



**Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel**

Universidad Zaragoza

**TRABAJO DE FIN DE GRADO
EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA
ESCUELA RURAL**

Alumno/a: Maria Tortajada Pomer

NIA: 749645

Director/a: Pilar Abós Olivares

AÑO ACADÉMICO 2020-2021

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	pág 3
2. JUSTIFICACIÓN	pág 5
3. OBJETIVOS	pág 5
4. ESCUELA RURAL	pág 6
a. Conceptualización	pág 6
b. Tipos de Escuela Rural	pág 8
c. Características de la Escuela Rural	pág 11
i. Alumnos	pág 12
ii. Aulas multigrado	pág 13
iii. Organización del tiempo en el aula.....	pág 14
iv. Profesorado	pág 16
v. Recursos	pág 17
vi. Familias	pág 18
5. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	pág 19
a. Conceptualización	pág 19
b. Ventajas e inconvenientes de la Atención a la Diversidad	pág 21
c. La evolución de la Atención a la Diversidad	pág 23
i. Evolución histórica en Europa	pág 23
ii. El marco legal en España	pág 27
d. El docente tutor y especialista de PT/AL en la Escuela Rural	pág 28
6. CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA RURAL EN RELACIÓN CON LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. LA ESCUELA RURAL COMO ESCUELA INCLUSIVA	pág 30
a. La Escuela Rural como Escuela Inclusiva	pág 30
b. Ventajas e inconvenientes de la Escuela Rural como Escuela Inclusiva	pág 31
7. CONCLUSIONES	pág 33
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	pág 34

RESUMEN

El trabajo fin de grado que se presenta a continuación es un estudio teórico sobre la atención a la diversidad en el medio rural. Un acercamiento a lo que debería encontrarse dentro de las aulas de las Escuelas Rurales.

A su vez, intentando comprender si es posible dar una Educación Inclusiva a alumnos con necesidades educativas especiales, las ventajas de las que estos disfrutaban y los inconvenientes con los que nos podíamos encontrar.

Palabras clave: escuela rural, atención a la diversidad, escuela inclusiva, alumnos con necesidades educativas especiales, educación especial, escuela urbana.

ABSTRACT

The end-of-degree dissertation presented below is a theoretical study on the attention to diversity in the rural environment. An approach to what should be found can be seen in the classrooms of Rural Schools.

At the same time, trying to understand if it is possible to provide inclusive education to students with special educational needs, the advantages they enjoy and the disadvantages they may encounter.

Key words: rural school, attention to diversity, inclusive school, pupils with special educational needs, special education, urban school.

1. INTRODUCCIÓN

En España, la evolución de la Educación para niños con necesidades especiales educativas es una carrera de fondo; aunque los primeros datos que tenemos son del siglo XVI, donde Fray Pedro Ponce de León se convirtió en el primer educador de personas sordas, no fue hasta 1785 cuando se inició a nivel estatal la creación del Instituto de Sordomudos.

“El hecho de que Ponce consiguiera que los mudos aprendieran a hablar, leer y escribir y que, además, por ese mismo camino, alcanzaran un dominio cultural mayor (canto, ciencias adversas, otras lenguas, etc.) le sitúan como iniciador de la Educación Especial.” (González, M. P, 2009:628),

Tuvo que llegar el siglo XX para traer consigo corrientes de cambio y comenzar a atender a menores con deficiencias mentales imperceptibles. Con la llegada de la Ley de Instrucción Pública de 1857, se estableció la obligatoriedad de la asistencia a las aulas de niños entre 6 y 9 años, incluyendo por primera vez, escuelas para niños sordos, aunque esta ley no fue puesta en práctica en su totalidad hasta 60 años más tarde, en 1909 gracias a una ley que prohibía los trabajos en menores de 10 años.

Fue este mismo año 1909 cuando gracias al Congreso de Maestros realizado en Santiago de Compostela, se redactaron unas conclusiones que exponían la necesidad de la creación de centros especiales para niños con deficiencias mentales, creándose un año después el Patronato de Ciegos, Sordomudos y Anormales, quienes revisarían los centros educativos para poder establecer si los citados pacientes, podían recibir una educación óptima.

“El Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales fue creado por el Real Decreto de 22 de enero de 1910, con carácter consultivo y de asesoramiento, planteando el problema de la educación de anormales, vislumbrado ya en las instituciones clásicas docentes y totalmente abandonado en España” (Molina, R. M. 2009:297).

A lo largo del siglo XX, se crean diferentes colegios e instituciones para personas con necesidades especiales, destacando la creación de la ONCE para personas ciegas y el Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica, renombrando de esta forma lo que antes era conocido como la Escuela Nacional de Anormales.

En 1970 llega la Ley General de Educación que regulaba en su artículo 49 que “La educación tendrá como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social,

tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultado del sistema educativo”. (art. 49. Ley General de Educación).

“El Instituto Nacional de Educación Especial no podía por sí solo hacer frente a los retos planteados en aquellos años respecto a la Educación Especial, por ello, en 1976, se creó el Real Patronato de Educación Especial, atendiendo a la doble vertiente de esta modalidad educativa como la definía la Ley General de Educación: social y formativa”. (Lorenzo, J. A. 2009:498).

En el año 1976 se funda el Real Patronato de Educación Especial con el compromiso de colocar como algo primordial, las necesidades de las personas consideradas hasta el momento como “no normales”, por ello dos años después se crea el Plan Nacional de Educación Especial y por primera vez en nuestro país, se introducen los criterios de organización para una correcta educación especial en España normalizando los servicios; uno de sus pilares era la Integración Escolar: que este tipo de educación especial sea integrada y desarrollada en ámbitos comunes y que solo en casos especialmente vulnerables, se requiera la atención de centros especiales. Con este Plan Nacional llega también la implantación de la Atención Multiprofesional e Individualizada de la Enseñanza, centrándose en los individuos y no en el colectivo para una mayor y mejor atención a estos niños.

Con estos cambios y mejoras llegaron también una serie de normas y leyes que contribuyen a la estabilidad de estos conceptos, a su implementación en las aulas y a su mejora constante.

Ya hemos visto que el recorrido en nuestro país de la educación para personas con necesidades especiales ha sido lento, aunque progresivo. En las últimas décadas la legislación acompañada de un cambio de mentalidad en la sociedad ha hecho que se generen nuevos pensamientos que pueden ser transformados en mejoras dentro del aula. Sin embargo, existe un sesgo social todavía que no se ha regulado en ninguna normativa y que socialmente rara vez es contemplado en muchas de las charlas de docentes, a no ser que estos pertenezcan al grupo al que nos referimos: la Escuela Rural. La Escuela Rural forma parte de nuestro tejido social, sin embargo, debido a lo comúnmente conocido como la España Vacía, es posible que ocurra que muchas escuelas cierren sus aulas y que los grupos de escolares se agrupen en un único centro educativo que congrege a escolares de diferentes zonas rurales; lo cual puede llegar a dificultar el aprendizaje en aquellos alumnos con necesidades especiales que, aunque tienen el mismo derecho que los escolares de centros educativos de la ciudad, no tienen los mismos recursos que éstos,

aunque es solo una de las posibilidades y no hay referencias ni datos estadísticos que así lo demuestren.

En este trabajo vamos a centrarnos en explicar qué es la Escuela Rural, cuáles son sus características, qué es la Atención a la Diversidad y cómo se trabaja dentro de estas escuelas; diferenciar las escuelas rurales de las urbanas y remarcar los puntos favorables de este tipo de institución.

2. JUSTIFICACIÓN

Como estudiante de Magisterio de Educación Primaria, durante la realización de mis prácticas curriculares pude observar la gran diferencia que existe en determinados aspectos entre las Escuelas Urbanas y las Escuelas Rurales.

El hecho de haberme especializado en Pedagogía Terapéutica hace que tenga la diversidad funcional siempre presente, y plantearme cómo se podría atender a niños con necesidades educativas especiales de un grado mayor en Escuelas Rurales con, en principio y aunque no en todos los centros muchos menos recursos de los que las Escuelas Urbanas obtienen.

En la última década han sido diversas las normativas que han surgido a raíz de una concienciación de la sociedad con respecto a la atención a la diversidad. Este cambio legislativo supone también un cambio en una generación de estudiantes con necesidades educativas especiales.

La finalidad de este trabajo es conocer los diferentes puntos de vista teóricos en este campo, por diversos autores.

Este trabajo es de valor teórico, ya que aporta una síntesis de aspectos teóricos o comparativa de estudios anteriores, se describen nuevas variables explicativas, se crean y definen nuevos conceptos, etc.

3. OBJETIVOS

Generales

Analizar las características de la Atención a la diversidad en la Escuela Rural, comparándola con la enseñanza común y detectando sus ventajas e inconvenientes frente a la escuela no rural.

Específicos

- Diagnosticar los puntos más relevantes de la Escuela Rural para mostrar sus capacidades en cuanto a la Diversidad en sus aulas.
- Recopilar las normas que actualmente rigen la Atención a la Diversidad en general, y en específico en el medio rural.
- Revisar la documentación sobre la Atención a la Diversidad en la Escuela Rural y generar un nuevo documento a partir de la información obtenida.

