

ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LAS ESCUELAS RURALES DE PERÚ Y ESPAÑA



Autor/ a: Estela Calvo Sáenz

Director: José Luis Bernal Agudo

**Facultad de Educación, Universidad
de Zaragoza**

INDICE

INDICE	1
1. Resumen	2
3. Objetivos del trabajo de fin de grado	4
4. Historia legislativa de la educación rural peruana.	5
5. Entorno sociocultural de la escuela rural	11
5.1 Estructura familiar	13
5.2 Características de la vivienda	15
5.3 Niños rurales	17
5.4 La situación de las niñas	18
5.5 Trabajo de la población juvenil	19
5.7 Expectativas y valor de la educación	20
6. Las escuelas en Perú. Infraestructura, recursos y docentes.	22
6.1 Centros	22
6.2 Los docentes	26
7. Historia legislativa de la educación rural en España	29
8. Entorno sociocultural de la escuela rural	35
8.1 Familias y hogares rurales	37
8.2 La relación con las familias	39
8.3 Expectativas hacia la escuela rural:	40
8.4 Heterogeneidad rural	40
8.5 Niños rurales	43
9. Las escuelas en España Infraestructura, recursos y docentes.	46
9.1 Centros	46
9.2 Docentes	46
9.3 Docentes itinerantes	48
10. Conclusiones	50
11. Referencias bibliográficas	56

1. Resumen

Este trabajo estudia y analiza las diferencias existentes en los colegios rurales de España y Perú respecto a sus respectivas historias de creación, la organización, estructura y funcionamiento de estos centros partiendo del marco legal vigente que los sustenta. Además de esto se exponen los entornos para lograr una mejor empatía con cada una de las situaciones.

El trabajo finaliza con una serie de valoraciones referentes a los avances de cada país y sus condiciones actuales y para finalizar las conclusiones referentes a la investigación.

El contenido del mismo pretende dar a conocer la situación de los diferentes países en torno a la escuela rural, sus diferencias y mostrar que a pesar de la distancia y de los diferentes entornos, poseen similitudes entre ellos.

Palabras clave: Colegios rurales, Perú, España, diferencias, entorno socio cultural, centros, docentes.

2. Justificación

El presente trabajo se basa en el estudio de la escuela rural a través de dos realidades diferentes, como son los países Perú y España.

A raíz de poder visitar ambos enclaves, he observado diferencias abismales, por lo que me ha parecido interesante indagar sobre sus historias y entorno actual para mostrar cual es la situación de la escuela rural en ambos lugares. A raíz de investigar en ambos dos, me gustaría concluir con las diferencias y similitudes que hay entre los dos países y buscar soluciones a su problemática basadas en proyectos realizados en otros países,

El presente trabajo se encuentra dividido principalmente en dos apartados, uno referente a la escuela rural de Perú y otro a la de España. Cada uno de estos apartados, se encuentra a su vez dividido en tres partes, una referente a la historia legislativa de la educación, otra con el entorno sociocultural que rodea a las escuelas rurales y el último que muestra cómo son los centros educativos de cada lugar.

Al conocer la historia podemos averiguar las causas y efectos que han derivado en la escuela rural actual. Por otro lado, conocer el entorno, tanto social como cultural, de ambos lugares es imprescindible ya que la escuela debe estar en constante interacción con la realidad social, la cual influye tanto en ella como en los alumnos. Parte del aprendizaje es un aprendizaje social, por lo que se deben tener en cuenta otros agentes educativos como son la familia, agentes sociales... integrándolos en la escuela y favoreciendo una óptima coordinación para favorecer al alumnado. Por último el tercer apartado se centra en conocer los centros educativos: infraestructuras, recursos y docentes, ya que esos son la clave de una educación de calidad

El fin de este trabajo es dar a conocer la situación de ambos países y diferenciarla, tratando de concluir con algunas estrategias que puedan ser beneficiosas para su aplicación en las aulas rurales de estos. Este trabajo tiene como objetivo general, tal y como dice Ortega en su obra “La parienta pobre”, el de “*abrir nuevos caminos para el enriquecimiento del profesorado y la escuela rural*” (Ortega, 1993, p.22)

3. *Objetivos del trabajo de fin de grado*

Llevando a cabo este trabajo de investigación pretendo:

- ✓ Comparar las escuelas rurales de dos países diferentes obteniendo así sus diferencias y también similitudes.
- ✓ Conocer el desarrollo legislativo de ambos países, peculiarmente en lo relativo a la escuela rural
- ✓ Describir el entorno en el que se encuentran las escuelas rurales para entender la situación de estas
- ✓ Describir como se encuentran las escuelas rurales en lo referente a su infraestructura y materiales, imprescindibles para asistir a clase
- ✓ Conocer la situación de los maestros en las escuelas rurales de ambos países
- ✓ Comparar la situación de los niños rurales de España y Perú
- ✓ Comparar la situación de los centros y los docentes de España y Perú
- ✓ Realizar una propuesta de mejora a raíz de la información obtenida

4. Historia legislativa de la educación rural peruana.

La educación para la población peruana aparece a raíz de la era republicana, en la cual a través de las Constituciones del Estado y de la Organización Ministerial se manifiesta el interés por la educación.

En La Constitución de 1828, el Estado asume la responsabilidad de garantizar: «La Instrucción Primaria gratuita a todos los ciudadanos. A partir de aquí la educación fue progresando a través de la realización de una serie de reformas cuyo objetivo era mejorar la educación del país, para ello se comenzó dividiendo los niveles educativos de aquella época en Educación Primaria o Elemental y Educación Superior y también se buscó la aplicación de un único método de enseñanza.

En estos años, teóricamente, la educación era gratuita para toda la población, pero en la práctica predominaba la instrucción colonial, es decir la educación como un privilegio el cual marginaba al esclavo negro y al indio. Según el censo de 1940, el 58% de los peruanos mayores de 15 años eran analfabetos.

Es decir, podemos resumir que, hasta mediados del siglo XX, como consecuencia de la existencia de un orden oligárquico, el sistema educativo peruano era profundamente elitista y marginaba a las grandes mayorías sociales. Cuando este orden entró en crisis, la sociedad abrió una brecha a través de la cual ejerció gran presión social, buscando hacer accesible la educación para todos, ya que la población veía la escuela como el medio para que sus hijos cambiasen de vida y pudiesen ascender a una mejor clase social.

La primera vez que aparece la escuela rural como tal, en la historia de la legislación educativa de Perú es el 1º de abril de 1941, momento en el cual, el Presidente Manuel Prado creó la “Ley Orgánica de Educación Pública”. Esta ley se encuentra estructurada en dos secciones: I) La Educación Primaria, Secundaria, Técnica y Normal, y II) La Enseñanza Superior. En la primera sección, concretamente en el bloque de educación primaria es donde aparecen los cinco tipos de institución que va a haber en el país: Rural, de Comunidad, Ambulante (para la educación del habitante de la selva), Escuela-Hogar y Escuela urbana.

A partir de aquí vuelve a tenerse en cuenta en el “Plan de Educación Nacional” - llamado también – “Plan Mendoza” (1950). Este plan era un documento simple, en el

cual se indicaban los conceptos básicos de la educación, los antecedentes de los diferentes problemas educativos presentes todavía en ese momento, y las soluciones y procedimientos pertinentes para su correcta práctica. Además establecía las bases que regían la Educación Primaria, Secundaria y Técnica. Este plan organizó la educación de forma diferente dando comienzo en la etapa de infantil (4 a 6 años) la cual se impartía en Jardines de la Infancia, seguida por una etapa de transición (6 a 7 años). La educación Primaria (7 a 13 años) se proporcionaba en las Escuelas Urbanas y Rurales y se caracterizaba por ser una etapa predominantemente educativa antes que instructiva. Respecto a la educación primaria que se impartía en escuelas rurales fue la primera que dio lugar a los Núcleos Escolares¹, a escuelas de Concentración de Comunidades² y escuelas Pre-vocacionales³.

La organización de dicho plan, estaba apoyada en una forma de trabajo que se basaba en un funcionamiento regular, además se creó un plan de construcciones debido a que existía el convencimiento de que el ausentismo y la deserción escolar eran a causa del pésimo estado de los locales.

A partir de la década de los años 50 se encuentra una etapa «progresista» fundamentalmente en lo referente a la preparación docente. Una de las acciones de mayor relevancia fue la profunda transformación iniciada en 1951 en la formación de los maestros en todos los niveles, que tuvo lugar en el Instituto Pedagógico Nacional de Varones, bajo la conducción del doctor Walter Peñaloza (*La Cantuta una experiencia en educación*, 1989).

