rural presenta unas características más oportunas para cumplir con las bases de la educación inclusiva. El propio contexto de las escuelas rurales permite por una parte, que el docente preste una atención más personalizada a todo su alumnado y cuente con una mayor flexibilidad en cuanto al horario. Por otra parte, es un entorno con una gran diversidad espacios, y muy propicio para el desarrollo de pedagogías activas y evaluaciones efectivas (Castro, 2018).

Pero, a pesar de que las condiciones de la escuela rural son idóneas para proporcionar una educación inclusiva, hay autores que consideran que la preparación y la formación de los docentes en el ámbito inclusivo no es la suficiente, y por tanto, la escuela rural no es tan inclusiva como se cree en ciertas ocasiones (Blanco, 2006).

Por ello, los profesionales de la educación y de la administración deben unificar esfuerzos para conseguir hacer real esa escuela inclusiva de la que tanto se habla, ya que como apunta Echeita (2017), la escuela debe ser el primer lugar donde la diferencia no sea señalada,

si no aceptada, valorada y bien atendida. El aula es un espacio inclusivo cuando las labores que se realizan en ella se basan en una correcta igualdad y equidad ante la diversidad del alumnado, sin importar sus condiciones socio económicas, sus características personales, su etnia, su cultura, su sexo, ni su contexto.

La innovación educativa en territorios rurales

Las características propias de la escuela rural, que se han ido nombrando a lo largo de este documento, es decir, las aulas multigrado, las bajas ratios, la flexibilidad de tiempos y espacios, la gran involucración de la comunidad educativa en el centro, y el contacto tan directo con el entorno y su cultura, proporcionan una mayor facilidad para desarrollar propuestas innovadoras (Abós et al, 2021, p.2).

En ocasiones cuando se habla de innovación educativa en la escuela rural se tiende a pensar únicamente en las transformaciones metodológicas, en dejar de lado los libros de texto y aprender por proyectos. Y sí, eso en según qué contexto es un verdadero cambio innovador, pero como remarcan Abós et al (2021):

La dimensión territorial de la escuela rural no se puede limitar a un concepto de innovación solo metodológico a fin de integrar el territorio en sus planificaciones escolares; debe además incorporar una noción de innovación sistémica con intervenciones de miembros de la propia comunidad, admitiendo diversidad de actores y contextos, y también de espacios rurales próximos al propio. (p.113)

Es necesario tener en cuenta que para innovar en una escuela rural, aparte de unir esfuerzos, conocimientos y habilidades entre los distintos agentes educativos, se necesita mucha ciencia y reflexión previa. Como señalan Palomo, Ruiz y Sánchez (2006) la innovación educativa no es fruto de la casualidad. La innovación nace con una intención, con una propuesta de cambio desarrollada, y con varias evidencias científicas que confirmen su eficacia.

A veces pensamos en innovación y nos viene a la cabeza el hecho de realizar una transformación gigante, pero debemos tener en cuenta que cambiando pequeños detalles también se puede conseguir una innovación significativa. Las escuelas rurales sobresalen en innovación educativa precisamente por eso. Como comentaban Carrascal y Magro (2019) es posible innovar sin contar con grandes recursos materiales y económicos. Sin embargo, se necesita dedicar tiempo a la reflexión, a plantear interrogantes y a experimentar con nuestras

propias ideas. Solo así la escuela rural alcanzará un desarrollo integro de los futuros ciudadanos del siglo XXI.

A continuación, se van a mostrar dos actuaciones innovadoras que han tenido lugar en las escuelas rurales españolas durante los últimos años, por una lado, la creación de Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE), y por otro lado, la dotación de recursos tecnológicos a los centros rurales con planes como “Aldea Digital” y “Pizarra Digital”.

Junto al nacimiento de los CRAs, en aquellas comunidades autónomas que apostaban por mantener vivas las escuelas de las zonas rurales más despobladas, se desarrollaron los CRIE. Y como afirmaban Abós y Lorenzo (2019), “aunque los objetivos específicos de CRIE y CRA fueron y son diferentes, su lazo de unión es única: la escuela rural” (pp. 10), aspecto que no podemos despreciar.

Estos centros tienen su base legislativa en el Real Decreto 1174/83, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria (BOE núm. 112 de 11 de mayo de 1983). A partir ese momento comenzaron a ponerse en marcha por distintas zonas ruralizadas. Cabe destacar que la implementación de este novedoso modelo educativo tuvo lugar por primera vez en la historia de la educación, en la provincia de Teruel durante el curso académico 1983-1984. (Abós et al, 2021, pp. 96-97). Así pues, aparecieron los CRIETs (Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel). Posteriormente, fue extendiéndose por otras comunidades autónomas al comprobar los grandes logros de esta propuesta de innovación educativa.

Eran centros que contaban con instalaciones de grandes dimensiones parecidas a las de una escuela, pero con habitaciones y comedor incluidos. Allí asistían los alumnos y alumnas del tercer ciclo de la EGB de las escuelas de diferentes CRAs de la zona. Más adelante, al cambiar de ley educativa, se ofrecía este servicio a los niños de 5º y 6º de Primaria, a los de 1º y 2º de la ESO y en ocasiones especiales, al alumnado de 4º de Primaria. Dichos alumnos se reunían en estos Centros Rurales de Innovación Educativa tres veces al trimestre, es decir una semana de lunes a viernes durante cada trimestre.

Fue y sigue siendo una iniciativa que apostaba por la socialización y el aprendizaje entre iguales de una manera especial. Cada día era mágico. Allí el alumnado no trabajaba por asignaturas, trabajaba en torno a un centro de interés cada semana. Este centro de interés se traducían en un sinnúmero de actividades pedagógicas que habían diseñado entre los docentes fijos del CRIE y los que iban de acompañantes de las diferentes escuelas. De esta forma, el aprendizaje surgía en las excursiones, en las asambleas, en los talleres, en los tiempos libres, en las charlas, en las competiciones semanales, en las celebraciones... (Abós y Lorenzo, 2019). Lo que estaba claro es que el alumnado aprendía divirtiéndose, interaccionando, socializando

y al mismo tiempo, ganando independencia y autonomía, porque con edades muy tempranas tenían que gestionarse su cuidado personal.

Se ha comprobado que los beneficios que estos centros aportaban a los discentes de la escuela rural eran muy destacables. Los CRIE no solo eran nexo de unión y socialización para el alumnado, sino también para los docentes de los CRAs. Aunque solo fuese por unas horas “los docentes de muchos pueblos no se sentían solos... mostraban sus preocupaciones, ofrecían y demandaban ayuda... Era la escuela viva, dinámica, innovadora... “(Gil, 2003, p.120).

Dejando de lado los CRIE, y centrándonos ahora en la llegada de las TIC a las escuelas de las zonas más despobladas de España, es necesario destacar el Programa “Aldea Digital” y “Pizarra Digital”. El primero de ellos tuvo lugar entre los años 1997 y 1998 en la provincia de Teruel, como iniciativa para la integración de las nuevas tecnologías en la escuela rural. Se trataba de un plan de carácter experimental que conectaba a estas escuelas con otros centros escolares y con el resto del mundo. Para ello, se instaló un ordenador en cada una de las localidades de los CRAs y se proporcionó acceso a Internet. Teniendo en cuenta que muchos de estos centros educativos anteriormente no tenían ni teléfono, esta novedad fue completamente sorprendente y motivante (Sarasquieta, 2000). Sin embargo, muchos de los docentes se sentían abrumados dado que no contaban con la formación suficiente como para manejar un ordenador.

Años después, en el 2003, apareció un nuevo programa complementario denominado “Pizarra Digital”, que también apostó por la escuela rural en primera instancia. Dicha propuesta innovadora dio su primer paso en el colegio de Ariño (Teruel), equipando a todo el alumnado de 4º, 5º y 6º de primaria con tablets PC. Más adelante y de manera progresiva, como observaron que había sido eficiente la experiencia, llevaron tablets PC a todos los rincones rurales de nuestro país. Fue entonces cuando, gracias a estos recursos informáticos, comenzaron a llevarse a cabo proyectos exitosos en alguna de las escuelas, pretendiendo convertir las propuestas TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) (Lerendegui, 2010).

Fueron dos programas innovadores por aquel entonces que apostaron por la escuela rural y se comenta que alcanzaron sus expectativas. Pero es necesario remarcar que tan solo fue una incorporación de recursos novedosos, la cual en algunos casos supo aprovecharse para realizar una verdadera transformación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las aulas rurales, y en otros, no tuvo ningún tipo de éxito.

Por tanto, nunca debemos olvidar que:

La escuela rural no es un laboratorio para la innovación educativa; la escuela rural es un espacio plural, diverso, abierto a la comunidad, que aprende de los demás y del que se puede aprender, es una escuela que puede devenir innovadora, como la escuela graduada (Abós et al, 2021, p.142).

La calidad educativa de la escuela rural

El concepto de calidad educativa es un término muy amplio y polisémico, ya que depende del contexto educativo en el que nos encontremos. Sin embargo, ya desde hace varios años se tiende a asociar la escuela rural con la calidad educativa, ¿es este hecho realmente cierto?

Todavía la respuesta a la pregunta anterior presenta cierta controversia, ya que existe una gran escasez de investigaciones competentes que pongan su punto de mira en la relación entre escuela rural y calidad educativa. Este factor no ha recibido la atención que debiese, por tanto, no está comprobado científicamente que exista una causalidad entre ambos elementos (Abós et al, 2021).

A nivel general y en comparación con otros sistemas educativos, se ha extendido la idea de que una educación de calidad se consigue en primer lugar con una ratio reducida o con el apoyo de varios docentes en el aula, con una formación y actualización continuada del equipo docente, con una buena coordinación para la elaboración del proyecto educativo de centro, con la adecuación del currículo a la realidad territorial, y con un trabajo colaborativo entre comunidad educativa y escuela, entre otras muchas características (Rodríguez, 2010).

Aun así, para medir la calidad educativa de las diferentes escuelas a nivel internacional, ya sean urbanas o rurales, todavía se siguen pasando pruebas estandarizadas en las que muchas veces no se valoran las habilidades necesarias para ser una persona competente en el siglo XXI. Aun así, si analizamos algunas de las publicaciones de PISA (Programme for International Student Assessment) es cierto que los resultados de la escuela rural son un tanto superiores a los de la escuela urbana, teniendo siempre en cuenta la comparación entre alumnos con un contexto socioeconómico similar (Abós et al, 2021, p.63).

Sin embargo, este tipo de pruebas no son lo suficientemente objetivas, ya que los resultados académicos siempre están influenciados por la solidez de los proyectos y las prácticas educativas que se implementen en las diferentes aulas (Domingo y Soler, 2019). Por tanto, la calidad educativa no solamente viene dada por el contexto, sino también por las formas

en las que los docentes dibujen sus jornadas laborales en la escuela. Así pues, se corrobora que el término “educación de calidad” o “calidad educativa” depende de un gran número de elementos cambiantes, que todavía no se encuentran plenamente definidos.