4. ESCUELA RURAL

a. Conceptualización

Al mismo tiempo que las sociedades, las escuelas han ido progresando, cambiando y evolucionando acorde a las distintas épocas y en función de lo desarrollada que estuviera la propia sociedad en la que se encontraban. Dentro de una misma sociedad, podemos ver muchos tipos de escuelas que, aunque mantienen elementos comunes, aquello que hace que las consideremos centros educativos, se diferencian en aspectos que pueden ir desde el exterior: la ubicación, el propio diseño del centro y la distribución, hasta el interior como pueda ser la organización del mismo: la ratio de alumnos por clase o la metodología escogida para la impartición de clases.

Existe otra serie de factores que, sumados a los expuesto en el párrafo anterior, ayudan a clasificar los centros educativos: cuando hablamos de la ubicación del centro no solo hacemos referencia a que se encuentre en una ciudad o en un pueblo, sino que dentro del mismo núcleo poblacional, encontramos diferencias: las escuelas de las zonas donde habitualmente residen personas con mayor poder adquisitivo, mantienen una diferencia de clase debido al factor económico y a que gente de menor poder adquisitivo no puede permitirse una educación en determinados centros. Así como los centros educativos de zonas donde la inmigración ocupa un porcentaje mayor, la metodología utilizada suele ser diferente en comparación con las zonas donde hay escasa inmigración.

Aun con todo ello, la clasificación que nos ocupa en este trabajo es la que implica la diferencia entre las escuelas urbanas y las escuelas rurales, siendo estas últimas el objeto del mismo, y más concretamente la atención a la diversidad en las escuelas rurales. Como afirman Gerver, Robinson, & Valle (2018, p.64) “cada escuela es distinta y cada niño es especial. De ahí que no exista un modelo único de este nuevo paradigma educativo que surta efecto en todas partes”.

Diversos autores han definido así el concepto de escuela rural:

“Entendemos por escuela rural la escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rural. Con una estructura pedagógico-didáctica basada en la heterogeneidad y *multinivelaridad* de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada.” (Boix Tomás, 2004, p.13).

Corchón (2000, p.44) determina escuela rural del siguiente modo: “aquella que es única en la localidad, tiene multigrado en las aulas, es una escuela unitaria o pequeña y está situada en núcleos de población que no superen los quinientos habitantes”

Como señala Berlanga Quintero (2009) “La principal característica de la escuela rural es su diversidad: de paisajes geográficos, de alumnos, familias y modos de vida, vías de comunicación, modos de producción, tipología de centros, variedad en el número y composición del profesorado, etc.”

Bustos Jiménez (2006) añade que, “agradeciendo la evolución de las escuelas, es bastante complicado encontrar dos escuelas rurales que sigan una línea similar como ocurría posteriormente. Hoy por hoy, podemos decir que la parte más influyente es el contexto en el que está ubicado para poder describir la escuela rural de manera inequívoca”.

“Más para ahorrarnos tiempo y digresiones conviene que, ya desde el principio, restrinjamos el concepto fijándonos solo en la que ordinaria y universalmente suele llamarse rural, que es la Escuela del pueblo chico, alejado, carente de buenas comunicaciones y de las comodidades elementales; la Escuela a la que los Maestros no suelen querer ir.” (Serrano de Haro, A. 1953, p.9)

Por tanto, y tomando los argumentos y definiciones de los autores que acabamos de ver, es probable que un concepto adecuado para la Escuela Rural sería:

Una escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rural¹, única en la localidad, tiene multigrado en las aulas², diversa: de paisajes geográficos, de

¹ Boix Tomás, 2004

² Corchón, 2000

alumnos, familias y modos de vida³; la Escuela del pueblo chico, alejado, carente de buenas comunicaciones y de las comodidades elementales⁴, con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada⁵.

Uno de los aspectos positivos de la escuela rural es la interacción. La interacción no sólo crea relaciones afectivas entre docente y alumno, sino que favorece el proceso de enseñanza - aprendizaje. En las Escuelas Rurales, el alumnado mantiene un ambiente más relajado en comparación con las Escuelas Urbanas, basado principalmente en el respeto hacia los demás: la cercanía y los vínculos entre los alumnos fuera de las aulas, son los principales motivos de esta convivencia más amable. Además, uno de los aspectos a destacar en los grupos de alumnos multinivel, es la relación que establecen dentro de los mismos con el denominado “estatus” que adquieren por la edad. Esto se debe a que en las Escuelas Rurales, conviven niñas y niños de diferentes edades en las aulas, pero que también conviven fuera de ellas. Al haber dentro de la población un bajo número de niños, hace que éstos se relacionen entre sí independientemente de las edades, agrupándolos más por madurez que por la edad biológica. Estas agrupaciones también se dan por las familias de los niños y las relaciones de los padres entre sí; si bien en la escuela urbana los niños tienen relación con otros niños de clase, por un lado, y por otro con los compañeros de juego en las zonas de ocio, en la Escuela Rural el grupo es el mismo y por tanto, los lazos son más fuertes.

Este agrupamiento de los niños no implica que el alumno más mayor se imponga al menor, sino que generan una complicidad y un apoyo en el aprendizaje y tutela mutuos, generando beneficios para ambos: al mayor le llena la ayuda que le brinda al menor y al menor le reconforta esta protección que él también hará con los más pequeños, creándose así no una jerarquía sino un linaje.

b. Tipos de Escuela Rural

En España nos encontramos con una realidad educativa rural muy variada. Cada Comunidad Autónoma posee una política educativa propia, más concretamente, sobre el

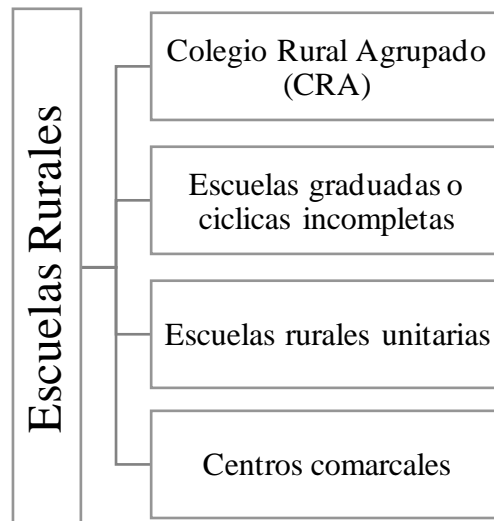
³ Berlanga Quintero, 2009

⁴ Serrano de Haro, 1953

⁵ Boix Tomás, 2004

ámbito de actuación y despliegue de la educación en los territorios rurales (Abós et al., 2015).

En ámbito rural español encontramos una gran variedad de tipologías y características bien diferenciadas dentro de las escuelas, y dentro de cada una de ellas, encontramos diversos modelos de organización. Podríamos hablar de un árbol de escuelas y sus diferentes tipologías, encontrando entre ellas las siguientes:



- **Escuelas rurales agrupadas: CRA**

Un CRA es un agrupamiento de escuelas rurales. Este término varía en función de la Comunidad Autónoma en la que nos encontremos, por lo que, observamos que son Colegio Rural Agrupado (CRA) en Aragón, Asturias, Castilla la Mancha, Castilla y León, Galicia y Madrid. (Barba, 2011: 100).

La definición para Bustos (2006: 50-51) de un CRA es “la unión de pequeñas escuelas incompletas de diversas localidades en un Colegio Rural Agrupado”. Son escuelas situadas en pequeñas poblaciones, de máximo 500 habitantes, donde el número de alumnos es bajo y no permite mantener una escuela graduada como las que existen en las ciudades. Es por ello que las escuelas unitarias y cíclicas que se reparten entre las pequeñas poblaciones conforman una agrupación administrativa común denominada: Colegio Rural Agrupado (CRA) (Barba, 2006).

Por tanto, estas escuelas unitarias, pequeñas y en la mayoría de casos incompletas, dentro del radio de las CRA pasan a convertirse en aulas del mismo Centro Rural Agrupado. “Es un centro cuyas aulas están repartidas en diferentes localidades” (Boix,

2004). Esto implica que los CRAs se organicen en agrupaciones de carácter formal y que instauran un proyecto educativo y curricular en común. Estos CRA tienen un claustro de profesores común, un único equipo directivo y un Consejo Escolar, y la sede se situaría en una de las localidades principales del CRA (esto es, una de las poblaciones más grandes).

Como señala Bernal Agudo (2011), “Esto origina profesores con circunstancias específicas, como los itinerantes, o centros cuyos pasillos son las carreteras, cuyas aulas están diseminadas y las familias provienen de pueblos distintos, algo que condiciona bastante su actuación, implicación y relación”. Uno de los factores más importantes para que se lleve a cabo de manera exitosa, es que los profesores son itinerantes y van moviéndose por las diferentes aulas que conforman el centro para que todos los alumnos reciban una misma educación.

- **Escuelas graduadas o cíclicas incompletas**

Las escuelas graduadas o cíclicas incompletas se componen de varias unidades (menos de nueve) en las que conviven los escolares de dos o más cursos. Cada agrupación se hace considerando el número de unidades y la edad de los escolares, entendiendo que, si los alumnos tienen edades similares, se puede avanzar a un ritmo similar entre ellos.