Este tuvo una gran repercusión, no sólo en la formación de los maestros, sino también en la formación universitaria del país. Fue el creador de un currículum caracterizado por ser integral y flexible buscando que la formación se creara en un ambiente de experimentación pedagógica y de autogobierno. También orientó la preparación de los

¹ Aquellos que administrativamente están formados por un número de escuelas rurales (10-20), ubicadas en una zona homogéneamente geográfica, económica y demográfica.

² Aquellas que concentraban en sus aulas alumnos de diferentes comunidades campesinas de alrededor

³ Aquellas escuelas en la cuales el estudiante desarrolla las destrezas académicas para definir, desarrollar y validar sus intereses y habilidades relacionadas con aspirar al mundo del trabajo.

maestros a nivel universitario, en igualdad de condiciones para los profesores de todos los niveles y modalidades.

Después de la segunda guerra mundial, se produjeron numerosas luchas campesinas por la tierra y el campo, hecho que produjo que la educación se asumiese como motor de cambio social. A raíz de esto, el sistema educativo tuvo una expansión vertiginosa. Desde el Ministerio de Educación Peruana se datan estas cifras:

Las estadísticas muestran que en 10 años (1958 - 1968) la población escolar matriculada aumentó en casi 100%; en este lapso la primaria se incrementó en 78.12%, la secundaria en 165.8% y la universitaria en 280.9%. Sin embargo, aun cuando las cifras relativas muestran una explosión de matriculados hacia arriba, las cifras absolutas revelan lo siguiente: en la década del 50 al 60 de 380,425 alumnos matriculados en transición concluyeron la secundaria 15,577; en la década del 57 al 67 de 400,845 alumnos matriculados en transición culminaron sus estudios secundarios 43,226, habiendo desertado en diversas etapas de su escolaridad 366,619 niños y jóvenes.

A pesar de todo esto seguían existiendo grandes desigualdades sociales, por lo que un golpe militar crea una reforma educativa más radical, la cual fracasó debido a la oposición y represión del gobierno. Salazar Bondy, A (*La educación del hombre nuevo*, 1976) afirmó que "no habrá efectiva transformación social ni podrá establecerse un nuevo tipo de ordenación de la vida nacional, capaz de superar los vicios crónicos del subdesarrollo, si la educación no sufre una reforma profunda paralela a los demás reformas sociales y económicas que se hallan en curso. Estas buscan cancelar paralela a las demás reformas sociales y económicas que se hallan en curso. Estas buscan cancelar los lazos de dominación interna y externa, eliminar la dicotomía concentración – marginación que afecta la distribución del poder y la propiedad en el Perú, y vencer la persistente incomunicación interna".

Esta reforma estableció una nueva estructura del sistema educativo la cual comprendía: educación inicial, educación básica regular y laboral, educación superior y otras modalidades: educación especial, calificación profesional extraordinaria, y extensión educativa. También creo un currículo integral basado en conocimientos, actividades, capacitación para el trabajo y orientación del alumno, el cual hizo referencia referencia a la coeducación, la educación bilingüe y la oficialización del quechua.

A partir de 1980, se inicia el llamado “Quinquenio de la educación peruana” (1985-1990), con el gobierno del Arquitecto Fernando Belaunde Terry, el cual, con una concepción diferente al de la Reforma Educativa, vuelve al pasado, es decir a la ley de 1941. Formuló cinco proyectos educativos pero ninguno de ellos proporcionaba soluciones a la problemática educativa. La principal característica del quinquenio de la educación es: la reestructuración del sistema educativo, de acuerdo con la Ley General de Educación N° 23384, donde se consideran las necesidades del desarrollo del docente en el país.

Durante estos años se elaboró un programa de emergencia el llamado Proyecto Educativo Nacional con el cual se pretendía crear una “Nueva Ley General de Educación” que estructurase al sistema educativo, constituido por niveles y modalidades integradas y acordes a las necesidades y características de la población. A pesar de esto la educación peruana continúa siendo pésima, como se muestra en el diagnóstico elaborado por El Banco Mundial, PNUD, GTZ, UNESCO y el Ministerio de Educación, cuyos resultados muestran problemas relacionados con: La carencia de materiales y uso inadecuado de métodos en las escuelas, bajo nivel de salarios de los maestros, gestión ineficiente y pérdida de liderazgo nacional por parte del Ministerio de Educación. Por otro lado La UNESCO declara en su informe: “el Perú se encuentra en los últimos lugares de los países de América, en rendimiento en Lenguaje y Matemática”, este mismo informe desvela grandes diferencias en el rendimiento de los alumnos de las megaciudades como Lima, en comparación con el de las ciudades como Huancayo y Huarás. Pero las diferencias son abismales entre las ciudades y las poblaciones de las áreas rurales.

Hasta este momento, la educación en Perú ha sufrido demasiados altibajos, por lo que no es una educación uniforme, con una estructura fija. Si la educación del país, en general está totalmente desordenada, la educación rural se mantiene mucho más al margen, pero a partir del s.XXI, concretamente el 28 de julio de 2003, el Presidente Constitucional de la República Dr. Alejandro Toledo, da a conocer “La Ley General de Educación N° 28044” la cual fomenta las bases de una educación completa, que se ocupa de las infraestructuras, de los docentes y de acaparar todas las zonas de Perú. Esta ley hace mención a la escuela rural, asegurando la inclusión, referente a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables,

especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades. También crea programas de bienestar y apoyo que buscan fomentar la permanencia de los maestros en las zonas rurales, incluyendo donde sea pertinente, incentivos salariales, de vivienda y otros. A su vez hace referencia a la “Educación de los pueblos indígenas”; garantizando el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional. Además se hace mención a la escuela rural en las disposiciones generales, por un lado otorgando prioridad a la inversión educativa en las zonas rurales, de frontera, urbano-marginales y de menor desarrollo y en segundo lugar, garantizando la eficiencia de funcionamiento de las redes educativas formadas por escuelas unidocentes y multigrados de zonas rurales. Esta ley va sufriendo continuos cambios de mejora, el último y más actual es la creación de la llamada “Ley de Reforma Magisterial” el 24 de noviembre de 2012, la cual únicamente influye en la situación del profesorado, desde la universidad hasta la práctica, sin modificar lo establecido en la ley anterior.

La última publicación realizada por Ministerio de Educación de Perú es un informe de resultados educativos desde 2011 hasta 2014, mostrando los avances que el último presidente ha conseguido en estos años. Este documento resume la situación actual de la legislación peruana enfocada en cuatro líneas de acción: i) revalorización de la carrera docente, ii) infraestructura educativa, iii) calidad de aprendizajes y iv) gestión. Según este informe se han destinado S/. 1,100 millones al aumento de remuneraciones y S/. 400 millones a asignaciones y bonificaciones adicionales para aquellos docentes que trabajan en circunstancias de mayor complejidad: en zonas rurales, zonas de frontera, en el Valle de los Ríos Apurímac, Ene y Mantaro (VRAEM) o en escuelas unidocentes o bilingües. También la tasa de cobertura en Educación Inicial se ha incrementado de un 72.6% a un 81%, debido, principalmente, a la población rural: en el 2014 la tasa de cobertura en zonas rurales registra un incremento anual de 14 puntos porcentuales respecto del 2011, pasando de 61.2% a 75.2%. En lo referente a la educación especial en las zonas rurales, se ha aumentado el contrato de pedagogos y profesionales de esta especialidad, ayudando así a que puedan dar continuidad a su trabajo con los alumnos, ya que anteriormente los pedagogos sufrían

continuas rotaciones en el año escolar. Además, en el 2014, se ha iniciado un proyecto de inversión pública por S/. 112 millones para modernizar la gestión educativa descentralizada en 70 Unidades de Gestión Local (UGEL)⁴ que atienden a más de 26,000 instituciones educativas con un millón y medio de estudiantes, entre los cuales están aquellos que viven en las zonas rurales más excluidas, de frontera o con menor accesibilidad.

⁴ Creadas con el objetivo de garantizar un servicio educativo de calidad en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, promoviendo la formación integral del estudiante, a la vez que gestiona los recursos financieros, personales, de infraestructura, desarrollo de tecnología educativa y todo aquello que sirva para una mejora de la educación permanente

5. Entorno sociocultural de la escuela rural

Para poder entender la situación y relación que los niños tienen con la escuela rural, es importante conocer las condiciones en que se desenvuelve su vida diaria ya que al conocer y comprender el entorno de los pequeños, podremos identificar la situación que fomenta el encuentro o desencuentro de los niños con la escuela rural, basándonos en el estilo familiar, distancia de su casa a la escuela y ocupación de los pequeños.