El porvenir de las escuelas rurales

Hoy en día reflexionar sobre el porvenir de las escuelas rurales que habitan en los pequeños escondites de nuestro país, es un asunto bastante complejo. Como sabemos, mantener abiertas o cerradas las escuelas de los territorios rurales depende no solo y exclusivamente de las políticas educativas, sino que también de políticas relacionadas con el ámbito demográfico, económico, cultural y político (Sepúlveda y Gil, 2011).

Ante esta realidad los investigadores educativos plantean una gran duda, ¿el descenso demográfico condenará a las escuelas rurales hasta llegar a cerrarlas o, por el contrario, la escuela rural nunca desaparecerá? (Abós et al, 2021, pp. 153-154).

Confundiendo en esta segunda opción esperanzadora, y para que las escuelas rurales no desvanezcan por completo, será necesario como decía Santamaría (2019) “liberar la escuela rural de todas las cargas negativas que no le son propias, conocerla, valorarla, quererla y buscar juntos una educación que sea garante de la sostenibilidad del medio natural” (p.98).

¡Somos los encargados de dar a conocer todas las ventajas que tiene la escuela rural a nivel educativo! Sin embargo, es importante también reconocer las limitaciones con las que vive la población rural. Por una parte, cuentan con carreteras deterioradas e inestables, y con medios de transporte y servicios sociales escasos. Por otro lado, el acceso a Internet en estas poblaciones muchas veces se encuentra ralentizado todavía en el año 2022, lo que dificulta muchas de las gestiones básicas de nuestro día a día. Y por último y no menos importante, las ofertas laborales en estas localidades suelen ser insuficientes o muy poco variadas, por lo que las familias tienen que desplazarse a los grandes municipios para trabajar.

Sin embargo, a pesar de todas las carencias nombradas anteriormente, siempre queda una chispa de confianza e ilusión al ver ejemplos como el de La ecoaldea “Los Guindales” (Málaga), cuyos integrantes afirman con seguridad que:

La mayoría de las personas que en todos estos años hemos participado en este proyecto crecimos en entornos urbanos y sentimos en su día “la llamada” a una vida con la naturaleza, debido a la deshumanización de la vida en las ciudades y a las actuaciones

erróneas de gobiernos y empresas a nivel social y medioambiental (Rodríguez y Carboni, 2019, p.259).

El futuro es muy incierto tanto en el ámbito de la escuela rural, como en el resto de ámbitos de nuestra sociedad, así que cada cuál que forje sus propias creencias. Será en unos años cuando comprobemos cuál es el futuro, que entonces será el presente, de todas esas escuelas de las áreas despobladas de nuestro país.

Marco empírico

Objetivos

- Conocer la filosofía educativa de ocho maestros de la escuela rural.
- Obtener de los maestros rurales información relativa al funcionamiento de un aula multigrado, la inclusión, la innovación, la relación con la comunidad, la calidad educativa, y el futuro de las propias escuelas rurales, y contrastarla con los contenidos del marco teórico.
- Extraer conclusiones argumentadas acerca de la realidad educativa actual de las escuelas en territorios rurales.
- Plantear interrogantes acerca de la escuela rural que puedan dar pie a futuras investigaciones.

Muestra

Teniendo en cuenta la temática del TFG y el objeto de estudio, se ha seleccionado una muestra de ocho docentes rurales, tanto de educación infantil como de primaria. Todos ellos son maestros con prestigio y renombre en las escuelas rurales que han transitado. Sin embargo, no ha sido este el único requisito que se ha puesto en valor para su elección. Se han tenido en cuenta principalmente las siguientes consideraciones:

- Todos los entrevistados deben haber ejercido su profesión como docentes, durante al menos diez años, en la escuela rural.
- No todos los entrevistados deben haber sido maestros rurales en escuelas de la misma comunidad autónoma.
- Al menos cinco de los entrevistados deben presentar especialidades (lengua inglesa, música, educación física, adición y lenguaje o pedagogía terapéutica) distintas.
- Al menos cuatro de los entrevistados deben haber formado parte del equipo directivo de un CRA.
- Al menos dos de los entrevistados deben haber formado parte de un CPR (Centro de Profesorado y Recursos).
- Al menos cuatro de los entrevistados deben haber formado parte de otros ámbitos del sistema educativo español como CRIEs (Colegios Rurales de Innovación Educativa), CEPAs (Centros de Educación de Personas Adultas), EOEPs (Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos), CEEs (Centros de Educación Especial), Centros Penitenciarios, Escuelas Hogares o Facultades de Educación.

Por tanto, estas ocho personas, son grandes profesionales de la educación de las escuelas rurales, además de poseer otras muchas experiencias y cualidades que les hacen dejar huella por aquellos lugares por los que pasan. Entre ellos, se encuentran:

- Entrevistada nº1: Docente de educación primaria con una amplia trayectoria educativa en la escuela rural aragonesa. Se especializó en lengua inglesa, fue docente en un CRIE, formó parte de un CPR y ocupó el puesto de dirección, y trabajó también como profesora asociada en la Facultad de Educación de su ciudad. Actualmente es directora de una CEPA e imparte clases en el Centro Penitenciario de su ciudad.
- Entrevistada nº2: Docente de educación primaria con una amplia trayectoria educativa en la escuela rural aragonesa. Se especializó en educación especial, formó parte de un EOEP y fue también docente en un CRIE. Actualmente compagina su puesto como directora del CPR, con su labor docente en la Facultad de Educación de su ciudad.
- Entrevistado nº3: Docente de educación primaria con una amplia trayectoria educativa en la escuela rural aragonesa. Se especializó en educación física, fue docente de un CRIE y estudió el grado de Psicopedagogía. Actualmente es director de un CEIP, que presenta la idiosincrasia típica de una escuela rural y que fue transformado en Comunidad de Aprendizaje hace varios años.
- Entrevistada nº4: Docente de educación infantil y primaria con una amplia trayectoria educativa en la escuela rural aragonesa. Se especializó en educación musical, Y actualmente lleva 14 cursos académicos como maestra rural en un mismo CRA.
- Entrevistado nº5: Docente de educación primaria con una amplia trayectoria educativa en la escuela rural extremeña. Se especializó en audición y lenguaje, y lleva 10 años trabajando como director del CPR de su zona.
- Entrevistado nº6: Docente de educación primaria con una amplia trayectoria educativa en la escuela rural extremeña. Se especializó en lengua inglesa, fue docente en una Escuela Hogar y ocupó el cargo de jefe de estudios en un CRA. Actualmente y desde hace 12 cursos académicos es director de ese mismo CRA, el cual se ha transformado en Comunidad de Aprendizaje en los últimos años.
- Entrevistada nº7: Docente de educación primaria con una amplia trayectoria educativa en la escuela rural extremeña. Estudió con anterioridad Filología Inglesa, por tanto, cuando cursó Magisterio en Educación Primaria se especializó en lengua inglesa. Fue jefa de estudios de un CRA y actualmente es maestra de ese mismo centro.
- Entrevistada nº8: Docente de educación infantil y primaria con una amplia trayectoria educativa en la escuela rural extremeña. Se especializó en audición y lenguaje, y en

pedagogía terapéutica, y formó parte de un CEE. Actualmente trabaja como tutora de educación infantil en un CRA y ocupa el puesto de secretaria del mismo.

Se trata de una muestra de docentes de mediana edad, ya que todos ellos superan los 40 años, y cuyo ejercicio de la profesión ha sido llevado a cabo en el territorio rural de la comunidad autónoma de Aragón o de Extremadura. En cuanto al número de participantes, se pretenden alcanzar los objetivos planteados en la investigación entrevistando únicamente a ocho docentes, ya que sus perfiles profesionales son muy diversos, y la puesta en marcha de dicha técnica cualitativa permite extraer información muy variada en torno al eje de estudio.

Técnica

La técnica seleccionada para el marco empírico de la investigación se apoya en la realización de la entrevista. Se trata de un método cualitativo cuyo objetivo principal es obtener información acerca de un tema en concreto mediante una conversación, más o menos estructurada. Empleando otras palabras, podríamos definir la entrevista como “una conversación que se propone con un fin determinado distinto al simple hecho de conversar” (Díaz-Bravo et al, 2013, p.162).

Además, se ha demostrado que dicha técnica es muy útil como sistema de investigación, ya que “tiene un enorme potencial para permitirnos acceder a la parte mental de las personas, pero también a su parte vital” (López y Deslauriers, 2011, p.1). De este modo, los entrevistadores a través del diálogo reciben información tanto verbal como no verbal de la persona entrevistada, que tras un análisis minucioso, dará respuesta a los interrogantes planteados.

En este caso, se va a elaborar una entrevista semiestructurada, siguiendo las pautas de Martínez (1998):

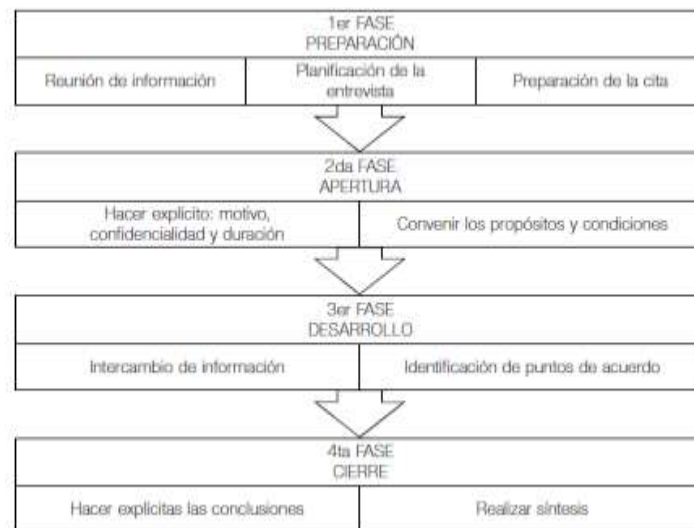
- Se debe escoger un lugar agradable para su puesta en práctica. Sería recomendable un sitio tranquilo y luminoso que propicie el diálogo entre dos personas.
- La entrevista debe ser flexible y dinámica, sin ser excesivamente dirigida.
- El entrevistador lanzará preguntas de carácter abierto que habrá diseñado previamente, y que habrá ordenado tanto por categorías como por su relevancia en la investigación presente.
- El orden y la estructura de las preguntas pueden ser modificadas durante el proceso de puesta en marcha, en función de la información y la actitud que vaya expresando el entrevistado.

- El entrevistador no interrumpirá nunca el discurso de la persona entrevistada, se le dejará el tiempo suficiente para que comunique todas las ideas que convergen en su cabeza.
- El entrevistador debe presentar una actitud respetuosa y empática, además de presentar interés en todo momento ante los mensajes que el entrevistado va comunicando.
- El entrevistador no debe juzgar ni cuestionar el testimonio expresado por la persona entrevistada, dejando que este último hable de manera libre y espontánea.
- Se aconseja grabar la entrevista en una única toma, sin interrupciones para no distorsionar el diálogo, pero asegurándose de que el instrumento de grabación funciona correctamente.

Para hacer un buen uso de esta técnica de investigación, según autores como Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013), se deben seguir los pasos que se detallan en la Figura 1.