Cada curso o grado no tiene un maestro, sino que cada docente imparte las lecciones correspondientes por nivel en una misma aula, repartiendo los tiempos para que todos los niveles estén atendidos. Los trabajos de gestión del centro se reparten entre los docentes que lo conforman.

- **Escuelas rurales unitarias**

A diferencia de las escuelas graduadas rurales, las escuelas unitarias muestran una serie de características particulares que subestiman alguna acción que hoy en día demandan las corrientes inclusivas como, por ejemplo, la ausencia de docentes especialistas o profesionales de Pedagogía Terapéutica. Aun así, estas escuelas muestran posibilidades que enriquecen el tratamiento de la diversidad, como la más importante, una ratio baja compuesta por alumnos de diversas edades, cursos, etc.

“En ocasiones este formato de escuela se fracciona en dos niveles (de infantil hasta 2º de Primaria y de 3º a 6º de Primaria), e inclusive, en función de las circunstancias, puede que todos los ciclos estén en una misma aula. En general, se trata de una escuela

pequeña, con alumnado de diferente edad y nivel en una misma aula, con un único docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje es flexible, “circular o concéntrico”, con un sistema de control “blando” y respetuoso” (Feu, 2004, pp. 8-13)

Boix (2004:8) define las Escuelas Rurales Unitarias como: “una unidad donde reciben enseñanza conjuntamente los niños y niñas de diferentes edades y niveles educativos”. Son centros educativos con un solo aula, y la gestión de la misma, así como todas las funciones del centro recaen sobre un único docente.

Unos años más tarde, Boix (1998) añade que cada una de las escuelas tiene una estructura organizativa singular y heterogénea, dependiendo del tipo de escuela que sea. En un principio, la enseñanza en las escuelas rurales unitarias implica trabajar de una forma diferente: horarios, actividades y situaciones que destacan como factores positivos en un entorno rural, conectándose así con el medio que les rodea.

- **Centros comarcales**

Cuando en una población pequeña - generalmente suele tratarse de aldeas - no hay un número suficiente de escolares para poder conformar un aula, normalmente, son derivados a este tipo de centros, denominados así porque suelen encontrarse en la capital de la comarca, y a éstos acuden de diferentes localidades con el mismo fin. Este tipo de centro, en algunas comunidades autónomas suele poseer un docente por aula y curso; además, contando con la distancia que implica para los escolares y para poder evitar trastornos a los familiares y favorecer la asistencia a las aulas de los niños y niñas, disponen también de un servicio de transporte, además de comedor que generalmente subvenciona la propia Comunidad Autónoma. Una de las condiciones que en muchas ocasiones no se da, es la de que el centro comarcal no puede estar a más de treinta kilómetros de la residencia de los alumnos. De esta forma, los alumnos pasan la mayor parte del día en el centro docente y vuelven a sus casas una vez han finalizado las clases. (García, 2015: 26).

c. Características de la Escuela Rural

Dentro de las Escuelas Rurales podemos encontrar una serie de variables que diferencian a éstas de las Escuelas Urbanas. A continuación, vamos a profundizar en algunos aspectos destacables de las Escuelas Rurales, como puntos favorecedores de este tipo de educación, frente a la convencional; siendo importante señalar que, aunque son

aspectos comunes, el tratamiento dentro de ambas escuelas, es lo que marca las diferencias.

- **Alumnos**

Tras buscar datos más actuales, los últimos que he encontrado que hacen referencia a la escolarización son del curso 2015-2016. En este curso el porcentaje de alumnos en la Escuela Rural en España en el curso 2015-2016 era del 3,6% de los 8.000.037 alumnos escolarizados en ese curso. Un porcentaje que implica que de esa cantidad solo 288.000 niños acuden a la escuela rural. Esto implica que la ratio de profesores debe ser proporcional. La problemática surge cuando estos cerca de trescientos mil niños están repartidos en un gran número de escuelas rurales diferentes, por lo que las ratios en las aulas no pueden ser las mismas que en las escuelas urbanas.

Al tener menos alumnos cada profesor, se genera un clima de cercanía y confianza entre docente - alumno y una atención más individualizada, estrecha y cercana. Como comentaremos a lo largo de este punto, la relación entre el docente de la escuela rural y el docente de la escuela urbana con sus alumnos es diferente: los primeros mantienen una relación más cálida, no solo porque convivan en la misma zona sino porque el mismo docente es quien los acompañará varios cursos, además de que, al ser menos alumnos, puede dedicarles más tiempo a cada uno. Sin embargo, el docente de la escuela urbana, además de tener un gran número de alumnos, les imparte una asignatura concreta en un periodo concreto por lo que es más difícil crear vínculos.

Una de las posibilidades para los niños que asisten a estas escuelas rurales, es la interacción entre niños y niñas de diferentes edades y a raíz de esto, los lazos especiales que pueden surgir entre niños mayores y niños más pequeños. Según dijo Bustos (2006), la manifestación de las “agrupaciones flexibles”, daría lugar a la idea de “comisiones de trabajo”, lo que consiste en grupos reducidos de alumnos de diferentes edades en torno a una materia, con alusiones especiales en el aula y labores en común para producir determinados resultados. Este hecho ha posibilitado “romper con la graduación”, obviando que la pertenencia a los diferentes cursos sea el único criterio para formar las agrupaciones de trabajo como veremos en el siguiente apartado.

- **Aulas multigrado**

“El multigrado, más que respuesta y estrategia pedagógica, (...) fue el resultado de una operación administrativa que, para brindar el servicio, encontró la solución de reducir el personal en concordancia con la cantidad de alumnos. La enseñanza, los contenidos curriculares y las obligaciones administrativas quedaron sometidos a las regulaciones propias de otra realidad escolar, la urbana, con un maestro por grado” (Ezpeleta, 1997:105).

“En el escenario de la multigraducción (...) se produce una bajada y subida de niveles de conocimiento constante en el discurrir de la actividad escolar originada por la existencia en las aulas de diferentes grados. Es decir, el alumnado tiene contacto directo con contenidos de niveles inferiores y superiores a su curso de referencia en forma continuada. Esto desencadena un tipo de aprendizaje contagiado, por impregnación mutua. El alumnado de menor edad, a través de las explicaciones del docente, dudas, demostraciones, etc. al de mayor edad, está familiarizándose con conocimientos que abordará en cursos escolares venideros y que los ‘está viendo, escuchando, tocando’. Es un aprendizaje que se da por un contagio inevitable y permanente, por mucha positividad que tenga el alumnado en el transcurso de la tarea escolar. (...) el alumnado de menor edad recibe indirectamente conocimiento sobre lo que les ocurre a los compañeros de pupitre de otras edades, aprende de lo que acontece a sus vecinos de clase. Pero también se produce el proceso a la inversa. El alumnado de mayor edad está consolidando constantemente sus antiguos conocimientos a través de lo que escucha y observa del alumnado de menor edad, ya que repasa de este modo contenidos tratados en años precedentes” (Bustos, 2010: 366).

“En el aula rural el proceso de aprendizaje de los niños parte de una estructura de aprendizaje colaborativo. El grupo clase está formado por alumnos de edades, intereses, capacidades y expectativas muy diferentes; es un grupo heterogéneo basado en la interdependencia positiva entre cada uno de sus miembros; existen unas normas de organización y funcionamiento intrínsecas aceptadas por todos ellos y al mismo tiempo, unos valores compartidos que permiten desarrollar círculos concéntricos de aprendizaje (o de formación, si se prefiere); además, se sustenta en la actividad directa de cada uno de los alumnos, aprendizaje activo, a través de la cual se crean plataformas personales de aprendizaje permitiendo la formación de relaciones y redes sólidas como punto de partida

para la construcción del propio conocimiento, sin ambigüedades y dotándolos de una mayor interactividad, favoreciendo la interacción estimuladora” (Boix, 2009:1).

Por tanto y gracias a los textos de los autores arriba mencionados, podemos concluir en que un aula multigrado es: el resultado de reducir el personal acorde con la cantidad de niños que haya en las aulas, lo que supone una bajada y subida de niveles de conocimiento en un mismo aula habiendo en ésta diferentes grados, produciendo que el alumno de menor edad recibe conocimientos que recibirá en profundidad en el futuro y el de mayor edad, consolida los suyos a través de la impartición del temario a los de menor edad. Convirtiéndose así en un aprendizaje colaborativo gracias a que los alumnos, además de no compartir edad ni grado educativo, poseen intereses y capacidades diferentes. El aprendizaje recibido en un aula de estas características es un aprendizaje activo e interactivo, gracias a los lazos creados entre los alumnos de distintas edades.

- **Organización del tiempo en el aula**

“Organizar y gestionar el tiempo en el aula multigrado supone asegurar intervalos para que el alumnado pueda aprender competencias y contenidos y compartirlos con sus compañeros de distintas edades y con el maestro. El concepto tradicional de “organización del tiempo” implicaba la parcelación de las asignaturas y, lo que es más complicado, fomentar un aprendizaje que fuera más allá de la memorización de los contenidos, debido, en gran parte, a la “falta de tiempo” a la que siempre se ha aludido cuando no se conseguía completar las programaciones.” (Boix 2020:98).