La información que sustenta lo afirmado a continuación, se corresponde con datos recogidos de estadísticas nacionales, como el Censo Nacional de Población, la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG) y la Encuesta Nacional de Niveles de Vida (ENNIV).

La población rural nacional, según el censo actual, está constituida por 8.706.432 personas, lo que es igual a más de un tercio de la población del país, concentrándose la mayor parte de esta en la sierra peruana (66%) como observamos en la tabla 1.

Tabla 1 Distribución regional de la población rural		
Población	Total	%
Total rural	6601869	100,0
Costa rural	1257978	14, 4
Selva rural	1678760	19, 4
Sierra rural	3665131	66.2
<i>Fuente: INEI Perú Censo nacional 2007</i>		

La mayor parte de la población rural está distribuida a través de caseríos, villas, poblados, comunidades campesinas, nativas o anexos. Más del 80% de la población rural vive en congregaciones menores de 500 habitantes, hecho que dificulta el mejoramiento del servicio educativo, añadido esto a la problemática de la zona donde se encuentran asentados (principalmente en la selva y sierra peruanas). La lejanía entre los poblados y la dispersión entre las viviendas hace que las escuelas queden lejos de los niños, pero no solo los niños se ven afectados ante la distancia de las escuelas a las que tienen que acudir diariamente, sino que los maestros también se

encuentran aislados, entre ellos y entre instituciones superiores de las que forman parte. Este hecho, como explicaremos más adelante, supone un problema para que los docentes quieran ir a escuelas rurales, ya que esta dispersión crea aislamiento, abandono y a veces incluso encierro, por lo que se complican las formas de comunicación, asesoría, supervisión y control con las instituciones escolares superiores.

Es importante conocer que, como muestra la tabla 2, alrededor de un 20% de la población del Perú vive en condiciones de pobreza y la mayoría de estas personas pobres se encuentran en las zonas rurales del país.

Tabla 2 Distribución relativa de los hogares por el nivel de pobreza según zona					
	Total	Pobres			No Pobres
		Total	Pobreza no extrema	Pobreza extrema	
Total país	100	20,7	14,3	6,4	79,3
Urbana	100	17,4	12,6	4,8	82,6
Rural	100	26,5	17,2	9,3	73,5
<i>Fuente: INEI Encuesta Nacional de hogares sobre condiciones de Vida y pobreza (ENAH0)</i>					

Al profundizar en la distribución de la pobreza (tabla 3), podemos observar el hecho de que más del 48% de la población pobre no supera los 18 años. Este dato es alarmante ya que muestra la difícil situación en la que se encuentra la mayoría de la población joven del país.

Tabla 3 Distribución de la pobreza por edades								
Grupos de edad	De 0-3 años	De 4 a 5 años	De 6 a 14 años	De 15 a 17 años	De 18 a 24	De 25 a 49 años	De 50 a 64 años	De 65 y más años
Pobres	9,5	5,6	26,9	6,9	11,2	27,4	7,7	4,7
<i>Fuente: INEI, Encuesta nacional de hogares 2001</i>								

Además de esto, de debemos tener en cuenta la diversidad cultural del país para poder centrarnos en sus gentes y a partir de ahí en sus escuelas. Perú es un país que posee una gran diversidad cultural en cuanto a lenguas, culturas y etnias diferentes que posee su población, población que además de hablar castellano, habla el quechua, el aimara y una gran variedad de lenguas vernáculas correspondientes a grupos etnolingüísticos de la Amazonia. También existe otra parte de la población, localizada en zonas rurales, cuya lengua materna no se corresponde al castellano o tiene lenguas vernáculas hecho que dificulta el diseño de políticas educativas que se adecuen a toda la población y su diversidad, garantizando la integración de la población rural al desarrollo nacional.

El sistema educativo, a pesar de la legislación vigente, no ha tenido en cuenta las particularidades socioculturales e idiomáticas de un gran número de niños, a la hora de crear programas educativos lo cual ha supuesto tasas de atraso, deserción y repetición escolar de los niños con lengua vernácula. Esto crea un conflicto, ya que a pesar de que los padres de familias rurales quieren lograr mayores niveles educativos y conocer y manejar adecuadamente el castellano para una futura integración a la vida nacional, buscan también transmitir a sus hijos sus costumbres y creencias para que estos reproduzcan su identidad cultural.

5.1 Estructura familiar

Como observamos en la tabla 4 los tipos de familia que predominan en el país y a su vez en la zona rural se corresponden con una familia nuclear, formada por padre, madre e hijo (s). Por otro lado existen las familias incompletas, que son aquellas en las que algún miembro adulto se encuentra ausente, situación que puede afectar a las posibilidades de permanencia y asistencia del niño a la escuela.

Tabla 4 TIPO DE FAMILIA SEGÚN AREA Y REGION (%)			
Tipo de familia	Total	Urbano	Rural
Nuclear: padre, madre, hijo (s)	50,4	46,6	57,6
Padre, madre, hijo (s) y otros parientes	20, 8	22,8	17,1
Padre con hijos o madre con hijo (s)	7,7	8, 3	6, 7
Pareja o personas solas con otros parientes	10, 7	12, 2	8, 0
Pareja sola o persona sola	6, 6	5, 9	7, 9
Otras formas	3, 7	4, 3	2, 6
Total familias	100, 0	100, 0	100, 0
<i>Fuente: INEI Encuesta Nacional de hogares sobre condiciones de Vida y pobreza (ENAHO)</i>			

Los hogares en Perú están formados por un promedio de 5 miembros, sin diferencias a destacar entre la zona urbana y la rural. El papel de “jefe del hogar”, en las zonas rurales, se ve desempeñado por el varón, en cambio en las zonas urbanas la proporción es algo menos, en cambio, el papel de las “jefas de hogar” tienen un nivel educativo dos o tres años menor que el de los hombres y el de estos simplemente se corresponde, aproximadamente, a una primaria completa. Esta situación influye a los pequeños ya que los padres tienen dificultades para reforzar los aprendizajes escolares de los niños, aunque sus expectativas sean positivas hacia la escuela y ellos traten de asegurar la asistencia regular de sus hijos a la escuela.

5.2 Características de la vivienda

El material de construcción predominante en las viviendas rurales es el adobe, por lo que, en la mayoría de las ocasiones los propios habitantes crean su material a través de los recursos locales. Aquellas familias que tienen mayor número de ingresos introducen otros materiales como el ladrillo o el bloque.

Dentro de los hogares, las condiciones en las que las familias campesinas viven, son significativas a la hora de limitar o no la asistencia regular de los niños a la escuela. Los niños, como explicaré más adelante, deben cumplir determinadas tareas en el hogar, por lo que las facilidades con las que cuenten en la vivienda (agua, luz...) ayudarán a que pueda finalizar antes sus tareas. En la tabla 5 se muestran los porcentajes de las personas que cuentan con los servicios mínimos, La forma en la que la familia se abastece de agua es determinante para comprender algunas situaciones de los niños, en la mayoría de ocasiones las familias deben ir a buscar el agua al río, acequia o manantial, ya que el agua es utilizada para el aseo personal, el lavado de ropa y utensilios y la cocina, por lo que el suministro de agua es una responsabilidad compartida en el hogar, que supone un tiempo y esfuerzo relevantes.

Otra de las carencias es la disponibilidad de alumbrado eléctrico. Pocas zonas rurales poseen luz (muchas veces debido a su difícil localización) otras zonas, en cambio, sufren muchos cortes al día y solo pueden utilizarla algunas horas. La falta de alumbrado eléctrico supone que el tiempo disponible para dar clase, leer, trabajar o estar fuera del hogar, se reduce a las horas de día, por lo que las condiciones para que los niños realicen las tareas del hogar, o los maestros se preparen las clases, son precarias.