Figura 1

Fases de la entrevista



Nota. El diagrama representa el proceso que se debe seguir para emplear de manera correcta la entrevista como técnica de investigación. Tomado de *La entrevista, recurso flexible y dinámico* (p.164), por L. Díaz-Bravi, U. Torruco-García, M. Martínez-Hernández y M. Varela-Ruiz, 2013, Redalyc.

La aplicación de cualquier técnica se encuentra precedida de una serie de fases a seguir para alcanzar su eficacia, siempre todas ellas basadas en evidencias científicas. Por tanto, en el presente estudio se pretende tenerlas en cuenta para alcanzar los propósitos trazados.

Instrumento

El instrumento elegido para extraer información acerca de las diferentes ramas de la escuela rural, ha sido la entrevista semiestructurada. Se trata de un instrumento ad-hoc, es decir, es una herramienta que ha sido creada por la autora, con una intención específica, y por tanto, no es generalizable para otros trabajos de investigación.

Como se ha comentado en el apartado previo, antes de estructurar y redactar las preguntas, se han revisado, por una parte, estudios científicos sobre la consolidación de este instrumento, y por otra, entrevistas educativas ya implementadas. Posteriormente, se ha llevado a cabo un ejercicio de reflexión para averiguar qué tipo de preguntas son las más adecuadas, en base a los objetivos y al marco teórico del presente estudio.

Por último, se ha decidido clasificar las preguntas por categorías, en función de las cuestiones que le interesaban conocer a la autora. Así pues, la entrevista, que puede revisarse en el Apéndice A, se compone de estas siete grandes esferas:

- La trayectoria profesional del docente.
- Los aspectos generales de un CRA y de un aula multigrado.
- La relación y la participación de la comunidad educativa en la escuela rural.
- La inclusión en la escuela rural.
- La innovación en la escuela rural.
- La calidad educativa de la escuela rural.
- La perspectiva de futuro de la escuela rural.

Finalmente, es conveniente justificar la elección de la entrevista como instrumento de investigación en el campo de la escuela rural. Se optó por esta herramienta, basada en el diálogo y en la interacción social, porque se ha demostrado que a través de la observación, de la escucha, de la pregunta y del intercambio de palabras es cuando realmente una persona aprende y descubre aspectos interesantes sobre un tema. Al mismo tiempo, se descartó la opción de realizar una encuesta a un número mayor de participantes, porque se considera que para conocer una visión amplia y sólida sobre las dimensiones de la escuela rural, se necesita contacto directo, tiempo suficiente y un instrumento flexible que permita adaptar los interrogantes al devenir del discurso de cada una de las personas entrevistadas.

En relación con lo anterior, cabe destacar la idea que comentaba Pinos (2019), “el cerebro humano consigue sus niveles más altos de activación cuando está interactuando con otras personas” (p.130), que reafirma la relevancia y la trascendencia de la entrevista como proceso de aprendizaje e investigación.

Procedimiento

Una investigación de este estilo requiere tiempo y dedicación, dado que cada una de sus partes depende de la anterior y presenta una duración estimada pero no exacta. Así pues, para comenzar con la puesta en práctica de la entrevista, se diseñaron las preguntas y se estructuraron a través de categorías. Una vez que el instrumento de tipo ad-hoc estuvo completado, fue revisado por el comité de expertos, constituido por dos docentes de la Facultad de Magisterio Infantil y Primaria de la Universidad de Zaragoza. Posteriormente, teniendo en cuenta la temática del TFG y los objetivos planteados, se elaboró una lista con todos aquellos docentes que pudieran proporcionar unos conocimientos sólidos y argumentados sobre el día a día en la escuela rural.

Se buscaban a docentes con prestigio, con experiencia, buenos comunicadores y por supuesto, con ganas e ilusión de poder compartir parte de su tiempo con la autora de la investigación, para poner respuesta a todos y cada uno de los interrogantes. Por tanto, se elaboró una lista de doce docentes con dichas características, puesto que el propósito era llevar a cabo al menos seis entrevistas. Se contactó con ellos explicándoles quién era la autora de la investigación, por qué necesitaba su colaboración y por qué los había elegido.

Se estima necesario, antes de solicitar un encuentro de este tipo para una investigación, mostrar humildemente quién eres, explicar qué experiencia te ha llevado a querer entrevistarles, y expresar cómo y cuándo ha nacido en ti ese interés por su perfil profesional. Además, es importante comentarles desde un primer momento, que no deben interpretar la propuesta como un compromiso u obligación, que si deciden aceptar la entrevista sea porque quieren disfrutar, enseñar, reflexionar y aprender, al mismo tiempo.

Después de contactar con los docentes seleccionados, se obtuvo una respuesta positiva por parte de ocho de ellos. Por tanto, se les volvió a escribir proponiendo fechas y lugares para realizar la entrevista, y matizando algún detalle de la misma como: que iba a ser completamente anónima, que tendría una duración aproximada de 90 minutos y que sería de gran utilidad grabar al menos el audio para poder analizar sus palabras más adelante, siempre bajo su consentimiento.

Como aceptaron todos ellos, se llevaron a cabo cada una de las entrevistas, y una vez que estuvieron todas ellas implementadas, se realizaron las transcripciones, una tarea un tanto costosa ya que en algunas ocasiones la calidad del audio grabado no era lo suficientemente buena. Finalmente, se analizaron las respuestas obtenidas, se contrastaron con el contenido

obtenido gracias a la revisión bibliográfica sobre la escuela rural, y se extrajeron las conclusiones finales.

A continuación, podéis observar en la tabla 2 y el gráfico 2 un resumen visual acerca del proceso de recogida y tratamiento de la información a través de las entrevistas.

Tabla 2

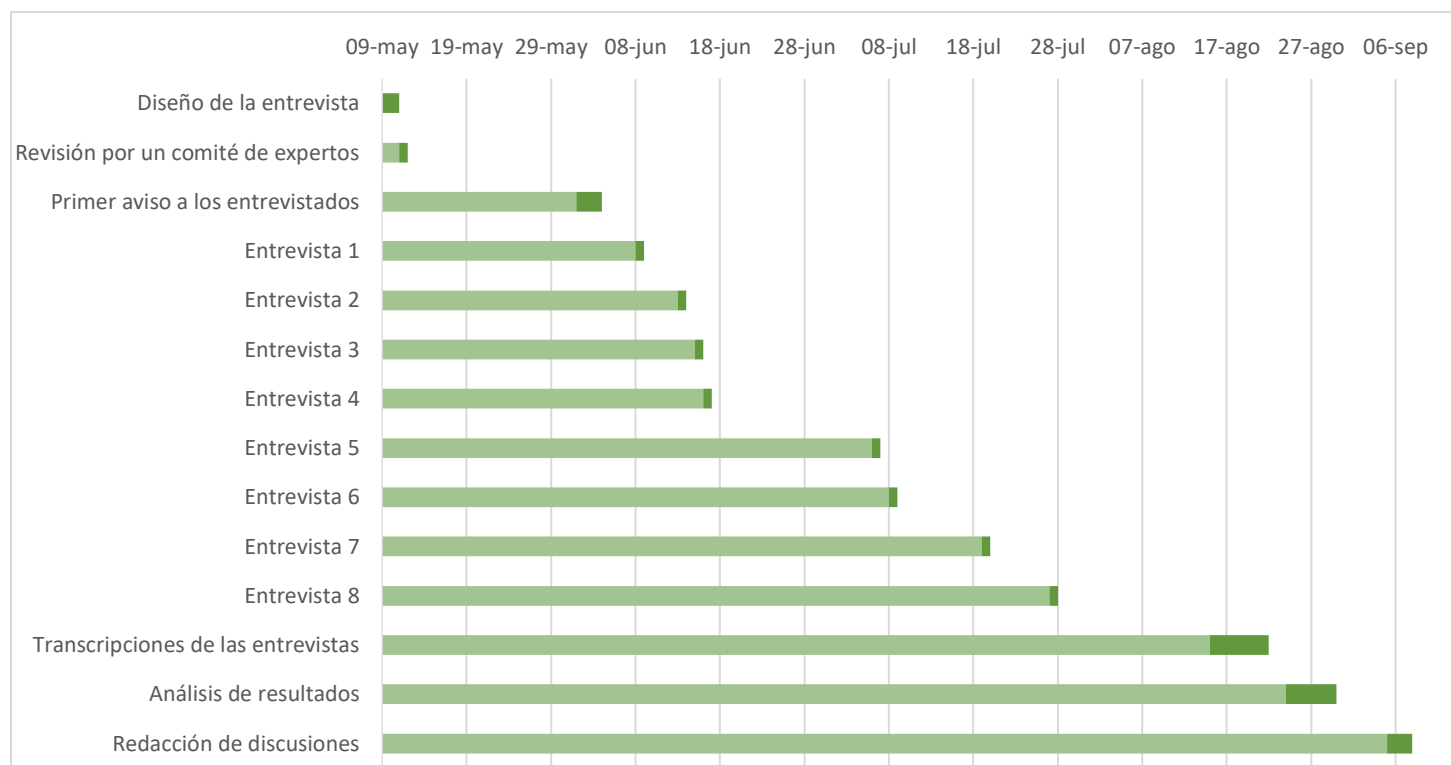
Temporalización de la recogida y el tratamiento de la información obtenida a través de las entrevistas

Tareas	Fecha de inicio	Duración en días	Fecha de fin
Diseño de la entrevista	09-may	2	10-may
Revisión por un comité de expertos	11-may	1	11-may
Primer aviso a los entrevistados	01-jun	3	03-jun
Entrevista 1	08-jun	1	08-jun
Entrevista 2	13-jun	1	13-jun
Entrevista 3	15-jun	1	15-jun
Entrevista 4	16-jun	1	16-jun
Entrevista 5	06-jul	1	06-jul
Entrevista 6	08-jul	1	08-jul
Entrevista 7	19-jul	1	19-jul
Entrevista 8	27-jul	1	27-jul
Transcripciones de las entrevistas	15-ago	7	21-ago
Análisis de resultados	24-ago	6	30-ago
Redacción de discusiones	5-sep	3	8-sep

Nota. Esta tabla muestra la fecha de inicio, la duración y la fecha final de cada una de las fases que se han seguido para recoger y tratar la información por medio de las entrevistas.

Figura 2

Diagrama de Gantt del proceso de recogida y tratamiento de información obtenida a través de las entrevistas.



Nota. El gráfico muestra de manera visual la fecha exacta en la que se han ido llevando a cabo las diferentes fases de recogida y tratamiento de la información, desde el 9 de mayo de 2022 hasta el 8 de septiembre de 2022.

Análisis de resultados

En este apartado se van a ir analizando e interpretando todas y cada una de las respuestas proporcionadas por los ocho docentes entrevistados. Es necesario apuntar que para el estudio de este contenido, en lugar de emplear programas digitales de análisis cualitativo, se ha optado por un método más tradicional. Por tanto, en primer lugar se han transcrito las entrevistas, pregunta por pregunta, y seguidamente se han descartado aquellas preguntas personales que se hicieron por curiosidad de la entrevistadora y no tienen relevancia para la investigación. En segundo lugar, se han agrupado las respuestas de los ocho entrevistados por categorías. A continuación, se han detectado las opiniones relacionadas entre sí a partir de palabras clave, y se han destacado aquellos puntos más interesantes para el análisis. Finalmente, se han

establecido conexiones entre los distintos juicios de manera ordenada y coherente, valorando al mismo tiempo, los momentos más y menos objetivos o emocionales.