La temporalización en el aula siempre es uno de los trabajos más laboriosos que puede encontrarse un docente, y si nos referimos a un aula multigrado, encontramos la dificultad añadida de que no todos los alumnos tienen el mismo nivel y se encuentran en el mismo curso, lo que implica que no tienen el mismo horario de asignaturas. En determinadas ocasiones, aun cuando el horario de alguna de las asignaturas coincide entre los diferentes cursos, sigue existiendo la problemática de poder compaginar ambos debido a que se encuentran en niveles diferentes y por tanto, los contenidos curriculares varían; aun en el caso de que estos contenidos fueran los mismos, es de presumir que se trataría de niveles diferentes de aprendizaje en cuanto a la información que transmitirán a los estudiantes, y por tanto, desde un punto de vista meramente teórico, supondría una dificultad añadida en los de cursos inferiores, o en el caso de que se diera de forma

inversa: impartiendo la materia pautada para los niños de edades más tempranas, supondría que los más mayores se aburrieran porque el contenido que están recibiendo por parte del docente, ya lo conocen de años anteriores. Cuando pasamos de una vertiente teórica a una más práctica, observamos que lo común en el día a día de los docentes, es ésta última práctica: compartir horario de una misma asignatura, impartiendo la materia adecuándose a los diferentes niveles de los alumnos del aula, y se hace de esta forma porque supone un refuerzo positivo tanto para los alumnos de cursos superiores que los cursos con mayor nivel repasan y refuerzan lo aprendido en cursos anteriores y suman a sus saberes nueva información del curso que les corresponde; y en caso de los cursos inferiores, interiorizan los conceptos adecuados a su nivel y trabajan también conceptos de niveles superiores, llevándolo por adelantado para el siguiente curso y reforzando así mucho más su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se puede dar el supuesto de que en una clase no pueda impartirse el mismo tema para los diferentes cursos; en estos casos, el docente debe reestructurar su guía docente para organizar de manera distinta el temario a impartir. En el supuesto de que no se estudie el mismo tema y nos encontremos en la misma asignatura, lo común suele ser: impartir primero a un nivel, responder sus dudas y programar ejercicios que deben realizar durante el tiempo de clase restante, que el docente dedicará al segundo nivel con las mismas pautas: explicación y tareas, periodo durante el cual, el docente podrá resolver dudas indistintamente de cualquiera de los grupos. Si nos encontráramos con un supuesto en el que la asignatura no es la misma dentro del horario, el procedimiento sería el mismo que el expuesto anteriormente, pero en lugar de establecer la distinción en cuanto al nivel de la materia, lo haría también en cuanto a la materia en sí.

Aunque el docente intente temporalizar las sesiones en el aula, la complejidad de impartir a diferentes niveles compensando el equivalente de más de dos aulas en una sola si hablamos de materia aumenta considerablemente; cada alumno tiene unos tiempos diferentes a la hora de aprender, de asimilar conceptos y de realizar los ejercicios; por tanto, el docente debe tener todos estos factores en consideración y preparar ejercicios extraordinarios para los alumnos que en ese momento sean más aventajados con respecto a sus compañeros, queriendo sacar rendimiento a sus capacidades y sobre todo, a que no interfieran en el aprendizaje de sus compañeros.

- **Profesorado**

Según Bustos (2007), la gran mayoría de las plazas libres que se encuentran en estos centros rurales son finalmente ocupadas por interinos que se ven obligados a aceptarlas, ya que si no lo hicieran esto les conllevaría a que fueran expulsados de las listas de trabajo. Esto puede suponer un problema para los alumnos ya que, que estos docentes no estén interesados realmente en trabajar en estas escuelas dificulta la docencia y puede ser desfavorable para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

En el ámbito de la escuela rural encontramos dos tipologías docentes: Por un lado, aquellos que han decidido por diferentes factores tener su plaza en esas escuelas y por otro, a los profesores de paso.

Los docentes fijos en esas escuelas son quienes, en un término más simple, pero específico podemos definir como aquellos que llevan toda la vida en esas escuelas rurales. Suelen ser o bien personas nacidas en la zona rural, que antes de ser profesores han sido alumnos de la misma escuela, o bien personas que escogieron aquel destino como primero y que no lo han abandonado, formando parte del tejido educativo y de la sociedad; ambos tipos tienen una característica en común: un vínculo emocional tanto con la población como con el centro. Este tipo de profesores, rara vez cambia de destino salvo un motivo muy justificado, y acaban alcanzando la jubilación en ese centro.

Los profesores de paso, son aquellos docentes que una vez finalizados sus estudios, sin experiencia previa y en el caso de centros públicos, sin puntuación que les permita escoger realmente el destino que desean, tienen que recurrir como primer destino a las escuelas rurales; estos profesores no mantienen ningún vínculo con el entorno por lo que no encuentran las herramientas necesarias para las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje y adoptan una actitud condicionada hacia este medio rural, debido a su desconocimiento sobre este medio y en muchos casos, a su origen urbano. Su asistencia a las aulas se convierte en una obligación condicionada, por lo que cuando pueden optar a un empleo en una zona que se adecúa más a sus gustos y necesidades, cambian de destino.

Si bien es cierto, también existe la posibilidad de que un profesor de paso, conforme pasan los cursos en el medio rural, acabe queriendo continuar su carrera y posicionar su plaza fija en algún centro rural cuando haya establecido ese vínculo con los alumnos y con la zona.

A parte de todo lo descrito anteriormente, los docentes rurales, más concretamente los que llevan a cabo su labor en los Colegios Rurales Agrupados, tienen una característica peculiar que les distingue de cualquier docente de las escuelas urbanas. Algunos, normalmente los docentes especialistas, son itinerantes. Esto quiere decir que durante su jornada laboral se trasladan de un centro a otro para impartir sus clases a todo el alumnado.

- **Recursos**

“Si nos detenemos a analizar los elementos integrantes de la comunidad educativa y los recursos que influyen en un mejor o peor funcionamiento de la escuela rural, hay una serie de factores y circunstancias que, si no son resueltas favorablemente, pueden dificultar la consecución de unos objetivos que hagan de ésta una escuela de calidad, en igualdad de condiciones con otros centros educativos.” (Sauras, 2000: 31).

En el medio rural durante las últimas décadas se ha producido lo que se conoce como “La España vacía”, la gente se ha ido marchando del medio rural a las ciudades en busca de oportunidades laborales que no encontraban en sus zonas de origen; con la llegada de las tecnologías, son muchos los que han optado por hacer trabajo digital y volver a sus pueblos natales - o de sus familias - para establecerse. Sin embargo, y aunque hay un crecimiento lento, pero constante, la densidad de población sigue siendo baja; la creación de un centro educativo tiene unos mínimos que, en muchas zonas, no pueden cumplirse, por lo que unifican estudiantes de diferentes poblaciones en un solo centro educativo, esto se traduce en que la educación pública - que suele ser la única que se imparte en estas zonas salvo raras excepciones- sea costosa y difícil de administrar.

Salvo centros de nueva creación, que se crean en base a unos mínimos que son difíciles de alcanzar, las escuelas convencionales rurales son pequeñas y con una infraestructura fiel a su creación original de principios - mediados del siglo XX; centros de difícil acceso para personas con movilidad reducida, que han tenido que adaptarse de una forma rápida y eficaz a las nuevas normativas. Y si pasamos del exterior - infraestructura - al interior, las carencias en las aulas comparadas con las del medio urbano son notables en las escuelas más antiguas, que no han sido modernizadas; si bien es cierto que poco a poco y gracias a las tecnologías, las aulas se han modernizado, sus recursos siguen siendo más limitados y sus instalaciones más antiguas y menos avanzadas en algunos sectores. A ello hay que sumarle que, al ser compartidos por diferentes zonas rurales, las vías de comunicación generalmente y si nos centramos en las zonas de interior

que suelen ser las que conforman la España Vacía a la que hacemos referencia dado que el número de escolares es menor, no son las más seguras ni las más preparadas para las inclemencias del tiempo en los meses más fríos, provocando un mayor número de absentismo escolar durante este periodo.

- **Familias**

“La relación con el alumnado y con las familias es más fácil, fluida y puede llegar a ser muy enriquecedora” (Sauras, 2000:32)

La implicación en la educación por parte de los padres siempre ha sido una implicación polarizada: encontramos de un lado los padres que constantemente prestan atención a sus hijos y a sus necesidades, exigiéndoles un nivel de estudios superiores, y por otro lado, los padres ausentes que se limitan a llevar a sus hijos al colegio y recogerlos, pero que no se muestran atentos a las necesidades de los escolares.