Tabla 5 ACCESO A SERVICIOS					
	Total	Pobres			No pobres
		Total	Extremos	No extremos	
Abastecimiento de agua					
Red pública dentro de vivienda	17,7	14,2	12, 0	15, 9	21, 8
Red pública fuera de vivienda	0, 4	0, 4	0, 0	0, 7	0, 3
Pilón de uso pública	4, 9	5, 5	5, 6	5, 5	4, 2
Camión cisterna	0, 4	0, 2	0, 0	0, 4	0, 7
Pozo	13, 6	16, 2	19, 2	13, 8	10, 6
Rio, acequia, manantial	58, 0	59, 0	59, 3	58, 8	56, 7
Otro	5, 0	4, 4	3, 8	4, 9	5, 7
Total	100	100	100	100	100
SERVICIOS HIGIÉNICOS					
	Total	Pobres			No pobres
		Total	Extremos	No extremos	
Red pública dentro de vivienda	4, 1	14,2	12, 0	15, 9	21, 8
Red pública fuera de vivienda	0, 4	0, 4	0, 0	0, 7	0, 3
Pilón de uso pública	35, 4	5, 5	5, 6	5, 5	4, 2
Pozo	35, 4	31, 4	25, 8	35, 9	39, 9
Rio, acequia, manantial	1, 7	1, 4	1, 6	1, 3	1, 9
Sin servicio	58, 4	64, 9	71, 2	59, 9	51, 1
Total	100	100	100	100	100
TIPO DE ALUMBRADO					
	Total	Pobres			No pobres
		Total	Extremos	No extremos	
Con alumbrado eléctrico	23, 9	14,3	11, 8	16, 3,	34, 8
Sin alumbrado eléctrico	75, 2	85, 2	87, 9	83, 1	63, 7
Otro tipo	0,9	0,5	0,3	0,6	1,5
Total	100	100	100	100	100
<i>Fuente: INEI Encuesta Nacional de hogares sobre condiciones de Vida y pobreza (ENAH0)</i>					

Respecto a los aparatos electrónicos, la mayoría de los hogares cuentan con una radio, ya que tiene la ventaja de que puede ser usado con pilas o batería, su cobertura en el país es casi total. La posesión de un televisor es más limitada, y por ello en el poblado o aldea se hacen sesiones colectivas para ver el programa de interés, en cambio cada vez son más las familias que cuentan con una máquina de coser, utilizándola en ocasiones como herramienta de trabajo. Pocas son las casas que cuentan con frigorífico en la zona rural, prácticamente todos se encuentran en la costa.

5.3 Niños rurales

La población peruana es una población joven. Los niños representan más de un 40% de la población nacional y alrededor de un 50% de la población rural. En la tabla 6 encontramos los porcentajes de los niños según sus grupos de edad y según la zona en la que se encuentren.

Tabla 6 Niños y adolescentes en la población de cada área y región (%)						
Grupos de edad	Total	Urbano	Rural	Sector rural		
				Costa	Sierra	Selva
5 y menos	15, 0	12, 8	19, 1	16, 9	19, 6	19, 5
6- 11 años	14, 6	12, 8	17, 8	16, 0	18, 0	18, 7
12- 17 años	13, 1	12, 6	13, 9	15, 6	13, 4	14, 3
Niños adolescentes	42, 7	38, 2	50, 8	48, 5	51, 0	52, 5
18 a más	57, 3	61, 8	49, 1	51, 5	49, 0	47, 5
Total	100	100	100	100	100	100
<i>Fuente: INEI Encuesta Nacional de hogares sobre condiciones de Vida y pobreza (ENAH0)</i>						

Aquellos niños que viven en la zona rural disponen a su cargo de mayores tareas, ya que deben apoyar las actividades domésticas y productivas que observan desde pequeños que se realizan en su familia y en su comunidad, estas tareas varían de acuerdo a la

edad y al sexo. Los niños se incorporan al trabajo alrededor de los 5 años y a partir de ahí van asumiendo diversas tareas de acuerdo a su crecimiento, fuerza y destrezas, por otra parte los niños que se encuentran entre los 6 y 11 años realizan tareas reproductivas, es decir ayudan al trabajo doméstico tanto en el caso de los niños como de las niñas. A partir de los 11 años y hasta aproximadamente los 15, comienzan a diferenciarse las tareas que ejecutan los niños de los que realizan las niñas. Las niñas siguen ocupándose del trabajo doméstico y algunas tareas productivas, en cambio los niños ven reducidas sus tareas domésticas y aumentan sus tareas productivas.

La estructura y composición familiar también influye en el trabajo que tengan que realizar los niños, y por tanto en su ocupación para poder ir a la escuela o no, ya que las familias con mayor número de miembros pueden repartirse mejor las tareas del hogar, mientras que la ausencia de alguno de los padres sirve para que el niño ocupe el lugar de este en la estructura familiar, por lo que sus responsabilidades y tareas aumentan. Debido a esto los niños mayores, tanto los niños (trabajando como peones) como las niñas (a través de la producción artesanal), en algunas ocasiones deben aportar ingresos a las familias.

Las tareas que realizan los niños, varían según su localización, en el caso de los niños que habitan en la costa, realizan actividades sencillas que no les demandan mucho tiempo y se refieren básicamente al apoyo en las actividades domésticas. Por otro lado, los niños de la sierra, además de realizar actividades domésticas realizan actividades productivas, que se diferencian según el sexo (mujeres cocinan y realizan tareas artesanas, hombres pastan el rebaño y se ocupan de la agricultura) y el estatus socioeconómico de las familias, por ultimo, en la selva los niños realizan tareas al igual que en la sierra, , solo que las tareas a realizar son diferentes (mujeres hogar, artesanía y recolección, hombres caza y pesca).

5.4 La situación de las niñas

Creo importante hacer mención acerca de la situación de las niñas rurales en Perú, ya que su escolarización resulta en ocasiones complicada, tanto por su localización que resulta lejana a las escuelas, como por su desarrollo que las convierte precariamente en mujeres.

En algunas ocasiones las familias son reacias a escolarizar a las niñas ya que, según dicen: la educación amenaza a sus culturas, disminuyendo el valor del matrimonio y de la fecundidad. Además la educación es costosa y crea en las pequeñas unas aspiraciones a las cuales no van a poder ascender, porque sería muy costoso para la familia. La vida de estas niñas muy pronto las hace ser mujeres e incluso cabezas de familia ya que alrededor de los 12- 14 años ya se quedan embarazadas, por lo que tienen que dejar la escuela precariamente. Realmente, la situación de abandono escolar para estas niñas, no es en todos los casos el embarazo, sino la entrada en la adolescencia y la pubertad puesto que cuando entran en esta edad y comienzan a repetir en los cursos escolares, a ellas mismas les da vergüenza asistir a la escuela, por lo que prefieren quedarse realizando las tareas de casa, con el objetivo de aprender a ser una buena esposa.

Entre los 15 y los 19 años las niñas de la zona rural ya inician la vida de pareja y ya son madres, diferenciándose en más de 3 años de diferencia con las jóvenes de la zona urbana, en muchas ocasiones esta diferencia se debe al nivel educativo. En la selva, la maternidad temprana es muy común, el 26,2% de las jóvenes de 15 a 19 años ya son madres.

El tema del abandono escolar por embarazo, muchas veces se oculta, ya que, tanto las autoridades como los padres de familia son reacios de que permanezca en las aulas el “mal ejemplo” de una joven embarazada, esta actitud provoco que en el año 2000, para atender a este problema se publique la Ley N° 27337, la cual “Aprueba el Nuevo Código de los Niños y Adolescentes”. Esta ley en su artículo 14 asegura que la administración tomara medidas antes las personas que discriminen a la niña o adolescente embarazada ya que por ninguna causa debe ser impedida de inicial o proseguir sus estudios

5.5 Trabajo de la población juvenil

Como ya he citado anteriormente, la población infantil y juvenil de Perú trabaja, aunque dicha actividad económica tiende a ser subestimada en los registros censales y en las encuestas que se realizan pero debido a las encuestas y observaciones que se realizan en las zonas rurales de Perú, especialmente en la sierra, podría decirse que la tasa de ocupación de los niños ronda la totalidad, pero los datos registrados de estudios estadísticos muestran que las proporciones de niños campesinos de 6 a 11 años que

registran la condición de “ocupados” es de 44%, y entre los 12 y 17 años se incrementa a 61,7%, datos que se deben en cuenta en el momento de elaborar una propuesta educativa adecuada ya que la infancia campesina es, a día de hoy, una infancia trabajadora.

Es obvio que este factor, restringe la escolaridad de los pequeños, en lo que se refiere a que esta sea continua y permanente ya que los niños son una gran parte de la población y suponen fuerza laboral, por lo que no disponen de demasiado tiempo para compaginar sus estudios con el trabajo, trabajo que, en las zonas rurales de Perú no es visto como explotación o como algo negativo para los pequeños, sino que tiene un significado social y cultural tanto para el niño como para la niña. A través de este trabajo los niños van adquiriendo los aprendizajes y desarrollando las habilidades que les ayudaran cuando sean adultos.