Trayectoria educativa

En primera instancia, se decidió comenzar con la categoría de la trayectoria profesional para romper el hielo y conocer mejor el pasado de cada docente. Se quería comprobar si eran realmente docentes vocacionales o existía alguno que había elegido la profesión de magisterio por las vacaciones, el sueldo y la reducida nota de acceso. Como es evidente, los ocho entrevistados desprendían una ilusión constante al hablar de su trabajo y ninguno de ellos lo eligió por casualidad.

Para indagar sobre el tema se propusieron las siguientes preguntas: *¿Cómo ha llegado hasta el lugar profesional en el que se encuentra ahora mismo? ¿Quiere seguir siendo maestro/a durante los próximos años? ¿Por qué?*

En cuanto a la primera cuestión, se encontraron respuestas muy diversas, ya que al tratarse de docentes con muchos años trabajados han recorrido muchos ámbitos del sistema educativo. Todos ellos coinciden en que hay oportunidades laborales más allá del aula, y es necesario probarlas para averiguar cuál es el sector en el que más encajas. Así pues, la mayoría de ellos han estado en escuelas rurales y urbanas, han sido miembros de los Centros de Profesorado y Recursos e incluso directores, han formado parte del cuerpo de docentes de los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel y han sido docentes en Escuelas Hogar. Los más mayores también han llegado a dar clases en secundaria porque estudiaron magisterio cuando estaba presente la EGB. Una de las docentes está actualmente trabajando en la escuela de adultos y en un centro penitenciario. Dos de ellos han sido profesores asociados de la Universidad de Zaragoza, y otro está elaborando el doctorado para conseguir su puesto.

Respecto a la segunda cuestión, las respuestas son muy similares, ya que todos tienen claro que hasta que les llegue la hora de jubilarse seguirán siendo maestros, porque les apasiona y no se imaginan en otra profesión. Sí que es cierto que una de las docentes, que es actualmente tutora y especialista de inglés en un aula de 1º, 2º y 3º de Primaria de un CRA, apunta que si en algún momento desaparece la energía que tiene ella hoy en día, y le es un esfuerzo ir a clase, entonces dejará su profesión. Se niega a que el alumnado del futuro aguante a personas desmotivadas y desganadas.

Aspectos generales de un CRA y de un aula multigrado

Para comenzar a investigar sobre la presente categoría se lanzó la siguiente cuestión: *¿Qué distingue a un CRA de un CEIP?* Era una pregunta muy amplia, en la que solamente el 75% de los docentes pudieron contestar con certeza ya que habían probado los dos modelos educativos. Sin embargo, los otros dos participantes apuntaron algunas diferencias, pero sin estar seguros de ellas porque como decía uno de ellos “hasta que no lo vives, no sabes cómo es”.

Ante esta pregunta todos ellos coinciden en que en las aulas de un CRA conviven alumnos de distintas edades, mientras que en un CEIP solamente conviven niños de una edad. Ninguno se inclina por que sea mejor un modelo educativo u otro. Simplemente hacen referencia a la estructura y a la organización de ambos centros, remarcando también que en un CRA el tutor suele conocer más a sus alumnos debido a las bajas ratios.

Para complementar este interrogante, se preguntó al mismo tiempo: *¿Qué ventajas e inconvenientes cree que tiene trabajar en un aula multigrado para un docente? y ¿Qué ventajas e inconvenientes cree que tiene el aula multigrado para el alumnado?*

Sus opiniones relacionadas con las ventajas del discente en un aula multigrado se pueden resumir en los siguientes puntos:

- El alumnado aprende a respetar ritmos.
- El alumnado adquiere mayor autonomía.
- El alumnado interactúa más con el docente y con sus compañeros.
- Los alumnos mayores aprenden de los pequeños y viceversa.
- El alumnado establece vínculos afectivos con compañeros de otras edades.
- El alumnado avanza en contenido y en responsabilidad.
- El alumnado estimula continuamente su capacidad de escucha y de espera.

Sin embargo, los inconvenientes solamente son señalados por uno de los docentes, haciendo referencia a las relaciones sociales pobres y escasas dentro del aula multigrado. Ya que si en un aula solamente hay cuatro o cinco niños, tan solo tienen la opción de socializar entre ellos y quizá no encajen lo suficiente. Además, ante esta realidad, el docente comenta que es complicado proponer actividades de grupo o de equipo con grupos tan reducidos.

Respecto al rol del docente dentro de un aula multigrado se señalan ideas como:

- La función del docente es más complicada y requiere mayor concentración.
- El docente tiene más flexibilidad en cuanto a los tiempos y los espacios educativos.

- La planificación del docente es más extensa que en un aula mononivelar, ya que tiene que encontrar la manera de adaptar los contenidos a cada uno de los niveles madurativos, compaginando la inocencia de los más pequeños con la astucia de los más mayores.
- Se suele crear un clima de mucha confianza entre los docentes de las distintas localidades.

Por otro lado, muchos de los entrevistados destacan otras características comunes de la escuela rural, sin referirse concretamente al aula multigrado, como la cercanía y el contacto diario que existe entre los docentes y la comunidad educativa, el aprovechamiento de los recursos, la tranquilidad que se respira en las aulas, o los sitios mágicos que te ofrece el entorno rural. Uno de los participantes también apunta que dentro de una escuela rural se tiene mayor facilidad para poner en marcha cualquier metodología activa, y que en la mayoría de las ocasiones, las actividades propias del centro se convierten en actividades culturales.

En cuanto a aspectos desfavorables de la escuela rural, el docente con mayor experiencia en el aula comenta que en sus inicios como maestro las escuelas rurales se encontraban muy poco acondicionadas ya que algunas de ellas no tenían ni siquiera calefacción, entonces eso sí que era para él y para su alumnado un gran inconveniente. Añade que a día de hoy el único inconveniente que destacaría sobre la escuela rural es el cambio constante de la plantilla del profesorado. Se muestra un tanto resignado porque comenta que muchas veces se inician proyectos con una duración mayor a un curso académico y se quedan a medio hacer, ya que los años siguientes los docentes nuevos no están por la labor de continuar con ellos o les apetece probar otras metodologías.

En cambio, una de las docentes entrevistadas, ante las preguntas anteriores responde con las siguientes palabras: “No creo que haya ventajas o desventajas. Son oportunidades. Me da igual estar en un aula multigrado que en un aula nivelar. Muchas veces se piensa que en la multigrado hay más relación social, más comunicación... pero eso también lo podemos conseguir en un aula nivelar”.

En consonancia con este último apunte, otro de los docentes entrevistados cuenta cómo funciona su centro educativo, ya que a pesar de ser un CEIP, presenta las características típicas de una escuela rural. Su alumnado se organiza en tres aulas (“la de los pequeños, la de los medianos y la de los mayores”), llevan a cabo las asambleas en gran grupo, los libros de texto no son su herramienta de enseñanza-aprendizaje principal, los discentes aprenden a través de proyectos de investigación, estos proyectos surgen de situaciones problemáticas y siempre tienen un impacto en el territorio o en la comunidad que lo habita... Y todo ello, ha sido posible gracias a una gran transformación del proyecto educativo de centro.

Por último, es necesario remarcar que la mayor parte de los docentes coinciden en que la escuela rural durante tu primer año de docencia asusta, parece un caos, te desmotiva y al mismo tiempo te hace reflexionar mucho. Sin embargo, todos ellos una vez que tuvieron el control de la misma, cambiaron por completo su visión.

Una de las docentes comparte que su primer año como docente fue en una escuela rural unitaria en la que convivían niños desde 1° de educación infantil hasta 2° de educación secundaria, y allí fue cuando descubrió lo que verdaderamente significa ser docente de una escuela rural. Comenta que al principio cuesta adaptarse, pero en el momento que estableces una rutina y unos hábitos fijos con todos los niños, que entiendes la figura del docente como guía, que te olvidas del libro del texto por niveles, que conoces a tu alumnado y que dedicas tiempo a diseñar tus sesiones y preparar material, todo va sobre ruedas. Ella resalta que el alumnado en este tipo de aulas tiene que trabajar en la mayoría de los casos de forma autónoma, y para conseguir que tus alumnos ganen autonomía solamente hay que tener en cuenta tres elementos; proponerles actividades con instrucciones claras, proponerles actividades en las que deban elegir entre varias opciones y proponerlas actividades en las que tengan la posibilidad de valorar las consecuencias de sus elecciones.

De acuerdo con esta última opinión, otra de las docentes concluía su discurso afirmando que la vida es heterogeneidad y por tanto, la escuela rural es el modelo educativo óptimo para prepararte para la vida. En cambio, otro de los docentes con una larga trayectoria educativa en la escuela rural apunta que le ve muchas ventajas a este tipo de centros educativos pero no todo es tan bonito como parece.

Relación y participación de la comunidad educativa en la escuela rural

Ante la duda que se plantean muchos docentes acerca de que la escuela rural recibe más participación de la comunidad educativa y de las familias que la urbana, se plantearon las siguientes preguntas: *Siempre dicen que la relación con las familias y con la comunidad educativa es más cercana en un CRA, ¿está de acuerdo? ¿Por qué? y ¿Qué beneficios tiene para el alumnado que la comunidad educativa forme parte de su proceso de enseñanza-aprendizaje?*

Como es habitual al lanzar una pregunta abierta a lo largo de una entrevista, la persona entrevistada no siempre interpreta el interrogante de la forma deseada. En este caso, la mayoría de docentes centraron su atención en la relación existente entre la familia y la propia escuela, sin abordar con detalle su relación con la comunidad educativa.

Por lo general, los participantes están de acuerdo en que la relación con las familias es muy cercana en la escuela rural, ya que se conocen de varios años atrás, conocen a diversos familiares de los alumnos, las casas están muy próximas al colegio, o en cualquier salida que hacen por el pueblo coinciden con ellas. Sin embargo, uno de los participantes aclara que para él las familias en la escuela rural están más cerca a nivel físico, pero eso no implica que participen o se involucren más en el día a día del aula. Este mismo docente expresa que hay muchos tipos de familias y que no se puede generalizar en cuanto a su participación en el centro educativo, ya que algunas colaboran continuamente, y otras a pesar de que les ofrezcas oportunidades, nunca las utilizan.

Por otro lado, cuatro de los docentes entrevistados hacen referencia a los vínculos afectivos que han creado ellos mismos, como docentes, con las familias de sus alumnos. Aseguran haber tenido conversaciones fuera del ámbito educativo en las que han podido compartir información personal que de alguna forma afectaba al niño dentro del aula. Muchos de los docentes consideran que este aspecto es una ventaja para el desarrollo del alumnado, ya que en una aula con ratios elevadas resultaría imposible alcanzar un clima de confianza de esta índole. Aseguran también dichos docentes que al ser padres o madres empatizan más con las familias de sus alumnos, con sus miedos y con sus preocupaciones. Aunque sí que es cierto que como bien expresa una docente: “hay que tener presente que los maestros no pueden hacer de familia, ni la familia puede hacer de docentes”.