En la Escuela Rural, el tipo de familia o de paternidad más común es el segundo; al tratarse de una escuela más pequeña con menos recursos, suele verse como “inferior” con respecto a las escuelas urbanas. Quizá este sea uno de los motivos por los que los padres no presten atención a la educación de sus hijos; a ello también le podemos sumar una percepción de “pertenencia” a la zona: en ocasiones quienes viven en las zonas rurales, pueden llegar a considerarlo como algo inmóvil y los trabajos suelen heredarse durante generaciones, lo cual puede hacer concluir a los padres que la educación es secundaria para el trabajo que ellos desempeñan y por lo tanto, para el que desempeñarán sus hijos.

Un tercer factor sería el de la cercanía con el docente: el docente conoce a los padres y a los alumnos y establece un vínculo con ellos fuera de las aulas: el contacto directo en zonas recreativas y durante el tiempo de ocio, puede generar en los progenitores un pensamiento de “familiaridad” y por tanto de “permisividad” respecto a la docencia. Sin embargo, es este último punto el que hace más rica la escuela rural: los profesores y los alumnos se conocen fuera de las aulas y su trato es individual, estrecho y cercano, influyendo de manera positiva en su desarrollo en la escuela.

Sería por tanto importante, una mayor implicación por parte de los padres en la educación de sus hijos y la búsqueda de recursos necesarios para un mejor desarrollo de los escolares, abriéndose el camino a oportunidades diferentes de las que les brinda el medio rural.

5. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

a. Conceptualización

Siendo que el propósito de este trabajo es comprender cómo es y cómo se trabaja la atención a la diversidad en las escuelas rurales, es conveniente entender qué es y que supone la atención a la diversidad para la educación inclusiva.

En el Diccionario de la Real Academia Española podemos encontrar el concepto de diversidad definido de la siguiente forma:

“1. f. Variedad, desemejanza, diferencia.”

“2. f. Abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas.”

Siendo que esta definición del concepto queda bastante simplificada para llevar a cabo un trabajo como este, vamos a proceder a desarrollar este concepto de atención a la diversidad según las definiciones que diversos autores nos han ido dejando a lo largo de sus vidas.

La cuestión más significativa de este contexto es ¿Qué es educar en y para la diversidad? Según explica Sáez (1997:162) “desarrollar actitudes y comportamientos cooperativos y plurales, propiciar pautas de aprendizaje que den juego a todos los implicados en los procesos educativos, independientemente de su sexo, raza, cultura, deficiencia... ha de ser un principio y una meta de enseñanza, pero también un camino y un proceso”.

Según dice Arnaiz Sánchez (2012), la diversidad de los alumnos ha de emplearse en la escuela como un valor educativo para beneficiar a todo el alumnado, brindándoles así oportunidades para aumentar la mejora de la práctica educativa, además de ser un componente muy enriquecedor, tanto a nivel de actitudes y valores como culturalmente. Así pues, esta autora también relata que la atención a la diversidad “es una tarea institucional que compete a la comunidad educativa, con la finalidad de dar la respuesta más adecuada a los alumnos escolarizados en el centro.”

Muñoz (1995:136), dice que entendemos por diversidad “todo aquello que hace a las personas y a los colectivos diferentes ... La diversidad se referirá a factores físicos, genéticos, personales y culturales...”

Araque Hontangas (2010:11) explica que “la atención a la diversidad consiste en aplicar un modelo de educación que consiste en ser capaz de ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica que él necesite, ajustando la intervención educativa a la individualidad del alumnado.”

Diez y Huete (1997:15) añaden que: “Atender a la diversidad no significa adoptar medidas especiales para el alumnado problemático, sino adoptar un modelo de desarrollo del currículo que facilite el aprendizaje del alumnado en su diversidad. Tampoco es una cuestión de cantidad sino de calidad; una actitud y una convicción cultural antes que un recurso técnico, que requiere enseñar a cada uno de forma diferenciada”.

Jiménez y Vilà (1999:38), hablan de la atención a la diversidad en los siguientes términos: “un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones e intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos (enseñanza-aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales”

Educación en la diversidad requiere, pues, “reconocer la desigualdad de partida de las oportunidades de las distintas personas y de los grupos sociales, a la vez que exige el reconocimiento de valores, normas, intereses y saberes invisibles para la escuela. De aquí la necesidad de lograr que valores como el respeto a los demás, el compartir, la relativización de los propios puntos de vista ante criterios asumidos democráticamente por el grupo, el sentido de equidad, entre otros, se conviertan en factores integrantes del propio proceso” (Rué, 1998:24).

Por tanto, en este aspecto podemos concluir que si hablamos de atención a la diversidad nos estamos refiriendo a una serie de medidas que se establecen en los centros educativos, dirigidas a todo el alumnado, ofreciéndoles una respuesta educativa diferenciada para cada uno de ellos. Nos referimos a diversidad cuando hablamos de una serie de diferencias que presentan cada uno de estos alumnos del centro escolar. Las diferencias pueden ser de capacidades, ritmos de aprendizaje y maduración,

motivaciones, intereses, entornos y contextos sociales, culturales, económicos, entre otros. Todo este conjunto de diferencias que presenta el alumnado forman perfiles que deben ser considerados, tratados y resueltos por un Plan de Atención a la Diversidad.

Del valor de atender a la diversidad en las escuelas nace el término de Escuela Inclusiva.

La escuela inclusiva es aquella que valora la diversidad como un valor positivo que mejora y enriquece todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, haciendo que el principal objetivo de ésta consista en dar respuesta educativa a todo el conjunto del alumnado permitiendo su máximo desarrollo posible.

Esta escuela inclusiva trata de eliminar todas las formas de exclusión, vulnerabilidad y desigualdad, e implica garantizar la igualdad de oportunidades de acceso, de participación y de aprendizaje para todo tipo de alumnos, posibilitando así su aprendizaje a lo largo de la vida.

Una de las características más considerables de la escuela inclusiva es que implica la participación de toda la comunidad educativa, incluyendo en ésta tanto a profesores y estudiantes, como a administrativos, familias, personal de apoyo, exalumnos, etc.

Lo que trata la escuela inclusiva es un proceso continuo de mejora, ya que supone; un análisis y reflexión de las barreras existentes, la planificación de los cambios a realizar para la eliminación de dichas barreras, la aplicación de estos cambios y por último la evaluación de todo el proceso.

A parte, supone prestar especial atención a la prevención, a la detección y a la intervención temprana de aquellas situaciones que generan la exclusión de diversos alumnos.

b. Ventajas e inconvenientes de la Atención a la Diversidad

Como hemos comentado anteriormente, la Atención a la Diversidad es ser capaz de dar respuesta a cualquiera de las necesidades que un alumno pueda mostrar, teniendo siempre en cuenta dos factores clave: las limitaciones económicas que se presentan en un centro ordinario y el grado de dificultad que conlleva cada una de las necesidades del alumnado, siendo conscientes de que en casos extremos estos alumnos deberán ser escolarizados en Centros de Educación Especial.

Entre las numerosas características que podemos encontrar en la Atención a la Diversidad, podemos encontrar características ventajosas y otras que supongan inconvenientes tanto para educadores como para alumnos. (Sarmiento, M. 2007)

Una primera ventaja que encontramos es que teniendo en cuenta la atención a la diversidad dentro del aula, es posible desarrollarla también fuera de ella, manteniendo sintonía con las necesidades que pueda mostrar la sociedad.

En segundo lugar, preparar a los alumnos para la plena convivencia en la sociedad actual también es un rasgo muy favorable a la hora de atender a la diversidad en su desarrollo como futuros adultos.

Las escuelas rurales mejoran la capacidad de todos los alumnos a la hora de ejercer relaciones interpersonales, ya que se relacionan con grandes y pequeños a la vez, y esto, en vez de crearles roles de superioridad y/o inferioridad, les enseña a cuidarse y respetarse mutuamente.

Siendo conscientes de las diferencias de todos los alumnos entre sí y de las necesidades educativas que pueda presentar cada uno de ellos, se trabaja la inclusión para que todos puedan trabajar, aunque de diferente forma, los mismos conceptos y/o el mismo ámbito al mismo tiempo, exigiendo más a quienes más pueden y adaptando los contenidos a quienes tienen un menor nivel de competencias por las dificultades que puedan llegar a mostrar.

En cuanto a los inconvenientes a los que nos podemos enfrentar abarcando el tema de la Atención a la Diversidad dentro de las aulas, se pueden observar complicaciones a la hora de llevar a cabo la inclusión de algunos alumnos o alumnas con dificultades para controlar su comportamiento, ya que no son conocedores del comportamiento adecuado que hay que mantener dentro de estas.

Por consiguiente, que estén presentes estos alumnos con déficit de buen comportamiento en el aula puede ocasionar, en ocasiones, conflictos entre el resto de los compañeros y esto, generar múltiples problemas dentro del grupo-clase.

Otro de los inconvenientes que encontramos dentro de las aulas en cuanto a la Atención a la Diversidad suele venir del conflicto de llevar a cabo un proceso de

enseñanza-aprendizaje equivalente para todos los alumnos, ya que dentro de la misma ubicamos a personas con necesidades educativas muy dispares.

c. La evolución de la Atención a la Diversidad

El primer texto legal que garantiza la Educación de personas con Necesidades Especiales es la Constitución Española en su artículo 27: “todo ser humano tiene derecho a una educación que tendrá como principal objetivo el pleno desarrollo de la personalidad humana, así como el respeto a la convivencia y a las libertades fundamentales de cada individuo”, así pues y a raíz de esta norma regulada en la Carta Magna, encontramos legislación específica tanto a nivel autonómico como estatal y europeo.