5.6 Nivel educativo

El promedio de educación para las zonas urbanas se corresponde a 8,7 grados, mientras que el promedio nacional está situado en 7,4 grados. Los habitantes del campo jóvenes y adultos, se encuentran en un promedio de 4,4 grados de escuela, además no puede asegurarse que los grados adquiridos por la población rural se equiparen a los equivalentes en la escuela urbana.

5.7 Expectativas y valor de la educación

Tanto los padres y madres de familia como los niños tienen una valoración altamente positiva de la escuela por su utilidad para mejorar sus condiciones de vida ya que consideran que el aprendizaje de la lectura y la escritura, así como del castellano en las comunidades de habla indígena, son habilidades fundamentales, ya sea para salir de la comunidad o para permanecer en ella, para no ser engañados y lograr una buena capacidad de gestión y relación con instituciones públicas y privadas que deriven en un mayor desarrollo de la comunidad.

Por otro lado, el interés de los padres por la educación de sus hijos e hijas se enfrenta a una percepción generalizada sobre la mala calidad del servicio que reciben. Aquellos que poseen recursos suficientes para enviar a sus hijos a estudiar fuera, lo hacen, pero la

gran mayoría no puede solventar los gastos que ello implica, y opta por enviar a sus niños a la escuela de la comunidad y esforzarse por mejorar la calidad del servicio, por este motivo, los padres y madres hacen un esfuerzo significativo para garantizar la educación de sus hijos e hijas, no solo económicamente, sino que aportan su trabajo para la construcción, reparación, mejoramiento y ampliación del centro educativo (especialmente en la sierra y la selva), así como para la ejecución de programas de apoyo social como los desayunos escolares, siendo necesario, en ocasiones, invertir dinero o trabajo para la adquisición de materiales educativos y diversas necesidades de la escuela. También aunque no sea un hecho justificado, prescinden del trabajo de sus hijos para que éstos puedan asistir a la escuela, hecho que supone para estas familias un costo, ya que su economía está basada en el trabajo de todos sus miembros, especialmente en la sierra.

Sin embargo, los padres y madres de familia son vistos negativamente por algunos profesores y órganos de la administración educativa, ya que esta les califica como desinteresados por la educación de sus hijos, responsables de sus ausencias y atraso, poco colaboradores con la escuela y con el proceso de aprendizaje (especialmente por el bajo nivel educativo de la mayoría).

Todo ello impide que familia y profesorado trabajen juntos, logrando desarrollar una presencia poco activa de los padres en la vida escolar, ante la aversión de los profesores y el poco reconocimiento de las autoridades.

6. Las escuelas en Perú. Infraestructura, recursos y docentes.

Las fuentes de información utilizadas en esta parte son diversas y se complementan entre sí. Dado que las estadísticas educativas registran exclusivamente las referencias a la cobertura del sistema se combinan fuentes muestrales, como la ENNIV 1997 y la ENAHO 2010, con MAGNITUDES DE LA EDUCACIÓN EN EL PERÚ 2013. También encontramos información y gráficos provenientes de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) con la cual podemos contrastar las fuentes anteriores y observar que a pesar del paso del tiempo los datos solo varían en alrededor de un 10%±.

6.1 Centros

En la tabla 7 podemos observar el número de locales escolares que existen en Perú, tanto locales dedicados únicamente a una etapa, como aquellos que combinan diferentes etapas educativas. Predominan las escuelas dedicadas a la educación primaria y en segundo lugar se encuentran las escuelas de inicial⁵, cuyo número es inferior a un tercio del número de escuelas primarias.

Tabla 7: PERÚ NUMERO DE LOCALES ESCOLARES POR ETAPA MODALIDAD Y NIVEL EDUCATIVO OFRECIDO 2013							
	Básica regular						
Total	Total	Solo Inicial	Solo primaria	Solo secundaria	Inicial y primaria	Primaria y secundaria	Inicial, primaria y secundaria
64184	60718	18167	22885	4823	6342	4124	4319
<i>Fuente: Instituto Estadística (2013)</i>							

Las escuelas ubicadas en zonas rurales son alrededor de 29766 y suponen más del 50% del total de los centros educativos registrados en Perú. Cada escuela constituye una institución independiente, que requiere atención particularizada para dotación de recursos de infraestructura, mobiliario y material pedagógico, registro y control de matrícula y calificaciones, visitas de apoyo y supervisión de los docentes... todo esto se dificulta por la dispersión propia de las áreas rurales.

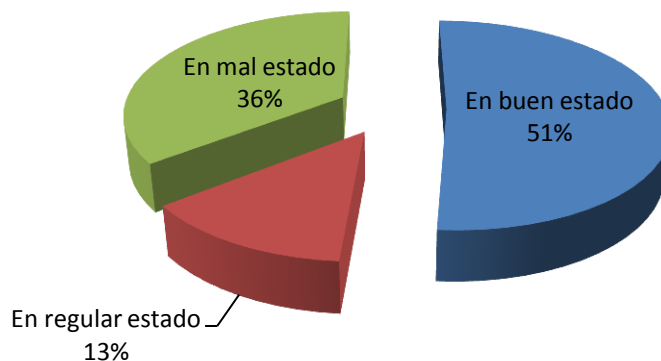
⁵ Desde 2011 el país se está trabajando por ampliar el número de centros escolares de educación inicial y ampliar la cobertura de estos. (Logros más relevantes MINEDU 2014)

Las escuelas rurales, dependen mucho de su localización. En la costa, gracias a la red de carreteras y caminos las escuelas rurales tienden a ser bastante más accesibles para los niños y los docentes, en cambio en la sierra y en la selva, la proximidad de la escuela depende mucho del modelo de asentamiento del poblado hecho que influye en su trayectoria educativa en varios aspectos: en primer lugar, retrasa su ingreso, ya que al estar lejos deben caminar bastante, por lo que solo es viable que lo hagan a partir de los 7 u 8 años y en particular, los padres son reacios a que las niñas anden solas y el acompañarlas no es posible todos los días de escuela, en segundo lugar, el hecho de tener que andar tanto hacia la escuela desmotiva a los niños. Todo esto tiene como repercusión, un bajo rendimiento. La gran caminata, unido a que muchos niños no desayunan y/ o anteriormente han ido a trabajar, hace que los niños estén cansados y poco dispuestos a atender.

Según la ENAHO el 91,7% de las escuelas primarias rurales trabaja en aulas multigrado, además, más de un tercio de las escuelas son centros educativos unidocentes y 54,6% polidocentes multigrado. El trabajo en aulas multigrado no crea, una situación negativa ni adversa para el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero si los profesores no han sido formados para el trabajo en aulas multigrado y, por lo tanto, no conocen las metodologías adecuadas, se ven obligados a improvisar, lo cual es perjudicial para el aprendizaje de los niños.

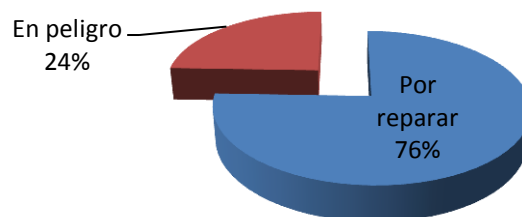
Respecto a los locales y las condiciones de estos, es el estado el encargado de proveer los servicios educativos, tanto en lo referente a su estado, como a sus recursos, pero no se encarga de ellos como debiese ya que actualmente existe un gran problema en lo referente a la infraestructura educativa. Como observamos en los gráficos inferiores (1y2), existen en total 41,000 locales educativos públicos, de los cuales únicamente la mitad está en condiciones óptimas. Un 13.3% de las escuelas se encuentran en mal estado, porcentaje que hace referencia a 6.617 locales.

Gráfico 1: Situación de los locales escolares



Fuente: IBEPERÚ (OEI) 2001

Gráfico 2: Locales educativos en situación de colapso



Fuente: IBEPERU (OEI) 2001

En las zonas rurales, la escuela destaca porque, en la mayoría de los casos, es el mejor edificio con el que cuenta el poblado o comunidad pero aunque se cuente con buenos edificios, estos no están bien equipados ni en condiciones óptimas para que los alumnos se encuentren cómodos y puedan realizar sus aprendizajes, por ejemplo, a pesar de que la zona en la que se encuentra la escuela no disponga de luz, desde el estado, que es el encargado de proveer las escuelas podría ayudar con motores que generasen electricidad. Lo mismo ocurre con el agua, al no haber agua corriente, las escuelas ni siquiera están habilitadas con unos servicios higiénicos, esto al igual que con la luz, se podrían crear pozos o depósitos de agua que mejorasen las condiciones básicas de comodidad, cuidado y aseo personal.