Estos mismos cuatro participantes hablan de la creación de grupos de WhatsApp con las familias de sus alumnos, los cuales funcionan correctamente desde el principio. Sin embargo, comentan que en un colegio grande en el que apenas conocen a las familias, no se atreverían a ofrecer una herramienta de comunicación tan práctica como esta.

En cambio, otra de las docentes entrevistadas también hace alusión a los grupos de WhatsApp pero esta vez desde un ángulo no tan positivo. Ella no se refiere al grupo de WhatsApp que crea el docente con las familias de sus alumnos para enviar información de tipo general, sino que habla de aquellos grupos paralelos que crean las familias para preguntar continuamente por los deberes de sus hijos. Desde luego, es consciente de que la creación de estos grupos no está bajo su control, pero sí que muestra un cierto desacuerdo en cuanto a ellos, ya que las familias lo único que consiguen es que sus hijos pierdan autonomía.

En relación con lo anterior, varios docentes mencionan la importancia de la primera reunión general con las familias. En base a su experiencia, resaltan el hecho de aprovechar esta situación para dejar claro cuál es el rol de las familias y cuáles son sus funciones dentro la escuela. Dos de los docentes entrevistados coinciden en que las familias deben ser aliadas de

la escuela, pero para que implementen bien su papel dentro de ella se les debe dedicar tiempo de formación, dado que no llegan formadas.

Para ofrecerles formación debe existir interés por ambas partes, es decir, tiene que haber una comunicación bidireccional y respetuosa, como resaltaba una de las docentes. Añadía también que a veces se había sentido decepcionada con las familias de las pequeñas escuelas de un CRA porque ella siempre intentaba hacerlas partícipes de muchas de las actividades del centro y nunca recibía respuestas positivas de ellas. En cambio, otra de las participantes mostraba gran esperanza ante el trabajo colaborativo con las familias, aseguraba que si no es de una manera sería de otra, pero siempre existen formas de llegar a las familias e introducir las en el aula. Comentaba que hay que procurar que se sientan útiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, empezando por ejemplo con una visita al aula para explicar al alumnado en qué consiste su profesión, y continuando con unas jornadas gastronómicas en las que pongan en común, con el resto de familias y niños, una de sus recetas favoritas.

Por otro lado, la mayoría de los docentes coinciden en que para conseguir una buena relación y participación de las familias en el centro se les debe mantener informadas de todos aquellos cambios o transformaciones que vayamos a llevar a cabo, solamente de esta forma, ambos, escuela y familia, remarán en la misma dirección.

A modo de síntesis general, los ocho entrevistados coinciden en un primer plano en que todavía en el siglo XXI se conserva a nivel social una idea muy antigua sobre la institución de la escuela. Por ello, muchas familias tienen miedo a asistir a la escuela o piensan que solo se debe acceder a la misma en caso de que su hijo no cumpla con las normas establecidas. Sin embargo, como aclaraba uno de los docentes, una vez que las invitas y descubren cómo es el día a día dentro del aula, suelen salir satisfechas y con ganas de volver a colaborar.

Una de las docentes apuntaba también, que muchas veces por falta de estos intercambios entre la familia y la escuela descuidamos habilidades o talentos que tienen escondidos nuestros alumnos, y que no muestran en su día a día en el aula.

Continuando con la implicación de las familias, una de las docentes también afirma que no solamente tenemos que formar a las familias para que estén preparadas para entrar al aula, sino que tenemos que proporcionarles, del mismo modo, herramientas y recursos para que puedan lidiar con sus conflictos en el hogar. La docente ponía el ejemplo del establecimiento de un contrato de compromiso con ciertas familias con el objetivo de que el discente llevase al aula los deberes hechos.

En relación con lo anterior, la docente hace referencia a las escuelas de familias que existían antiguamente, en las que docentes de manera voluntaria formaban a las familias en

diversidad de temas muy beneficiosos para el cuidado de sus hijos. Era un trabajo de colaboración que hoy en día sería de gran utilidad para muchas familias, comentaba dicha docente.

Por último, tres de los docentes entrevistados mencionan los CRAs que se han transformado en Comunidades de Aprendizaje y que por tanto, exigen una involucración diferente de la comunidad educativa dentro del centro, ya que son los responsables de los grupos interactivos, participan en las comisiones educativas y constituyen una figura realmente importante e imprescindible dentro de la escuela. Uno de los docentes aclara que en una Comunidad de Aprendizaje no se obliga a ningún miembro de la comunidad a participar, sino que son ellos los que libremente se ofrecen. Además, este docente destaca que en muchos de los voluntarios, que quizá se encontraban un tanto alejados del sistema educativo y cultural, han visto verdaderas transformaciones a nivel personal. “Ahí está la clave, en que cada uno vaya encontrando su hueco y se sienta provechoso de lo que hace” señalaba este maestro, que había sido el promotor de la Comunidad de Aprendizaje en su CRA.

Inclusión en la escuela rural

En cuanto a la investigación sobre las prácticas inclusivas en la escuela rural, se planteó en primer lugar la pregunta: *¿Cree que en un CRA se atienden mejor las dificultades o Necesidades Educativas Especiales del alumnado? ¿Por qué?* La totalidad de los docentes entrevistados afirman que las dificultades o las Necesidades Educativas Especiales no tienen por qué atenderse mejor en una escuela rural. Todos ellos coinciden en que dependiendo de los especialistas de cada centro e independientemente de que se trate de una escuela rural o urbana, los apoyos serán más o menos efectivos. Muchos de ellos hablan del factor suerte en cuanto a los especialistas de PT y AL, aunque también reconocen que en un aula con una ratio reducida siempre es más fácil detectar y atender las dificultades de los niños, ya que la educación es más individualizada.

En segundo lugar, se aprovechó la ocasión para lanzar la siguiente cuestión: *¿Es partidario de llevar a cabo los apoyos educativos dentro o fuera del aula? ¿Por qué?* Los ocho docentes entrevistados coinciden en la importancia de llevar a cabo los apoyos dentro del aula. Consideran que no se les puede privar a los alumnos de la interacción con sus iguales. Son conocedores del daño que se les ha hecho a ciertos alumnos que han recibido apoyos fuera del aula y no son partidarios de crear estigmas ni prejuicios hacia los niños con dificultades.

Además, una de las docentes reconoce haber vivido, en sus principios como docente, la

experiencia de sacar del aula a alumnos suyos que necesitaban otro tipo de atención, y corrobora la poca eficacia que esto ocasionaba en el desarrollo de los discentes. Muestra resignación hacia los docentes que todavía continúan haciéndolo porque no cree que sea justo para los niños. Señala que estos alumnos en general llevan un ritmo de aprendizaje más lento, y por tanto, no genera ningún beneficio que tengan que llevarse para casa las tareas que les haya mandado el PT o AL, las tareas que no han hecho en la hora de clase, y además, los deberes del tutor. “De esta forma, lo único que conseguimos como docentes es que al día siguiente vengan más cansados a clase”, asegura una de las docentes.

En cambio, cinco de los docentes matizan la respuesta remarcando que en ocasiones específicas sí que es beneficioso para el alumno trabajar en un aula diferente y únicamente en contacto con el especialista.

Otra de las docentes recuerda una conversación que tuvo hace unos años con uno de sus antiguos alumnos, que le dijo explícitamente “de pequeño no entendía por qué me castigaban sin recreo si me solía portar bien, de mayor comprendí que no era un castigo era que me sacaba la PT”. A partir de este ejemplo tan ilustrativo, comenta que ella siempre ha hecho todo lo posible para que el apoyo hacia su alumnado fuera dentro del aula, aspecto con el que coinciden todos los docentes. Además, remarcan que para que dos docentes puedan abastecer de la mejor forma posible las necesidades de sus niños, necesitan mucha coordinación, comunicación y planificación, porque un apoyo inclusivo no tiene nada que ver con que el especialista entre al aula y se siente al lado de la persona que necesita su atención. “De esta forma, lo único que creamos son alumnos poco autónomos”, afirmaban dos de las entrevistadas. Así pues, tanto el tutor como el especialista, que trabaja de manera simultánea, deben tener un rol específico dentro del aula y generalizado para todo el grupo de discentes.

Por último, una de las docentes con una larga trayectoria educativa, se atreve a expresar que también hay docentes totalmente en contra de los apoyos inclusivos, sujetos a una visión educativa muy dañina, ya que agradecen que ese niño o niña con más dificultades salga del aula para sentirse más cómodos y relajados.

Innovación en la escuela rural

Respecto al área de innovación educativa se plantearon cuatro preguntas a los entrevistados. En primer lugar, se preguntó: *¿Qué es para usted la “innovación educativa”?* *¿Cómo la definiría?* Ante esta cuestión se obtuvieron respuestas muy similares y originales como las siguientes:

- “Para mí innovar es hacer algo diferente en el aula que motive al alumnado, que aprenda y que dé una respuesta educativa. Innovar consiste en adaptarse a las nuevas leyes, a los nuevos entornos, a lo que te pide la sociedad”.
- “Para mí la innovación supone reflexionar acerca del punto en el que estás y poner los medios, y por supuesto la intención, para enriquecer el paso al que quieres legar. Lo veo como una escalera. Y para mí la base de la innovación se encuentra en la neurociencia; cómo funciona nuestro cerebro y cómo aprendemos”.
- “Para mí innovar no significa dejar de lado todo lo que hacíamos antiguamente y sabemos que funciona, para mí innovar no consiste en decorar todos los pasillos, trabajar por proyectos y sin libros. Para mí la innovación no depende únicamente de los presupuestos económicos o los recursos que tenga el centro. Creo que innovar es mucho más sencillo que todo esto, pero para ello se necesita mucha reflexión”.
- “Innovar en la escuela rural no es fácil ya que cada año cambia el 70% del profesorado. Por tanto, innovar para mí es hacer lo mejor que puedas con lo que tienes a tu alcance, pero si la innovación no tiene impacto en lo que estás haciendo, entonces no tiene sentido”.
- “Innovar es hacer algo diferente, que esté comprobado científicamente y que funcione. Pero es difícil innovar porque está casi todo ya creado”.
- “Innovar para mí es romper con lo establecido para generar cambios que estén comprobados científicamente. Para innovar tienes que estar muy seguro de lo que haces, y requiere reciclarse, tiempo y dedicación”.
- “Pensamos que innovar consiste en hacer algo que no ha hecho nadie, y esto frustra mucho. La innovación tiene que transformar, pero no es exactamente crear algo nuevo, sino adaptarlo a tu contexto para generar un cambio. Siempre tiene que ir sujeto a evidencias”.
- “Me da pena que se llame innovación a lo más espectacular o a lo más original, porque para cada centro la innovación significa una cosa. Un proyecto será innovador o no dependiendo de su punto de partida”.