Estas son algunas de las normas reguladoras para la consecución de una educación accesible a todas las personas que quieran aprender, y a las personas en edad de asistencia obligatoria a los centros escolares.

● Evolución histórica en Europa

En el siglo XVI Fray Ponce de León, Juan Pablo Bonet, Lorenzo Hervás y Panduro realizaron experiencias en educación de los sordomudos. No es hasta mediados del siglo XVIII cuando el maestro Pereira (1715-1780), residente en Francia y amigo de Rousseau, se interesa por los sordomudos, enseña el lenguaje e inventa una sencilla máquina que permite hacer simples cálculos matemáticos.

Por otra parte, la historia moderna de la Educación Especial y el tratamiento del Deficiente Mental se inicia con Itard (1774-1836), quien trabajaba con sordomudos en París. Itard enseñó al Niño Lobo de Aveyron, durante cinco años intensivos, los rudimentos del lenguaje y de la conducta, con lo que demostró que el niño Deficiente Mental puede ser “educado”.

En el mismo periodo de tiempo, Samuel Gridley Howe fundó en Boston la Escuela Perkins para Ciegos, y Thomas Gallaudet, en Hartford, una Escuela para Sordos.

Unos años más tarde, Séguin, discípulo de Itard, fundó el reconocido Pennsylvania Training School para Deficientes Mentales.

La primera clasificación de Deficiencia Mental o Retardo Mental fue realizada por el psicopedagogo belga Ovide Declory. Asimismo, elaboró métodos de enseñanza de la lecto-escritura basados en los centros de interés. En esa misma época, el psicólogo

suizo Claparède inicia las primeras aulas especiales para Deficientes mentales en las escuelas públicas suizas.

A comienzos del siglo XX, en Francia, Alfred Binet elaboró en 1905, junto con Henry Simon, el test de inteligencia conocido como el Binet-Simon que más tarde sería revisado y adaptado a los EEUU por el profesor Terman, de la Universidad Stanford (Test Stanford-Binet).

Maria Montessori (1870-1952), fundó la “Casa del Bambini”, elaboró técnicas de entrenamiento sensorial aplicadas a Deficientes Mentales y niños marginados que vivían en los asilos de Roma. Marianne Frostig creó un Método de Evaluación de la Percepción Visual, una prueba psicológica que explora “... la relación de los trastornos de la percepción visual con los problemas de aprendizaje y adaptación escolar, lesiones cerebrales y otros trastornos”.

En 1963 Samuel Kirk acuñó el término Dificultades de Aprendizaje. Hasta aquí se denomina esta época histórica como la “era de las escuelas especiales”.

A finales del siglo XIX y comienzos del XX aparece la denominada Segunda Revolución Mental, donde se produce el surgimiento de las ciencias sociales y de la psiquiatría y la importante aparición de la Psicopatología Infantil. Todo esto propicia el inicio del periodo de la institucionalización especializada de las personas con deficiencias. A partir de este momento podemos decir que surge la EE (Educación Especial).

Hasta mediados del siglo XX persiste la situación de institucionalización por varias razones:

- Arraigo de las actitudes negativas hacia los deficientes
- Predominio psicométrico desde comienzos del siglo, hecho que contribuyó a encasillar a los sujetos
- La consideración del deficiente mental como elemento asocial y perturbador
- Las guerras mundiales y la crisis de los años treinta hacen frenar el desarrollo de los servicios sociales, al desviar los recursos hacia otros fines.

La deficiencia mental vista bajo el prisma de modelo médico hacía necesaria la detección, definición y clasificación precisa del trastorno; esto unido al auge de los test de inteligencia propició un cambio progresivo en cuanto a la clasificación de los distintos niveles o categorías de la deficiencia.

A pesar de todo lo visto podemos decir que esta es una época de progreso ya que se abren los primeros centros de reeducación, se fundan los primeros centros de

Educación Infantil dirigidos por médicos psicólogos y se generalizan los métodos psicoterapéuticos trabajando directamente con el niño.

En esta etapa de transición cabe destacar la influencia que supuso la obligatoriedad de la enseñanza, a la hora de configurar un modelo de Educación Especial. La generalización de la enseñanza llevará consigo una visión de la Educación Especial que pasará por clasificar a los alumnos y por especializar los servicios que inciden en el tratamiento de este alumnado.

La clasificación de los alumnos pretendía la formación de grupos lo más homogéneos posibles. Esta tendencia clasificatoria ha sido una práctica habitual en la Educación Especial a la hora de explicar las dificultades de los sujetos y aplicarles un determinado tratamiento. Esta concepción llevó a la aplicación masiva de pruebas estandarizadas que pretendían medir el nivel intelectual. La creación de grupos homogéneos pretendía hacer más fácil, más eficaz y más racional la labor del maestro.

La figura de Binet con la creación de la primera prueba de inteligencia suele servir como referencia, por primera vez se disponía de un instrumento capaz de diferenciar a los alumnos cuyo nivel intelectual era “normal” de los que no lo eran.

La corriente iniciada por Binet tiene su continuación en autores como Simon, Stern, Catell y Wechsler, cuyos trabajos de investigación desarrollados sobre medición de la inteligencia se sitúan dentro del modelo llamado psicométrico.

La información suministrada por este modelo evaluativo se utiliza con el propósito de rotular a los alumnos y saber dónde ubicarlos.

Comienza así a perfilarse un sistema educativo especial, en respuestas a la propia incapacidad del sistema ordinario de dar respuesta a estos alumnos etiquetados como “no normales”.

En cuanto a la especialización, llegaron a crearse las aulas especiales para disminuidos físicos, retrasados, severamente retrasados, etc.

Así, lo que en un principio surgió dentro del sistema ordinario y con el ánimo de evitar el fracaso escolar, condujo a la creación de un sistema paralelo. La Educación Especial quedó configurada dentro de un subsistema educativo diferenciado y las escuelas especiales se extendieron por todos los países de la cultura occidental europea. Estos centros especiales y especializados, segregados de los centros ordinarios, con sus propios programas, técnicos y especialistas, constituyeron un subsistema de Educación Especial, dentro de un sistema educativo general.

A pesar de todo, hemos de destacar que asistimos a un cambio importante en la concepción teórica y práctica de la atención a las personas con discapacidades: Los centros no tienen un objetivo meramente asistencial, sino educativo.

A finales de los setenta y comienzos de los ochenta se produjeron cambios muy importantes en la educación ya que se inicia la escolarización conjunta (integrada) de alumnos “normales” y discapacitados, con lo que toda la educación fue positivamente afectada ya que los alumnos con discapacidades, hasta entonces segregados, fueron admitidos en el sistema educativo (público) ordinario como alumnos con necesidades educativas especiales.

En la década de los sesenta hay una serie de factores que ponen en entredicho los supuestos teóricos que hasta esos momentos imperaban. Entre ellos destacamos:

- Los avances por la biología, la medicina, la psicología y la pedagogía ofrecen perspectivas más optimistas sobre la capacidad de aprendizaje.
- La toma de conciencia por parte de la sociedad de la baja calidad y de la deshumanización existente en las instituciones para deficientes.
- La declaración de los Derechos Generales y Especiales del deficiente mental asumidos por la ONU.
- Los nuevos principios e ideales en los que se quiere abordar el nuevo concepto de la Educación Especial: los principios de Normalización, Integración, Sectorización e Individualización.

En consecuencia con todo lo anterior, se establecieron los derechos de los alumnos excepcionales y el de sus padres. A los servicios asistenciales, que hasta entonces se ofrecían a los sujetos excepcionales, se añadieron los servicios educativos. Toda esta “revolución” educativa fue debida principalmente al movimiento conocido como normalización.

El modelo social presenta una clara intención de (re)pensar la discapacidad.

En este periodo y ubicación se inicia un proceso de revisión del concepto que supone modificar la percepción histórica que la definía como tragedia personal y como problema social para los otros. El interés lo centraron en la eliminación de las barreras físicas y sociales, la participación política de las personas con discapacidad y sus organizaciones abrieron un nuevo frente dentro del área de los derechos civiles y la legislación.

Determinante en este modelo fue “El movimiento de Vida Independiente”. Desde estos planteamientos, las dificultades de las personas con discapacidad empiezan a separarse del cuerpo para situarse en el contexto.

Surge el concepto de neurodiversidad que sustituye el paradigma “discapacidad” o “enfermedad” por una perspectiva de “diversidad” que tiene en cuenta tanto las fortalezas como las debilidades y la idea de que la valoración puede ser positiva en sí misma. Junto a esto confluyen grandes hitos sociales como:

- En 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad.
- En 2015, en el Foro Mundial de la Educación, se aprobó la Declaración de Incheon (Corea): “Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas”.