El estado otorgó materiales y recursos que con el paso del tiempo, debido a las condiciones climatológicas y otros problemas, han sufrido diferentes desperfectos como pueden ser ventanas rotas que son tapadas con adobes o cartones para que no pase el

frío (con lo cual no pasa el frío pero tampoco la luz), carpetas insuficientes y rotas, pizarras en las que apenas se percibe el trazo de la tiza, y un mobiliario que, en la mayoría de las escuelas, está en mal estado y es insuficiente.

En general podemos resumir que las escuelas rurales cuentan de forma excepcional con los materiales necesarios para el desarrollo adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje, tal y como observamos en la tabla 8.

TABLA 8 Disponibilidad de ambientes especializados en los centros educativos de primaria de menores						
	AREA RURAL		AREA URBANA		TOTAL	
Ambientes especializados	NÚMERO	PORCENTAJE QUE TIENE	NUMERO	PORCENTAJE QUE TIENE	NUMERO	PORCENTAJE QUE TIENE
Número de escuelas	21867		7748		29615	
Sala de profesores	1261	5,8	1956	25,2	3217	10,9
Oficina administrativa	4715	21,6	4416	57	9131	30,8
Biblioteca	356	1,6	1532	19,8	1888	6,3
Auditorio	441	2	746	9,6	1187	4
Campo de deportes, juego y recreación	6097	27,9	2316	29,9	8413	28,4
Gimnasio	31	0,1	98	1,3	129	0,4
Cocina	2564	11,7	1194	15,4	3658	12,4
Comedor	463	2,1	344	4,4	796	2,7
Lavandería	17	*	268	3,4	126	0,4
Servicios higiénicos	4352	19,9	4800	62	9716	32,8
<i>Fuente: Ministerio de Educación de Perú. “Modalidades y prioridades de intervención” (2001)</i>						

6.2 Los docentes

Según el Programa de mejoramiento de la calidad de la educación peruana (MECEP) 2004, en Perú existen 477,673 maestros y maestras en el sistema educativo nacional, de los cuáles, el 30% trabaja en la costa, el 21,29% en la sierra y el 13% en la selva.

Del número de profesores que trabajan en las escuelas rurales de Perú, el 53% son hombres y el 47% mujeres pero la presencia femenina en las aulas no agrada a todos los centros educativos y regiones. En las zonas más apartadas de la sierra y la selva, son mayormente hombres los docentes que se encuentran en las aulas, las mujeres tienen más necesidad de estar con sus hijos por lo que sus escuelas están menos apartadas, la mayoría de estas docentes femeninas se encuentran en la costa y en escuelas polidocentes.

Las familias rurales prefieren a los profesores masculinos debido a que la mayoría de estos provienen de poblados, a diferencia de las profesoras femeninas que tienen un origen más urbano, este hecho hace que sea más fácil para las familias tratar con un profesor hombre, ya que para ellas es un colaborador más cercano y eficaz y también para los niños, ya que la relación con los docentes masculinos es más estrecha y amena.

La media de edad de los profesores se encuentra alrededor de los 35 años, edad que no varía según los sexos, ni tampoco según la región en la que imparten la docencia. Únicamente se encuentran diferencias de edad en el caso de aquellos profesores que son contratados particularmente, no a través del examen del gobierno, cuya edad corresponde a los 29 años de media. Esto se debe a que estos docentes acceden a las aulas pasando un periodo de “prácticas” y no deben esperar a que el gobierno los contrate y les otorgue un centro en el que impartir docencia.

En general, en todo el país, los docentes que no provienen del medio rural son juzgados por parte de los padres campesinos, el problema aparece cuando comentan estos prejuicios entre las demás familias de la comunidad y se ensancha una brecha de comunicación con el docente.

Respecto a la titulación de los maestros las encuestas muestran que alrededor de un 86% de los maestros tienen un título que les acredita como tales. En el caso de la selva, únicamente la proporción de maestros titulados se corresponde con alrededor de un 59%, lo cual implica más de un 49% de docentes no titulados. La percepción general en

el país sobre la labor docente es baja, según la información registrada en la Encuesta Nacional de Educación (ENAED 2005) elaborada por el Foro Educativo, esto se debe al poco compromiso e implicación docente y a la mala capacitación, por eso este problema es uno de los más importantes en la educación rural, el cual podría tener una rápida solución.

Los datos más recientes que encontramos en el país acerca de la labor docente se sitúan en febrero del 2009, cuando el Ministerio de Educación dio a conocer los resultados de la evaluación censal de los maestros que se llevó a cabo entre diciembre del 2008 y enero del 2009. Según esto el 46.8% de los más de 174,000 maestros examinados, no alcanza a realizar cálculos matemáticos simples, además la tercera parte de los evaluados (32,6%) no es capaz de resolver preguntas básicas que se aprenden en primaria.

Toda la culpa de la baja calidad de la educación, recae en los maestros, pero el problema aparece antes de que estos lleguen a las aulas y el verdadero responsable es el estado ya que sus políticas se desentienden de las condiciones reales, de la formación de los educadores, de sus motivaciones e intereses, evita la consulta y participación de educadores en el diseño del plan de formación de los futuros docentes. Además se crean nuevas políticas o proyectos que empiezan de cero, desconociendo o despreciando el conocimiento y la experiencia acumulados en intentos previos realizados dentro y fuera del país, la región y el mundo.

La baja calidad docente, comienza en la universidad, donde los futuros docentes no son formados para la escuela rural y tampoco reciben aprendizajes que les muestren los distintos contextos culturales en los que pueden estar y a su vez las distintas lenguas rurales, es decir la formación tiene un enfoque urbano. Por otro lado, el currículo no hace referencia a la situación del aula multigrado, por lo que estos futuros docentes no conocen metodologías ni estrategias para usar en estas escuelas por lo que el docente que acaba de graduarse llega a una escuela rural con lo aprendido en la universidad y únicamente se bloquea, debido a las precarias condiciones de trabajo, poca disponibilidad de recursos, no sabe cómo organizar ni orientar metodológicamente el aula con niños de diferentes edades. Además de esto, los docentes de escuelas rurales, en la mayoría de ocasiones, no provienen de zona rural o asisten a una comunidad que

habla su propia lengua, se encuentran alejados de sus casas y las comunicaciones en los entornos rurales no suelen ser muy accesibles para estar viajando continuamente por lo que deben quedarse a vivir aislados en la comunidad o poblado al menos durante la semana, ya que les cuesta entender y empatizar con la comunidad y con los alumnos. Es a partir de este momento cuando una baja autoestima inunda al maestro, el cual difícilmente construirá autoestimas fuertes y felices en sus alumnos, cuestión imprescindible para aprender.

6.3 Metodología

En Perú la teoría de la metodología de las aulas multigrado es muy completa ya que tiene en cuenta todos los factores que influyen en una escuela, pero en la práctica esta metodología o no se conoce o no se pone en práctica como debiese, cada tutor aplica su metodología según sus experiencias, el grupo clase. En la metodología planteada para aulas multigrado se tiene en cuenta el interaprendizaje, es decir el apoyo y enseñanza entre iguales, a su vez, se otorga la importancia que se merece al aprendizaje autónomo e individual, donde cada alumno es diferente y avanza según su ritmo de aprendizaje. El papel del docente se sitúa en el de un guía, que facilita los aprendizajes del niño y para ser un buen guía, debe esforzarse creando una programación ajustada a su grupo- clase, teniendo en cuenta los diferentes ritmos de sus alumnos, por lo que debe tener un correcto manejo de diversos métodos de enseñanza. También, una pieza clave para un buen aprendizaje sería tener un ambiente propicio, con aulas espaciosas y con una adecuada luz y ventilación.

7. Historia legislativa de la educación rural en España

En España, podemos concretar en que la escuela unitaria comenzó a partir de la Ley de Moyano de 1958, ley que establecía la obligatoriedad de la enseñanza de los 6 a los 9 años, haciendo que esta fuese de pago para aquellas personas que podían permitírselo y gratuita para las que no. En estos años los alumnos se agrupaban en tres etapas: inicial, media y superior las cuáles se basaban en función de sus conocimientos de escritura-lectura y cálculo, todos los alumnos se encontraban bajo la dirección de un único maestro.

Posteriormente, se crearon otras escuelas unitarias que eran de niñas o de niños y, en este caso, la maestra o maestro impartía clase a todos los alumnos independientemente de su nivel. En otros lugares, debido a que no había un número suficiente de alumnos para dos escuelas unitarias, se crearon escuelas mixtas. Este fue el modelo básico de escolarización rural, propia de pueblos pequeños y masías.