En segundo lugar se preguntó: *¿la innovación en el aula tiene que estar vinculada a las nuevas tecnologías?* Ante esta cuestión, todos los docentes coinciden en que existe una idea equívoca sobre la innovación educativa. Uno de ellos apunta que: “en la actualidad como nos encontramos en la era digital hay maestros que por hacer una división en una PDI se piensan que están innovando, cuando únicamente están cambiando el soporte o la herramienta para

hacer el ejercicio”. Los ocho entrevistados afirman con certeza que para ellos emplear instrumentos electrónicos no es innovar, piensan que la innovación va más allá. Otra de las entrevistadas señala que ha conocido a docentes muy innovadores y ni siquiera sabían encender una PDI. Por tanto, como uno de los docentes comenta, “la innovación no tiene que surgir de la digitalización de los centros por parte de la administración, la innovación tiene que surgir de problemáticas del día a día en el aula, que se quieran solucionar”.

La tercera pregunta decía: *hoy en día están muy de moda las metodologías activas en el campo de la innovación, ¿conoce o ha empleado alguna de ellas? ¿Cómo la implementó o la está implementando?* Ante estas cuestiones existe cierta controversia, ya que algunos de los docentes piensan que las modas educativas son favorables ya que te invitan a cambiar, y otros, por el contrario, señalan que guiarse por las modas en educación es muy peligroso porque lo que está de moda quizá no es lo que necesita tu clase o tu centro. Por otro lado, dos de los entrevistados mencionan que es importante centrarse únicamente en una metodología, porque si quieres implementar muchas, todo pierde sentido. Así pues, algunos de ellos comentan su experiencia trabajando el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje servicio, el aprendizaje cooperativo o la creación de una Comunidad de Aprendizaje en la que llevan a cabo actuaciones educativas de éxito.

Para finalizar, se lanzó la siguiente pregunta: *Se tiende a asociar la escuela rural con la innovación, pero ¿son todas las escuelas rurales innovadoras?* Ante esta cuestión, todos los docentes coinciden en que no todas las escuelas rurales son innovadoras, a pesar de que continuamente aparezcan en la prensa noticias sobre las escuelas rurales como laboratorios de la innovación educativa. Sí que es cierto que tres de los entrevistados explican que hace unos años como apenas tenían recursos, tenían que reinventarse para hacer que su alumnado aprendiese con lo poco que tenían, y realmente eso era innovar para las escuelas urbanas.

Por otra parte, tres de los docentes entrevistados mencionan su experiencia en los CRIETs, remarcando la gran utilidad y eficacia de estos centros en el desarrollo del alumnado de los territorios rurales.

Calidad educativa en la escuela rural

Para averiguar la concepción que tenían los docentes entrevistados sobre la calidad educativa en general, y más concretamente, en la escuela rural, se lanzaron las siguientes preguntas: *¿Qué significa para ti personalmente el término de “calidad educativa”?* y *¿Piensa que está infravalorada la educación que los niños/as reciben en los CRAs? ¿Por qué?*

En cuanto a la primera cuestión se mencionan ideas un tanto diferentes. Una de las docentes afirma que “la calidad educativa debe dar respuesta a los alumnos, a los docentes, a la comunidad y a las administraciones educativas”. Otra, sin embargo, piensa que “la calidad educativa consiste en llegar a atender a todos los niños independientemente de las características que tengan, además de no hacer que la escuela sea un sacrificio para ellos”. Continuando con los entrevistados, otro de ellos señala que “para conseguir una buena calidad educativa se necesita lograr un equilibrio entre contenidos, competencias y cuidado emocional”. En relación con la respuesta anterior, otra de las docentes señala: “veo la calidad educativa como una educación integral de la persona, además de contenidos académicos, se necesita calidad humana, cercanía, educación en valores y en emociones”.

En cambio, una de las docentes con gran experiencia en el mundo educativo ofrece una respuesta más extensa y estructurada. Aclara que para ella la calidad educativa depende de cuatro elementos. El primero de ellos es el perfil o el estilo docente (cómo entras al aula, cómo tratas a tu alumnado, cómo les hablas, qué material planificas, cómo diseñas tus sesiones, qué tipo de recursos ofreces a la comunidad...), el cuál se ve influenciado por la personalidad del propio maestro, por sus experiencias previas en la escuela como alumno, y por su formación inicial y continua. Ella señala que un buen docente debe ser un buen comunicador, un buen líder, un buen planificador y una persona con grandes habilidades sociales y de gestión. El segundo elemento es la ratio. La docente asegura que la calidad educativa será mayor si la ratio por cada docente es considerable. El tercer elemento para conseguir una buena calidad educativa hace referencia al tiempo docente. La maestra entrevistada apunta que los docentes necesitan más tiempo fuera de las aulas para planificar y coordinarse. Y por último, piensa que la calidad educativa también se aseguraría seleccionando a los mejores, es decir imitando el sistema finlandés de acceso a la profesión de magisterio.

Respecto a la segunda pregunta, nos encontramos con tres tipos de perspectivas. Una parte de los docentes considera que está infravalorado el sistema educativo en general, ya que se ha perdido ese respeto y esa admiración hacia los maestros que existía antiguamente.

Otro porcentaje de los docentes entrevistados reconoce que la escuela rural está infravalorada porque la sociedad piensa que se exige menos y se acaba educación primaria con menos preparación. Sin embargo, uno de los docentes señala que comités internacionales, como PISA, ha publicado que los mejores resultados se encuentran en las escuelas rurales, siempre teniendo en cuenta el factor socioeconómico. Además, este mismo docente aclara que su propia experiencia personal le ha hecho observar cómo discentes procedentes de una escuela rural o de una escuela urbana alcanzan los mismos objetivos a corto y a largo plazo.

Por último, una de las docentes entrevistada ofrece una opinión completamente opuesta a través de las siguientes palabras: “creo que está infravalorada la escuela en general, pero si me apuras, creo que más la urbana porque con las grandes ratios y el poco tiempo dedicado a las familias, creo que se ve todavía más deshumanizada”.

Perspectiva de futuro de la escuela rural

Respecto al futuro de las escuelas rurales se planteó la siguiente cuestión: *cada año se quedan menos familias a vivir en los pequeños pueblos, por tanto, ¿cree que los CRAs desaparecerán dentro de unos años?* Ante esta pregunta, la totalidad de los docentes expresan sentimientos de tristeza dado que creen que con el tiempo se van a ir cerrando muchas de las escuelas rurales que hoy en día dan vida a sus pueblos. Uno de los docentes que está a punto de jubilarse comenta que él vivió la transformación de su centro educativo en CRA, al juntarse con los centros de las dos localidades colindantes, y teme que va a presenciar el cierre de las tres escuelas no tardando mucho.

Todos ellos comentan la realidad económica de los territorios rurales, y señalan que cuando no hay posibilidades de trabajo suficientes, las familias tienden a mudarse, y así es como se va perdiendo población. Una de las docentes sí que comparte una visión esperanzadora, y comenta que hoy en día entre la instalación de fibra óptica en las localidades y el teletrabajo quizá perduren más familias en los pueblos.

Por otro lado, uno de los entrevistados hace referencia a uno de los medios que se les proporcionaba a los maestros rurales y que se ha ido perdiendo con el tiempo, las casas de los maestros en las zonas rurales. Comentaba a nivel personal que si a él le hubieran ofrecido una casa en cualquiera de los pueblos en los que ha estado, seguramente se hubiera mudado con su familia, y eso hubiera supuesto dos niños más matriculados en el centro educativo. Pero reconoce que la culpa de que este beneficio haya desaparecido ha sido de los propios docentes que preferían recorrer en coche largas distancias antes que aprovechar este tipo de oportunidades.

Discusión

La intención de este trabajo de investigación es ofrecer una visión amplia y realista del pasado y del presente de la escuela rural, abordando temas como la inclusión, la innovación, la calidad educativa o el porvenir de los colegios en territorios rurales.

Gracias a la revisión bibliográfica y a la puesta en marcha de las ocho entrevistas a docentes, se han podido alcanzar los objetivos planteados, contrastar la información obtenida de ambas fuentes, y extraer conclusiones lógicas al respecto.

En primer lugar, se ha comprobado que la escuela rural presenta una gran pluralidad de significados y modalidades. Es cierto que siempre se encuentran ubicadas en territorios rurales, pero dependiendo del número de discentes y de docentes, muestran unas características u otras. Así pues, algunas presentan aulas multigrado y conforman CRAs, y otras en cambio, funcionan de manera independiente y cuentan con aulas mononivelares. La idiosincrasia de la escuela de cada pueblo depende de las características de su territorio, y como señalaba Abós et al (2021) “la ruralidad es caleidoscópica y poco homogénea. Porque ni todos los territorios rurales son igualmente rurales ni mantienen por igual atributos de la idea genérica de ruralidad” (p.13).

En segundo lugar, se ha corroborado que el pasado de las escuelas rurales, de los territorios más marginales, fue extremadamente desfavorable tanto para los discentes como para los docentes, ya que estos últimos recibían un sueldo mediocre y trabajaban en condiciones muy poco dignas. Por ello, muchos docentes tenían que compaginar su profesión con alguna otra, o incluso pedir limosna, para poder subsistir. Estas circunstancias tan desoladoras se deben principalmente al poco prestigio y atención que las administraciones políticas les otorgaban a estos centros educativos. Todo ello queda reflejado en las escasas referencias a la escuela rural que aparecen en la legislación educativa de aquellos años.

En la actualidad las escuelas rurales compuestas por aulas multigrado y pertenecientes a un CRA, todavía siguen siendo las grandes olvidadas del mundo educativo. Sin embargo, cada día se visibilizan más en los medios de comunicación, al igual que la España vaciada. Y en múltiples ocasiones se emplea una explicación muy práctica como la que comentaba Coronas (2011), “un CRA es un centro en el que las aulas son las distintas escuelas que lo forman y los pasillos las carreteras”.

Por otro lado, hoy en día se tiende a pensar que la participación de la comunidad educativa es mayor en la escuela rural que en la urbana, pero los propios docentes confirman que no se puede generalizar de tal forma. Es cierto que los maestros suelen estar más próximos a las familias y a los vecinos en los pueblos, sin embargo, este hecho no quiere decir que posean

un rol activo dentro del aula, que es lo que verdaderamente favorece el aprendizaje del alumnado, como anotaba Garreta (2015), “entre los factores que intervienen en el rendimiento y en el éxito escolar del alumnado, es importante la implicación de las familias en la escuela y en el proyecto educativo/escolar de los hijos/as” (p.71). Para que esta situación cambie, los docentes entrevistados aseguran que se necesita formar e informar a los miembros de la comunidad educativa para que conozcan las maneras de formar parte de la escuela y las funciones que pueden llevar a cabo en su interior.