Como consecuencia de todo esto, el sistema educativo actualmente dirige sus esfuerzos hacia la mejora de la calidad, la eficacia de la educación y apostando por la inclusión educativa como derecho fundamental para la persona con diversidad funcional.

● **El marco legal en España**

España hasta los años sesenta, en cuanto a la acción educativa de los discapacitados, se regía por el principio de “servicios sociales y sanitarios” que el Estado ofrecía a las personas “diferentes” (deficientes e inadaptados).

Con la Ley General de Educación, 14/1970, del 6 de agosto, la Educación Especial se unió al Sistema Educativo, nació una nueva modalidad de atención a los excepcionales que ofrecía un tratamiento integral (educativo, asistencial y médico-psiquiátrico). Se crearon Centros específicos de Educación Especial.

El INEE elaboró el plan nacional de la Educación Especial en 1995 y estableció los principios de Normalización, Integración, Sectorización e Individualización.

La constitución (1978) expresó el derecho a todos los ciudadanos a la educación y aseguró que los poderes públicos tenían la obligación de promover una política de integración.

La promulgación en 1982 de la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI, Ley 13/82 del 7 de abril) marcó un hito en la concepción, tratamiento y reconocimiento de derechos del alumnado con algún tipo de déficit.

En el desarrollo de la LISMI se publica el Real Decreto (2639/1982 del 1 de octubre) y se contempla la integración educativa en cuatro niveles:

- Integración completa (unidades ordinarias de enseñanza con programas de apoyo individualizados);
- Integración combinada (unidades ordinarias y de Educación Especial);
- Integración parcial (unidades de Educación Especial (Aula de P.T) en centros ordinarios); y
- No-integración: escolarización en Centros específicos de Educación Especial.

Tres años después, en 1985, el Real Decreto de Regulación de la Educación Especial (334/1985, del 6 de marzo) modificó el término y el concepto de alumno de educación especial por el de alumno con NEE (Necesidades Educativas Especiales).

La Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), definió al alumno con NEE como aquel que presenta dificultades mayores que los otros alumnos para seguir el currículo que le corresponde por su edad.

El Real Decreto 696/95 de Ordenación de la educación de los alumnos con n.e.e. , promulgado por el MEC del 28 de abril, pretendió hacer frente a los problemas detectados en el anterior Real Decreto del 6 de marzo de 1985 para lo que se precisa una nueva definición de las NEE.

LOPEGCD (1995) hizo mención a la distribución escolar del ACNEE de forma equilibrada en los diferentes centros.

LOE (2006) y LOMLOE (2020) se refieren subtítulo II “Equidad en Educación”, en su capítulo 1 al ACNEAE que queda concretado en:

- Sección primera como ACNEE
- Sección segunda: Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales
- Sección tercera: Alumno de integración tardía al Sistema Educativo Español
- Sección cuarta: Alumnado con diferencias específicas de aprendizaje

d. El docente tutor y especialista de PT/AL en la Escuela Rural

Para hablar de los profesores de las escuelas rurales primero tenemos que saber diferenciar en base a las asignaturas que llevan a cabo, si son docentes tutores o especialistas. También debemos tener en cuenta la experiencia profesional de cada uno de estos docentes, diferenciando si son docentes noveles o expertos, así como los docentes que son itinerantes o no itinerantes, dependiendo si se desplazan de un centro a otro o no.

Los docentes tutores de estas escuelas, en su gran mayoría, no suelen ser itinerantes ya que se encargan, comúnmente, de las asignaturas troncales dentro de su aula y como mucho alguna más en las otras aulas. En cambio, los docentes especialistas como el docente de Educación Física, el especialista de Pedagogía Terapéutica, el especialista de Audición y Lenguaje, etc. son los que suelen ser siempre itinerantes entre los diferentes edificios, de diferentes pueblos, de la misma escuela rural, si se tratara de uno de estos, aunque también existen los casos en los que los tutores son también especialistas de alguna área como Música, Inglés, etc. En este caso, los docentes tutores también serían itinerantes para impartir esas áreas a los alumnos de los diferentes centros que abarca esta Escuela Rural.

Hablando de las características que deben tener los docentes de las escuelas rurales, nos basaremos en la investigación de Carmena (2011), en la que encontramos que los docentes de las escuelas rurales deben, entre otros aspectos:

- Tener vocación
- Adaptarse e integrarse
- Conocer el medio rural
- Contar con cualidades humanas positivas
- Tener facilidad en la sociabilización
- Tener preparación profesional

En el análisis de Bustos (2011:506) en cuanto a los docentes de la Escuela Rural se comenta que “En los planes de estudio que los docentes de escuela rural han cursado en las Facultades de Educación o Escuelas de Magisterio no se han contemplado las peculiaridades de este tipo de escuela o no se han abordado con suficiencia”, por lo que podemos afirmar que cuando un docente termina el grado, no tiene los suficientes conocimientos sobre estas escuelas ni sabe cómo emplear sus saberes más generales dentro de ella.

Además, si los docentes de las escuelas rurales comprenden el entorno, podrán formalizar pactos más efectivos con las comunidades rurales, lo que beneficiará el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Boix, 2011).

Dentro de la escuela rural, el docente se va desarrollando, dependiendo de la actitud que presente ante situaciones a las que debe enfrentarse, ya que, puede empezar estando un poco desubicado, pero contando con el apoyo de otros docentes compañeros

con más experiencia, puede sentirse más calmado y estar más tranquilo ante la situación de no estar lo suficientemente formado en este ámbito (Boix, 2011).

6. CARACTERÍSTICAS ESCUELA RURAL EN RELACIÓN CON LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. LA ESCUELA RURAL COMO ESCUELA INCLUSIVA.

a. La Escuela Rural como Escuela Inclusiva.

La educación en la diversidad, como sustrato de una escuela inclusiva, es un “proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimientos que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc, que favorece la construcción, consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento y que ofrece estrategias y procedimientos educativos (enseñanza-aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales” (Jiménez y Vilá, 1999: 199).

Una vez explicado el concepto de escuela inclusiva, en el apartado anterior, debemos plantearnos cómo es su labor en las escuelas rurales.

Hemos de ser conscientes de que incluir a según que alumnos con necesidades educativas especiales dentro de las aulas de una Escuela Rural, dependiendo su grado de necesidades y/o discapacidad, no es nada fácil. Debido a la falta de formación, puede ser complicado, para el profesorado, llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en estas Escuelas Rurales.

A parte de lo explicado anteriormente, también son necesarios una serie de recursos que son más complicados de conseguir y aplicar que en un colegio de cualquier localidad con un mayor número de habitantes. Aquí podemos hablar desde disponer de una herramienta necesaria para ese alumnado, hasta la disponibilidad horaria de, por ejemplo, un docente especialista de Pedagogía Terapéutica, ya que este debe repartir su horario entre un número concreto de alumnos que precisen de su ayuda en el mismo centro.

La heterogeneidad es el elemento básico de la integración. Pinagua (2006) señala que cuando hablamos de diversidad, no solo consideramos las necesidades educativas

específicas, sino también damos importancia a las características propias de todo el alumnado. Por lo tanto, que las escuelas rurales cuenten con una colaboración más significativa entre el equipo docente y las familias, hace posible la adaptación de diversos recursos y estrategias para las necesidades propias de cada alumno. Boix (2014), explica que cuando nos referimos a la Escuela Rural, nos referimos a una institución más cercana y comprometida, ya que esta posibilita una mejor relación entre los diferentes miembros que forman parte de ella y un saber mayor de cada individuo. Esta es una de las características que más facilita el desarrollo de una educación inclusiva en esta escuela.

El bajo ratio de alumnado dentro de las aulas de las Escuelas Rurales y la variedad de niveles que encontramos en ellas, hacen necesario que el docente sea una persona innovadora, dispuesta y capaz de organizar un horario de atención y disponibilidad suficiente para cada nivel y cada alumno.

Las escuelas rurales son un lugar favorecedor para estudiantes con necesidades educativas especiales, ya que al haber en una misma aula diferentes niveles de educación, los estudiantes se sienten incluidos dentro de ésta por la forma en que trabajan, con menos contenido que el contenido correspondiente del curso en el que están inscritos, evitando así que el alumno se dé cuenta de que su material es diferente al de sus compañeros. Los docentes, al implementar múltiples horarios de enseñanza al mismo tiempo y ocuparse de todos los niveles, brindan una atención más inclusiva a los alumnos con necesidades educativas especiales, y por tanto dan prioridad al acompañamiento de un especialista educativo, tanto de Pedagogía Terapéutica como de Audición y Lenguaje, en el aula.

De todo lo expuesto anteriormente, se desprende una idea importante: que los alumnos sean capaces de lograr aprendizajes que resulten funcionales para que puedan utilizarlos como herramientas para un óptimo desarrollo en su día a día tanto dentro como fuera de las aulas. Por todo esto, podemos decir que la escuela rural es un contexto que favorece a los alumnos a lograr alcanzar estos aprendizajes gracias especialmente a un trato cercano y a una atención que puede llegar a ser individualizada con mayor probabilidad.

b. Ventajas e inconvenientes de la Escuela Rural como Escuela Inclusiva

Después de haber desarrollado los diferentes conceptos de Escuela Rural y Escuela Inclusiva, y haberlos relacionado entre sí, podemos entender que hay muchos factores en la escuela rural que son favorecedores hacia una escuela inclusiva, y algunos

otros que dificultan hacer de estos centros rurales, un lugar inclusivo para todos los alumnos.