La *Ley de Educación Primaria de 1945* estableció que debía haber en cada pueblo una escuela por cada 250 habitantes, cuando hasta entonces la ratio había sido 1/500, hecho que dio lugar a un aumento de la cantidad de escuelas en toda España provocando, entre 1950 y 1960, el máximo de centros escolares al aumentar las unitarias y mixtas rurales.

En los pueblos con mayor número de niños, había, por regla general, una escuela unitaria de niñas y otra de niños las cuales abarcaban desde los 6 hasta los 12 años, si había bastantes niños de 4-5 años se podía autorizar una escuela de párvulos (mixta).

En 1962 se creó un decreto que exigía que las distintas unitarias estuviesen bajo el mando de un mismo director, lo que no implicaba forzosamente la concentración física, pero facilitaba la graduación en escuelas con varias unitarias próximas y a raíz de este decreto se inició el proceso de concentración escolar, apoyado por la creación de internados o Escuela-Hogar.

En 1970 se promulgó la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) la cual tuvo como objetivo mejorar la calidad del sistema educativo. Estableció la enseñanza obligatoria hasta los 14 años, cursando la EGB, Educación General Básica, estructurada en dos etapas, tras esta primera fase de ocho cursos el alumno accedía al BUP, Bachillerato Unificado Polivalente, o a la recién creada FP,

Formación Profesional. Con esta ley se reformó todo el sistema educativo, desde la educación preescolar hasta la universitaria, adaptándolo a las necesidades de escolarización. Proponía una reforma educativa a través de la cual se implantase una educación básica, gratuita y obligatoria hasta los catorce años, además de que se superasen las desigualdades educativas en el campo y en la ciudad.

Este mismo año se crean Colegios Nacionales con grupos de la misma edad, formados por treinta alumnos, haciendo que se cerrasen todas las escuelas con inferior número, a raíz de pensar negativamente acerca de agrupar niños de diferentes edades en la misma clase, por irrumpir los principios de graduación de la enseñanza y homogeneización. Esto provocó que se cerrasen muchas escuelas de aldeas y masías, implicando que los niños tuvieran que agruparse en pueblos mayores. A raíz de esto se creó un nuevo modelo organizativo y de gestión de la escuela rural llamado “concentraciones escolares”, estas se basaban en colegios de enseñanza general básica a los cuales asistían todos los niños de los pueblos cercanos, siendo transportados desde su pueblo de origen. En la tabla 9 podemos observar el descenso de unitarias desde el año 1967 hasta 1992.

TABLA 9: Unitarias respecto de centros y unidades públicas.

CURSOS	UNITARIAS	CENTROS	%UNIT/CENTROS	UNIDADES	%UNIT/UNIDADES
1967-68	30804	42845	71,9	79808	38,6
1972-73	24963	27350	93,3	100626	24,8
1974-75	13485	21864	61,73	110067	12,3
1982-83	4418	14514	30,4	144626	3,1
1985-86	3700	14401	25,7	156913	2,4
1992-93	3401	14655	23,2	153027	2,2
Fuentes: INE: Estadística de la enseñanza primaria en España, 1967-68. INE Madrid ,1969. MEC: Datos avance y evolución del alumnado. MEC Madrid.1992					

Todos los alumnos de los años 1960-1970, recuerdan las expresiones: escuela-hogar, concentración o escuela comarcal, y los recuerdos que estas palabras y estos años conllevan. Tener que madrugar, con frío, utilizar el transporte escolar, separación familiar y del hogar y definitivamente, ninguna mejora en la calidad educativa.

Todo esto era argumentado asegurando mejores condiciones en los centros, con mayores recursos didácticos además de una mejor organización de la enseñanza, ya que cada alumno irá con los niños de su edad, lo cual también mejoraba el desarrollo psicosocial de los niños. Aseguraban que cerrar escuelas rurales y concentrar a los alumnos resultaba más barato.

A partir de 1976, a raíz de los problemas ocurridos con el transporte escolar y sus accidentes, las concentraciones en pueblos en contra de las concentraciones y el replanteamiento de la política para la escuela rural, se realiza una evaluación de la LGE, lo que supone el fracaso ante el intento de eliminación de las escuelas rurales.

Este fracaso también fue debido al impulso que se dio a partir de la revista *Cuadernos de pedagogía* y el surgimiento de *Escuelas de verano*, ayudados por grupos de maestros que defendían la escuela rural. Uno de los ejemplos, del trabajo de las Escuelas de Verano lo encontramos en Aragón, dónde a través de un documento del Museo Pedagógico de Aragón, observamos el trabajo de jóvenes profesores que buscaban dar un sentido social a su trabajo en las aulas.

En julio de 1977 la EVA organizó sus I Jornadas de Verano, en las que participaron más de cuatrocientos enseñantes de todos los niveles educativos...Al concluir la I Escuela de Verano de Aragón, los participantes elaboraron un manifiesto, el Manifiesto de la EVA-77, que es un buen resumen de las ideas que estaban sacudiendo la escuela aragonesa, y una muestra de la promesa de cambio que la escuela representaba y de la transformación que se estaba produciendo entre los docentes...

Entre las ideas que se sostenían en este manifiesto podemos destacar que los enseñantes señalaban que basaban su trabajo en métodos autoritarios, que trabajaban aislados, que fomentaban el individualismo en los alumnos, que tenían que asumir un compromiso ante el cambio social. Además, denunciaban la falta de participación en la gestión de los centros de los colectivos auténticamente implicados en la educación: los alumnos, los

padres y los profesores, rechazaban los programas impuestos, la masificación de las aulas, la represión que se ejercía sobre los profesores cuando se salían de las normas establecidas, reclamaban que los directores y los inspectores fueran elegidos democráticamente

La Escuela de Verano de Aragón. Juan Borroy, V. (2004)

A partir de aquí, a través de la Constitución Española de 1978, que dicta que todas las personas tienen derecho a la educación se dicta la Ley Orgánica de Derecho a la Educación (LODE), en 1985, la cual no fue una ley dedicada a modificar la estructura del sistema educativo. Estuvo rodeada de una gran polémica y que recibió virulentas críticas por parte de los grupos conservadores y de la Iglesia católica, en parte debido a que fue la primera ley que reconoció la existencia de la doble red pública-privada existente, regulando las relaciones que el estado mantenía con los colegios privados, en todo lo relacionado con subvenciones y ayudas que recibían estos centros. Además exponía los derechos y libertades de profesores, padres y alumno y dio lugar a la creación de los Consejos Escolares, que pasaron a ser, en cada escuela, el máximo órgano de gobierno.

Cinco años más tarde se instaura La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990, fue una ley innovadora que procuraba adaptar el sistema educativo a la realidad social existente, que no era similar a las de los años setenta.

Comenzaba diseñando un marco curricular, el cual establecía que la educación obligatoria debía durar hasta los 16 años y a raíz de este cambio, cambia la estructura del sistema educativo: los colegios de Educación General Básica (E.G.B) pasan a ser escuelas de Educación Primaria, en las cuales el alumnado permanecerá hasta los 12 años (seis años de escolarización, frente a los ocho que establecía la EGB). Los niños mayores de 12 años se incorporaban al instituto para cursar la Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años), hecho que obligó a construir centros nuevos. Es también en la LOGSE donde se reconoce que el niño se educa desde que nace, por lo que establece una Educación Infantil que abarca de los 0 a los 6 años, y está dividida en dos ciclos (primero 0-3 y segundo 3-6).

Al implantarse la LOGSE, comienza la difusión del Real Decreto de constitución de Colegios Rurales Agrupados (CRA) a pesar de que data de 1986. Según Ponce de León

Elizondo, A. (2000), definimos CRA como “la organización basada en la agrupación de varias unidades que constituyen un colegio y cuyo ámbito se extiende entre varias localidades”. Se define la plantilla de cada CRA en función de sus necesidades y son atendidos por profesores especialistas de forma itinerante, lo cual suprime la necesidad de transporte escolar, ya que son los docentes los que combinan sus horarios para atender a las diferentes localidades. A raíz de esto se suprime la responsabilidad del único maestro que da clase al grupo, ya que al haber más especialistas se divide la responsabilidad y a través de cooperar y del trabajo en equipo, se toman mejores decisiones.