Respecto a las prácticas inclusivas, los docentes entrevistados destacan que las aulas multigrado reúnen grupos de alumnos con mucha diversidad, lo que favorece notablemente al desarrollo social y cívico de los niños. Sin embargo, esta realidad no implica que dicha heterogeneidad sea atendida adecuadamente, ya que como comentaba una de las docentes, los maestros especialistas en Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica o los auxiliares, son más limitados en los centros con menos alumnado. Además, los apoyos educativos, del mismo modo que en la escuela urbana, a veces se imparten dentro del aula ordinaria y otras de manera individual en otro aula diferente. Por tanto, los docentes coinciden con investigadores que decían que a pesar de que las condiciones de la escuela rural son idóneas para proporcionar una educación inclusiva, la preparación y la formación de los docentes en el ámbito inclusivo no es la suficiente, y por tanto, la escuela rural no es tan inclusiva como se cree en ciertas ocasiones (Blanco, 2006).

En cuanto a innovación educativa en las escuelas rurales, muchos de los investigadores y docentes afirman que se ha extendido una idea equívoca al respecto, dado que ni las escuelas rurales son laboratorios de innovación ni todas las escuelas rurales son innovadoras. La innovación es un concepto muy amplio y subjetivo, y depende de múltiples factores como el proyecto educativo de centro, la filosofía de cada docente, la realidad de cada aula y el tipo de recursos con los que se cuenta.

Por otra parte, los docentes entrevistados aseguran que en ciertas situaciones se ha cometido el error de asociar la digitalización de las aulas con la innovación. Esta idea se ha extendido por multitud de escuelas, y es ahora cuando se han dado cuenta de que cambiar el papel por una pizarra digital no es innovar, sino modificar el formato del ejercicio. Muchos docentes decían que para innovar, se necesita reflexión, tiempo y evidencias científicas, y esta expresión sintoniza, al mismo tiempo, con las ideas de Palomo, Ruiz y Sánchez (2006), que indican que la innovación nace con una intención, con una propuesta de cambio desarrollada, y con varias evidencias científicas que confirmen su eficacia.

En relación con la idiosincrasia de las aulas multigrado de las escuelas rurales, los docentes consideran que presentan las características óptimas para ofrecer una educación de calidad. Aunque reconocen que, además de la tipología del aula y de los agrupamientos, la calidad educativa se encuentra influenciada principalmente por el estilo docente. Ampliando la idea anterior, Rodríguez (2010) subrayaba que una educación de calidad se consigue en primer lugar con una ratio reducida o con el apoyo de varios docentes en el aula, con una formación y actualización continuada del equipo docente, con una buena coordinación para la elaboración del proyecto educativo de centro, con la adecuación del currículo a la realidad territorial, y con un trabajo colaborativo entre comunidad educativa y escuela, entre otras muchas características.

Además de todos los rasgos nombrados anteriormente acerca de la escuela rural, los docentes entrevistados confiesan que la despoblación en las zonas rurales va a continuar aumentando y por tanto, las escuelas rurales y los CRAs van a ir desapareciendo con el tiempo, dado que no hay suficientes posibilidades laborales. Este hecho se debe como decían Sepúlveda y Gil (2011) a que mantener abiertas o cerradas las escuelas de los territorios rurales depende no solo y exclusivamente de las políticas educativas, sino que también de políticas relacionadas con el ámbito demográfico, económico, cultural y político.

Conclusiones personales

A lo largo de todo el proceso de elaboración de mi TFG, he ido reflexionando, pero una vez concluido te das cuenta de otras muchas cuestiones, y como es evidente, si volviera a empezar modificaría múltiples aspectos.

En primer lugar, valoro que gracias a este estudio he aumentado mis conocimientos y mis habilidades sobre los trabajos de investigación, sobre su estructura, su duración, su esfuerzo, sus limitaciones y su utilidad.

En segundo lugar, me he dado cuenta de la importancia que tiene elegir una temática de estudio con una amplia y diversa bibliografía, puesto que, las fuentes a las que he tenido acceso desde mi figura de estudiante, en ocasiones, no eran lo suficientemente variadas o profesionales.

En tercer lugar, agradezco con creces la gran labor que han desempeñado los ocho docentes entrevistados en mi trabajo, ya que sin sus aportaciones nada hubiera perdido sentido. Fue todo un regalo escucharlos, a cada uno con su esencia, pero todos con la misma ilusión por compartir conmigo todas sus aventuras y aprendizajes educativos y personales. Es cierto que algunas de las entrevistas fueron condicionadas por mi relación existente con los docentes, y por tanto, se prolongaron en exceso. Pero estoy segura de que esa hora y media o incluso dos horas de conversación y escucha activa, las voy a tener siempre presentes, porque además de servirme para dicha investigación, me aportaron innumerables aprendizajes sobre el arte de enseñar y aprender al lado de los niños.

Por último, confío y espero que la lectura de dicho documento inspire al menos a una persona y amplie su visión personal o profesional sobre la escuela rural española.

Limitaciones y perspectivas de futuro de la investigación

Una vez concluida la investigación, es necesario señalar las limitaciones y las perspectivas de futuro que se han ido detectando a lo largo de su elaboración.

Por un lado, es preciso resaltar que emplear la entrevista como instrumento de investigación no es una tarea fácil, ya que la implementación de las entrevistas semiestructuradas requiere mucha reflexión previa, su puesta en práctica exige cierta preparación, la interpretación de las preguntas no siempre coincide con su intención principal, la extensión de las respuestas es impredecible, y también, el transcurso de cada entrevista se adapta al ritmo y a los intereses de cada participante. Se considera que la información obtenida, a través de esta técnica cualitativa, presenta un alto grado de subjetividad, por tanto, las interpretaciones de las respuestas pueden contener sesgos.

Por otro lado, es conveniente destacar que como la muestra empleada se compone únicamente de ocho docentes rurales, las conclusiones obtenidas, a pesar de cumplir con los objetivos marcados, no deberían ser extrapolables al marco internacional de la escuela rural.

Como apunte final de estas limitaciones, también me gustaría remarcar que a lo largo de la investigación me han surgido ciertas dudas sobre el objeto de estudio, ya que la bibliografía tratada acerca de la escuela rural era un tanto repetitiva y reducida. Por ello, el marco teórico no presenta un carácter altamente profesional, puesto que ha sido fruto de una revisión bibliográfica, y al mismo tiempo, de vivencias personales en la escuela rural como alumna y como docente en prácticas.

Aun así, considero que mi trabajo fin de grado puede aportar una visión realista acerca de los centros educativos, en el territorio rural español, a cualquier persona interesada en el tema, además de abrir otras investigaciones paralelas que den respuestas a preguntas como: ¿Qué habilidades necesita un maestro de un aula multigrado?, ¿qué carácter deben tener las programaciones de un aula multigrado?, ¿cómo influye la convivencia en el aula con alumnos de distintas edades, durante la educación infantil y primaria, en el desarrollo de las personas?, ¿qué actuaciones innovadoras se han llevado a cabo en las escuelas rurales españolas?, ¿qué factores deberían modificarse para que el futuro de las escuelas rurales sea longevo? o ¿cuáles son y cómo se podrían eliminar los déficits que arrastra la escuela rural desde la antigüedad?

Bibliografía

- Abós Olivares, P., Boix Tomás, R., Domingo Peñafiel, L., Lorenzo Lacruz, J. y Rubio Terrado, p. (2021). *El reto de la escuela rural*. GRAÓ.
- Abós Olivares, P. y Lorenzo Lacruz, J. (2019). El binomio de los Colegios Rurales Agrupados y los Centros Rurales de Innovación Educativa: un referente de calidad organizativa y pedagógica para la escuela rural de Teruel (España). *Espaço do Currículo*. 12(1), 5-24.
- Alcalá Ibáñez, M.L. y Castán Esteban, J.L. (2020). *Los orígenes de la escuela rural en Teruel. La creación de un sistema escolar en el siglo XIX*. Caligrama.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la inclusión y de la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4(3). 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194028>
- Carrascal Domínguez, S. y Magro, M. (17 de junio de 2019). ¿Llega la innovación educativa a las escuelas rurales? *Público*. <https://blogs.publico.es/otrasmiradas/20733/llega-la-innovacion-educativa-a-las-escuelas-rurales/>
- Castro Miranda, R. (2018). El desarrollo de competencias para el trabajo docente en escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo (RIDE)*. 8(16). <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/344/1614>
- Corchón Álvarez, E., Raso Sánchez, F. e Hinojo Lucena, M.A. (2013). Análisis histórico-legislativo de la organización de la escuela rural española en el período de 1857-2012. *Enseñanza & Teaching*. 31(1), 147-179. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/196926/11609-42730-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Coronas Cabrero, M. (2001). La escuela rural y el futuro. *Revista Aula Libre*. Inédito.
- De los Santos, A. (2022). Inclusión y atención a la diversidad en el aula rural multigrado: un estudio de caso. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*. 6(22), 15-34. <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/450/372>
- Díaz Alcaraz, F. y Díaz Canals, J.F. (2019). *La escuela rural a través de la legislación española*. A.C. Museo del Niño.

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica - Redalyc*. 2(7). 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Domingo-Peñafiel, L. y Soler Mata, J. (5 de mayo de 2019). ¿Hay mejor calidad educativa en la escuela rural que en la urbana? *The Conversation*. <https://theconversation.com/hay-mejor-calidad-educativa-en-la-escuela-rural-que-en-la-urbana-116140>
- Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*. 46, 17-24. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11982/11044>
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en la educación infantil y primaria. *Revista de la Asociación de Sociología en la Educación (RASE)*. 1(8), 71-85. <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Familias/4.pdf>
- Gil, J.D. (2007). Lugar de encuentro. En: *20 aniversario CRIES de Teruel 1983-2003*. Teruel: Gobierno de Aragón 120-121.
- Lerendegui Ilarri, J.J. (2010). Las TIC en la educación aragonesa: del programa Pizarra Digital a la Escuela 2.0. *Revista del museo pedagógico de Aragón*. 1, 48-55. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/3326/00220113000017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López Entrada, R.E. y Deslauriers, J.P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen*. (61), 1-19. <https://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf>
- Martínez Miguélez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Trillas.
- Miller, B. A. (1990). A review of the quantitative research on multigrade instruction. *Research in rural education*. 7(1), 1-8. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.544.9728&rep=rep1&type=pdf>
- Negrín Fajado, O. (2011). *Historia de la Educación Española*. UNED editorial.