Como ventajas, hemos entendido que compartir espacio en las aulas con alumnos de diferentes edades y diferentes necesidades educativas, siempre contando con la ayuda de los especialistas necesarios y siguiendo un planteamiento concreto, favorece el aprendizaje de todo el alumnado formando conocimientos inclusivos en todos ellos.

Al ser la ratio de las aulas menor, los alumnos están atendidos de forma más individualizada, lo que hace que los que presentan necesidades educativas especiales también estén más atendidos que si estuvieran escolarizados en centros urbanos donde la ratio por aula es mucho mayor y los docentes tienen que estar pendientes de muchos más alumnos.

El estudio conjunto de diferentes niveles dentro de estas aulas de las escuelas rurales, provoca una mejor comprensión a aquellos alumnos que muestran unas necesidades mayores, ya que los contenidos son adaptados por los profesores que imparten esas áreas, tanto para los más mayores, los más pequeños y los que presentan alguna necesidad. Por lo que, este último tipo de alumnos se ve incluido en el aula con el resto de los compañeros y no tiene la sensación de impartir conceptos diferentes al resto.

Sin embargo, el hecho de que los alumnos con necesidades educativas asistan a estos centros rurales, aunque les favorezca a ellos mismos y al resto de alumnos, también puede dificultarles en algunos aspectos como: la falta de recursos, ya que dependiendo del grado de necesidad que presenten dichos alumnos, serán necesarios una serie de herramientas que no son fácilmente alcanzables para cualquiera, ya que tienen un coste elevado.

De la misma forma, hemos hablado de que, al tener una ratio más baja dentro de las aulas, los docentes son capaces de estar más pendientes y dar una atención más individualizada a todos y cada uno de los alumnos, pero, la mayoría de estos docentes no están formados para atender a según qué necesidades, por lo que se recurren a la ayuda de docentes especialistas. Aquí encontramos diferentes variables, ya que, al ser menos alumnos en el centro, es probable que encontremos un porcentaje menor de alumnos que necesitarán de estos docentes especialistas, de los que podríamos encontrar en un centro urbano. A su vez, este tiene que dar respuesta a todos los alumnos de ese mismo centro, por lo que será el tutor sin formación especialista el que pasará más horas con ellos. En cambio, si estos alumnos hubieran sido escolarizados en un centro de educación especial,

serían atendidos por especialistas en todas las horas de su jornada lectiva, ya que los mismos especialistas que estos necesitan, son sus tutores.

7. CONCLUSIONES

La Escuela Rural ha demostrado tener los suficientes medios para llevar a cabo diferentes metodologías creativas, saliendo del referente libro de texto. A esto se le añaden algunas características que definen este tipo de escuelas, como las aulas multigrado, la diversidad del alumnado y la educación inclusiva.

Teniendo en cuenta que el contexto del centro, las necesidades e intereses de los niños que asisten a estos son totalmente diferentes a los del alumnado que asiste a escuelas urbanas, es necesario que la escuela rural tenga mayor flexibilidad pedagógica para poder dar respuesta a todas las necesidades que estos alumnos precisen.

Si hablamos de la legislación educativa, a día de hoy no encontramos ninguna normativa en particular que abarque las dificultades que se pueden encontrar con alumnos con necesidades educativas en un medio rural. En el caso de que los alumnos presenten necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), el docente se puede formar acerca de lo que necesite y darle respuesta, dentro de lo posible. Pero, en el caso de que nos encontráramos con un alumno con necesidades educativas específicas (ACNEE), la escuela rural no podría hacerse cargo de dar respuesta a las necesidades que este alumno precise, ya que se necesitan recursos materiales y personales para poder ayudar a este tipo de alumnado.

Como hemos visto, se han producido grandes avances en cuanto a la atención a la diversidad en las últimas décadas, tanto en Europa como más particularmente en España, gracias a una concienciación general de la sociedad que se refleja en los diferentes textos legislativos, pero es un campo en el que todavía queda mucho camino que recorrer hasta conseguir el objetivo principal de este tipo de educación: la integración completa de los alumnos con necesidades educativas especiales.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFÍA

- Araque, N. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social: revista de investigación social*, (4), 1-37.
- Arnáiz, P. (1996). Las Escuelas Son Para Todos. *Siglo Cero*, 27 (164), 25-34.
- Arnáiz, P. (2000). La diversidad como valor educativo. En I. Martín (Coord), El valor educativo de la diversidad (pp. 87-103). Valladolid: Grupo Editorial Universitario.
- Arnáiz, P. (2012). Luchando contra la exclusión: Buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*; 21, 23-35.
- Bautista, R. (1993). Una escuela para todos: La integración escolar. En R. Bautista (Comp), *Necesidades educativas especiales* (pp. 23-38). Málaga: Aljibe.
- Berlanga, S. (2003). *Educación en el medio rural: Análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira Editores.
- Berlanga, S. (2009). La escuela rural: Entre la realidad y el deseo. Presentado en *Jornadas sobre Educación en el medio rural: encrucijadas y respuestas*, celebrado en Teruel, el 22-24 de mayo de 2009.
- Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: Entre la desruralización y la cultura local. *Revista digital E-RURAL: Educación, cultura y desarrollo*, 1.
- Boix, R. (2004). La escuela rural: funcionamiento y necesidades. Barcelona: Praxis.
- Boix, R (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación y del Profesorado*, 15 (2), 13-23.
- Boix, R. (2014). *La escuela rural en la dimensión territorial*. *Innovación Educativa*, nº 24, págs. 89-97. Universidad de Santiago de Compostela. España.
- Bustos, A. (2006). *Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.

- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. La evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación y del Profesorado*, 11 (3), 1-26.
- Bustos, A. (2008). Docentes de Escuela Rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía. *Revista de investigación educativa*, 2(26), 485-519.
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353- 378.
- Casanova, M. A. (2017). *Educación Inclusiva en las aulas*. Madrid: La Muralla.
- Corchón, E. (2000). *La escuela rural: Pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikus-Tau.
- Corchón, E. (2007). *La escuela en el medio rural: Modelos organizativos*. Barcelona: DaVinci Continental.
- Díez, M. P. (1989). *El profesor de EGB en el medio rural*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.
- Echeita, G., & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin inclusiones. *Revista de Educación*, (322), 59-68.
- Feu, J. (1998). La transformació del món rural: El sentit de l'Escola és un món que es desruralitza. *Temps d'Educació*, 20.
- Feu, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 2 (3), 1-13.
- García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, (27), 15-24.
- Jiménez, J. (2009). La escuela rural. *Revista digital:Innovación y experiencias educativas*, 23, 1-10.
- Jimenez, P. y Vilá, M (1999): *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.

- Lopez, M. (1997). La educación intercultural: el valor de la diferencia. La innovación de la Educación Especial (pp. 173-199). Jaén: Universidad de Jaén.
- Martinez, R., de Haro, R., y Escarbajal, A. (2010). “Una aproximación a la educación inclusiva en España”. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1), 149 - 164.
- Muñoz, E. (1995). La respuesta democrática. *Cuadernos de pedagogía*, (238), 64-69.
- Ortiz, C. (1995). Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto. En M. A. Verdugo (Dir), *Personas con discapacidad* (pp.37-78). Madrid: Siglo XXI.
- Perez, F. J. (2007). Escuela inclusiva: un concepto multidimensional. P-in-Redes, *Revista Digital*, 1, 1-8.
- Pinagua, G (2006). *Pistas para la evaluación. Aula de infantil*, N°. 30, p.21.
- Sanchez, E. (1992). *Introducción a la Educación Especial*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Santos, L. (2006). Atención a la diversidad: algunas bases teóricas de la didáctica multigrado. *Quehacer Educativo*, 75, 72-79.
- Sauras, P. (Coord.). (1998). Trabajar en la escuela rural, ¿trabajar en la escuela rural?, ¡trabajar en la escuela rural! Madrid: MRP Confederación.
- Sauras, P. (2000). *Revista de educación*. Madrid, 2000, n. 322, mayo-agosto; p. 29-44.
- Serrano, A. (1953). La escuela rural. *Revista de educación*. Madrid, 1953, n.9; p.9-12.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.
- Vergara, J. (2002). “Marco histórico de la Educación Especial”. *Revista ESE*, 2, 129-143.
- VV.AA. (1986). *Educación Especial*. Madrid: CINCEL, S.A.
- Zabala, A. (1997). La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona: Graó.

WEBGRAFÍA

webs

Tarazona, E. (2012) Educación inclusiva. Obtenido de <http://etceducacioninclusiva.blogspot.com/2012/11/ventajas-e-inconvenientes-de-la.html> . Consultada el 24 de noviembre de 2021.

<https://www.te-feccoo.es/2019/06/26/la-escuela-rural-presente-y-futuro/> Consultada el día 18 de noviembre de 2021.