- Ortega Arias, M.D. y Cárcamo Vásquez, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. *Educación*. 27(52). 98-118. <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Familias/2.pdf>
- Palacio, A (4 de diciembre de 2018). Un legado que perdura más allá de sus palabras. Nelson Mandela, en sus 20 mejores frases. *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/mundo/2013-12-05/las-veinte-mejores-frases-de-nelson-mandela_15749/
- Palomo López, R., Ruiz Palmero, J. y Sánchez Rodríguez, J. (2006). *Las TIC como agentes de innovación educativa*. Junta de Andalucía. https://www.edubcn.cat/rsc_gene/11_TIC_como_agentes_innovacion.pdf
- Pérez Miguel, L. (1994). La escuela rural. Educación para la comunidad...sin la comunidad. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. 40, 617-652. <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Familias/1.pdf>
- Pinos Quílez, M. (2019). *Con corazón y cerebro. Net Learning: Aprendizaje basado en la neurociencia, la emoción y el pensamiento*. Caligrama.
- Ponce de León Elionzo, A., Bravo Sáinz, E. y Torroba Santa María, T. (2000). Los Colegios Rurales Agrupados, el primer paso al mundo docente. *Contextos educativos*. (3), 315-347. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LosColegiosRuralesAgrupadosPrimerPasoAlMundoDocent-201057%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LosColegiosRuralesAgrupadosPrimerPasoAlMundoDocent-201057%20(1).pdf)
- Real Academia Española. (s.f.). Cultura. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 22 de agosto de 2022, de <https://dle.rae.es/escuela>
- Real Academia Española. (s.f.). Cultura. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 22 de agosto de 2022, de <https://dle.rae.es/rural?m=form>
- Rodríguez Arocho, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. 10(1), 1-28. <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Calidad%20educativa/3.pdf>
- Rodríguez Nieves, A. y Carboni, L (2019). La ecoaldea Los Guindales: escuela intensiva para la conservación de la cultura y la vida de las zonas rurales. *Revista PH*. 98, 252-

[261.file:///C:/Users/Usuario/Desktop/TFG/Mi%20TFG/Art%C3%ADculos/Escuela%20Rural%20Pascual/4510-Texto%20del%20art%C3%ADculo-13869-1-10-20191004.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Desktop/TFG/Mi%20TFG/Art%C3%ADculos/Escuela%20Rural%20Pascual/4510-Texto%20del%20art%C3%ADculo-13869-1-10-20191004.pdf)

Santamaría Luna, R. (2019). La coordinación focalizada en la educación rural. *Cuadernos de pedagogía*. 496, 96-103.
https://escuelarural.net/IMG/pdf/LA_COORDINACION_FOCALIZADA_EN_LA_EDUCACION_RURAL_FINAL.pdf

Sarasquieta, A. (2000). El nuevo mundo de Kuberneis. *Cuenta y Razón*. 117, 17-21.
<https://www.sarasquieta.com/docu/kuberneis.pdf>

Sepúlveda Ruiz, M.P. y Gallardo Gil, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 15 (2), 141-153. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART9.pdf>

Tapia Martín, L. y Castro Villén, P. (2014). Experiencia educativa, educar desde un CRA. *Tendencias Pedagógicas*. 24, 415-428. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EducarseDesdeUnCRA-5236981%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EducarseDesdeUnCRA-5236981%20(1).pdf)

Tiana Ferrer, A. (2020). *Las misiones pedagógicas. Educación popular en la segunda república*. LA CATARATA.

Apéndice A. Tabla sobre la legislación educativa del siglo XIX, XX y XXI

Tabla 1

Medidas más significativas de la legislación educativa del siglo XIX, XX y XXI.

Ley	Sigla	Año	Medidas más significativas
Constitución española (título IX, artículos 366 y 367)		1812	<ul style="list-style-type: none"> - Fundan escuelas nacionales en todos los pueblos. - Las escuelas primarias pasan a ser obligatorias. - Los maestros se dedican a enseñar a leer, escribir, contar y a divulgar el catecismo y las obligaciones civiles. - Proponen crear escuelas en todos los municipios con al menos 500 habitantes.
El informe Quintana		1813	<ul style="list-style-type: none"> - Pretenden garantizar una educación para niños universal, gratuita, libre y completa. - Las niñas no tienen derecho a la educación.
El Reglamento		1821	<ul style="list-style-type: none"> - Surge un primer intento de creación de un sistema educativo liberal. - Mantienen la idea de garantizar una educación universal, gratuita, libre y completa.
El Plan de Instrucción Pública del Duque de Rivas		1836	<ul style="list-style-type: none"> - Clasifican la enseñanza en tres grados: primaria, secundaria y tercera enseñanza. - La educación primaria y la secundaria se divide en dos niveles: elemental y superior. - La educación primaria y secundaria se divide en dos ámbitos: público y privado. - Crean una escuela nacional central en Madrid y varias escuelas normales para la formación de los maestros. - Establecen los sueldos mínimos de los docentes
El Plan Pidal		1845	<ul style="list-style-type: none"> - Consiguen la libertad de cátedra del maestro, para que pueda transmitir libremente sus conocimientos sin estar sujeto a ninguna doctrina. - La escuela comienza a desvincularse de la iglesia.

Ley	Sigla	Año	Medidas más significativas
La Ley Moyano o Ley de Instrucción Pública		1857	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene lugar una gran reforma educativa siguiendo un modelo escolar elitista. - Establecen la obligatoriedad de asistir a la escuela para los niños y las niñas de entre 6 y 9 años. - Cambian las asignaturas de las escuelas elementales que era las que había en las zonas rurales. - La selección del cuerpo docente sufre grandes modificaciones y aparecen las oposiciones. - Establecen un sueldo fijo para los maestros y son pagados por los ayuntamientos. - La enseñanza primaria solo es gratuita para aquellas familias que no la pueden pagar. - Obligan a divulgar todas las enseñanzas en castellano, dejando de lado las lenguas autóctonas. - Nace la estructura de la Administración Educativa.
Ley General de Educación	LGE	1970	<ul style="list-style-type: none"> - Desaparecen la educación primaria y secundaria, dando paso a la Educación General Básica (EGB) de los 6 a los 14 años. - El sistema educativo propone dos variantes: la educación pública y la educación privada-concertada. - Defienden la evaluación continua. - Cierran muchas escuela rurales de localidades marginales y crean las llamadas “concentraciones escolares”. - Buscan mejorar la calidad educativa.
Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares	LOECE	1990	<ul style="list-style-type: none"> - No se llega a aplicar por el cambio de partido en el gobierno.

Ley	Sigla	Año	Medidas más significativas
Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación	LODE	1985	<ul style="list-style-type: none"> - Crean los Consejos Escolares. - Reconocen la libertad de asociación de las familias y alumnado (AMPAS). - Garantizan la enseñanza básica, gratuita y obligatoria para todos. - Aparece la educación compensatoria, poniendo fin a las “concentraciones escolares” y reabriendo las pequeñas escuelas.
Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo	LOGSE	1990	<ul style="list-style-type: none"> - Regulan el derecho a la educación. - Otorgan libertad en la creación de centros escolares. - Amplían la duración de la enseñanza básica obligatoria de los 6 a los 16 años. - Reglamentan la educación de personas adultas. - Reordenan el sistema educativo estableciendo unas enseñanzas de régimen general y otras de régimen especial.
Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes	LOPEG	1995	<ul style="list-style-type: none"> - Regulan la organización y las funciones de los órganos de gobierno de los centros públicos. - Fomentan la participación de la comunidad educativa. - Regulan el ejercicio de la Inspección por la Administración Educativa. - Establecen las medidas para garantizar la escolarización del alumnado con necesidades educativas específicas. - Comienzan a regularse el funcionamiento de los Colegios Rurales Agrupados (CRAs)
Ley Orgánica de Calidad de la Educación	LOCE	2022	<ul style="list-style-type: none"> - Reordenan el sistema educativo con el objetivo de regresar a los programas escolares de los años 70. - Modifican la evaluación. - Finalmente, no llega a ponerse en marcha dicha ley

Ley	Sigla	Año	Medidas más significativas
Ley Orgánica de Educación	LOE	2006	<ul style="list-style-type: none"> - Representan una vuelta al planteamiento de la LOGSE. - Establecen la obligatoriedad de la educación infantil, primaria y secundaria. - Introducen en el currículo las competencias básicas. - Ofertan la asignatura de religión pero no es de carácter obligatorio. - La educación infantil es voluntaria y gratuita. - Incorporan la asignatura de educación para la ciudadanía en 6º de Primaria.
Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa	LOMCE	2013	<ul style="list-style-type: none"> - Sustituyen las competencias básicas por las clave. - Eliminan la estructura de ciclos en la educación primaria y pasa a hablarse de seis cursos. - Aparecen unas evaluaciones finales estandarizadas en 3º y 6º de Primaria. - Se preocupa por el abandono escolar. - Desaparecen la asignatura de “educación para la ciudadanía” y es sustituida por “valores sociales y cívicos”. - Los centros escolares pierden autonomía en la elección de su director. - Permiten la educación segregada por sexos en centros privados y concertados.
Ley Orgánica de Modificación de la LOE	LOMLOE	2020	<ul style="list-style-type: none"> - Potencian la oferta de educación infantil de 0 a 3 años en el sector público. - Prohíben las subvenciones a centros escolares segregados por sexos. - Pretenden dotar a todos los centros ordinarios con los recursos suficientes para atender al alumnado con necesidades educativas especiales. - Buscan un equilibrio entre la enseñanza de la lengua oficial y las cooficiales.

Nota. Esta tabla muestra cómo ha ido evolucionando el proceso de enseñanza-aprendizaje español desde la Constitución de 1812 hasta la actual ley educativa vigente, apoyándose en las palabras de Negrín (2011), Corchón, Raso y Angustias (2013) y Díaz y Díaz (2019).

Apéndice B. Lista de preguntas y categorías que componen la entrevista

- La trayectoria profesional del docente
 - ¿Cómo ha llegado hasta el lugar profesional en el que se encuentra ahora mismo?
¿Qué tipo de formación ha recibido?
 - ¿Quiere seguir siendo maestro/a durante los próximos años? ¿Por qué?
- Los aspectos generales de un CRA y un aula multigrado
 - ¿Qué distingue a un CRA de un CEIP?
 - ¿Qué ventajas e inconvenientes cree que tiene trabajar en un aula multigrado para un docente?
 - ¿Qué ventajas e inconvenientes cree que tiene el aula multigrado para el alumnado?
- La relación y la participación de la comunidad educativa en la escuela rural
 - Siempre dicen que la relación con las familias y con la comunidad educativa es más cercana en un CRA, ¿está de acuerdo? ¿Por qué?
 - ¿Qué beneficios tiene para el alumnado que la comunidad educativa forme parte de su proceso de enseñanza-aprendizaje?
- La inclusión en la escuela rural
 - ¿Cree que en un CRA se atienden mejor las dificultades o Necesidades Educativas Especiales del alumnado? ¿Por qué?
 - ¿Es partidario de llevar a cabo los apoyos educativos dentro o fuera del aula?
¿Por qué?
- La innovación en la escuela rural
 - ¿Qué es para usted la “innovación educativa”? ¿Cómo la definiría?
 - ¿La innovación en el aula tiene que estar vinculada a las nuevas tecnologías?
 - Hoy en día están muy de moda las metodologías activas en el campo de la innovación, ¿conoce o ha empleado alguna de ellas? ¿Cómo la implementó o la está implementando?
 - Se tiende a asociar la escuela rural con la innovación, pero ¿son todas las escuelas rurales innovadoras?
- La calidad educativa de la escuela rural
 - ¿Qué significa para usted personalmente el término de “calidad educativa”?
 - ¿Piensa que está infravalorada la educación que los niños/as reciben en los CRAs? ¿Por qué?

- La perspectiva de futuro de la escuela rural
 - o Cada año se quedan menos familias a vivir en los pequeños pueblos, por tanto, ¿Cree que los CRAs desaparecerán dentro de unos años?