Cuando el partido popular llegó al poder, trató de instaurar una nueva ley, la LOCE promulgada en 2002, pero nunca llegó a aplicarse. Con ella se pretendía reformar y mejorar la educación en España, según el gobierno, pero lo cierto es que llegó muy tarde, en la segunda legislatura de Aznar, y fue paralizada en 2004 cuando Zapatero llegó al gobierno. Sin llegar a proclamarse, tuvo numerosos grupos en contra, por ser una ley selectiva y creadora de desigualdades. En el año 2006 se proclama la Ley Orgánica de Educación (LOE), la cual ha estado vigente hasta el 2013. Se instaure proclamando los principios de calidad de la educación para todo el alumnado, la equidad que garantice la igualdad de oportunidades y la transmisión y efectividad de valores que favorezcan la libertad, responsabilidad, tolerancia... Respecto a la escuela rural, esta es la ley que más se ha preocupado por ella ya que, explícitamente, le dedica el Artículo 82, en el cual se dicta que las administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la escuela rural, para así poder proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para garantizar la igualdad de oportunidades, también, dicta que en aquellos casos en los que se considere aconsejable se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al suyo, garantizando así la calidad de enseñanza. En estos casos la administración educativa se encargará de todo lo relacionado con transportes, comedor... Uno de los objetivos de esta ley es garantizar a la escuela rural los mismos derechos que a las escuelas urbanas (escuelas grandes, maestros especialistas...)

Esta ley se ve modificada en 2013, concretamente el 9 de diciembre por la “Ley Orgánica para la mejora educativa” (LOMCE), también conocida como “Ley Wert”,

debido al apellido del ministro de Educación creador de esta, una ley rodeada de controversia y poco apoyada en el país en general.

En el preámbulo de esta ley se afirma:

“Los principales objetivos que persigue la reforma son reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes, como en la de titulados en Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes. Los principios sobre los cuales pivota la reforma son, fundamentalmente, el aumento de la autonomía de los centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias.[...] Junto a estos principios es necesario destacar tres ámbitos sobre los que la LOMCE hace especial incidencia con vistas a la transformación del sistema educativo: las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el fomento del plurilingüismo, y la modernización de la Formación Profesional”

A pesar de la teoría, esta ley ha supuesto numerosos recortes⁶ los cuales afectan directamente a la escuela rural. Algunos de estos recortes son: El aumento del número de alumnos mínimos por centro, lo que ha obligado a cerrar numerosas escuelas rurales, se ha suprimido el primer ciclo de la ESO en centros rurales agrupados. Además se han reducido el número de profesores y se han despedido interinos y a los profesores que continúan en las aulas se les han aumentado de horas lectivas para el profesorado (entre un 15% y un 40%); reducción de la asignación de horas para mantenimiento informático, actividades extraescolares, jefatura departamento, etc. Y no adjudicación de vacantes en el concurso de traslados, sin contar el aumento de alumnos por aula. Todo esto implica, a nivel general en la escuela pública y más aún en la escuela rural, dificultades organizativas y de coordinación; reducción de la atención al alumnado con dificultades, disminución de las horas de atención a padres, madres y al alumnado, reducción de actividades extraescolares y complementarias, etc.

⁶ Real Decreto Ley 8/2010, de 20 de mayo, por el que se adoptan medidas extraordinarias para la reducción del déficit público.

Real Decreto Ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo

Real Decreto Ley 20/2012, de 13 de julio, de medidas urgentes para garantizar la estabilidad presupuestaria y de fomento de la competitividad

8. Entorno sociocultural de la escuela rural

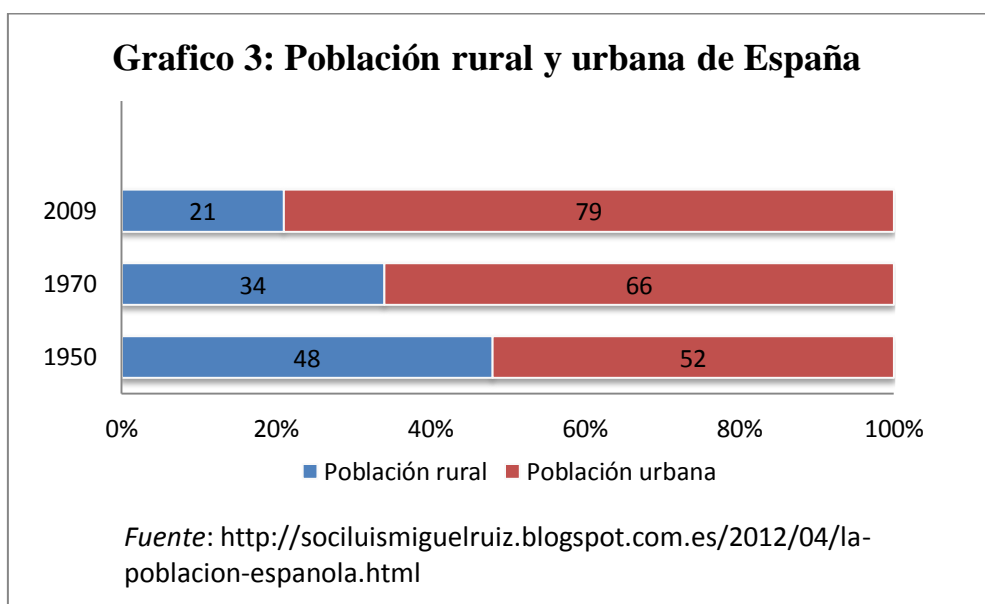
Se define población rural aquella que habita en municipios de menos de 2000 habitantes, lo cual en España supone un 6,0 % de la población. Castilla y León es la comunidad autónoma que presenta un mayor índice de ruralidad 26,23 %. En los valores más bajos de ruralidad encontramos la Región de Murcia, Canarias y la Comunidad de Madrid, que presentan valores de 0,37 %, 0,57 % y 0,80 %, respectivamente.

Las tablas y porcentajes que se muestran a continuación provienen tanto de Instituto Nacional de Estadística (INE), de los censos de población y de los Informes del Consejo Escolar de Estado 2013.

Tabla 10: Aspectos geográficos y demográficos de la población en España por comunidades y ciudades autónomas. Censo 2011			
Comunidad autónoma	Número de personas	Porcentaje de personas	Porcentaje de población rural
Andalucía	8371270	17.9	3.29
Aragón	1344509	2.9	16.55
Asturias, Principado de	1075183	2.3	3.73
Baleares, Islas	1100503	2.4	1.39
Canarias	2082655	4.4	0.57
Cantabria	592542	1.3	8.33
Castilla y León	2540188	5.4	26.23
Castilla- La mancha	2106331	4.5	14.90
Cataluña	7519843	16.1	4.66
Comunidad Valenciana	5009931	10.7	4.19
Extremadura	1104499	2.4	19.68
Galicia	2772928	5.9	4.80

Madrir, Comunidad de	6421874	13.7	0.80
Murica, Región de	1462128	3.1	0.37
Navarra	640129	1.4	14.41
País Vasco	2185393	4.7	5.24
Rioja, La	321173	0.7	12.83
Ceuta	83157	0.2	0.00
Melilla	81323	0.2	0.00
Total Nacional	46815916	100	6.00
<i>Fuente: Informe Consejo Rural de Estado (2013)</i>			

Como observamos en el gráfico 3, a mediados del s.XX existía un claro predominio rural frente al urbano (más de un 70% era población rural). A lo largo del siglo, debido principalmente a la industrialización urbana se ha producido un importante crecimiento urbano, tal y como observamos en la tabla inferior. En 1950, más de la mitad de la población se encontraba en las ciudades y a partir de esa fecha la cifra tan solo se ha reducido.



En lo referente a la ocupación de la población de las zonas rurales, la dedicación de esta población sigue centrándose principalmente en el sector secundario, seguidos por el sector primario y en menor grado, pero muy importante en determinadas zonas rurales, el sector terciario.

El actual contexto de crisis económica, la situación de desempleo y de recortes en el gasto público han dañado aún más la situación precaria que ya tenían muchos pueblos en todo el Estado en los que, por desgracia se llega a cerrar la escuela por falta de alumnos, con criterios dispares entre las Comunidades Autónomas.

La población rural, según datos del año 2007, es una población envejecida ya que más de uno de cada seis habitantes rurales tiene 70 años (16,4% en municipios menores de 10.000 habitantes), esta cifra agrava la situación en municipios menores a 5000 habitantes ya que se corresponde a uno de cada cinco habitantes (18,8%). Estos datos unidos a la masculinización⁷ que sufrió la población desde los años 70, debido al desarraigo de las mujeres al mundo agrario-rural con la aparición de la industria urbana o el interés de la familia por que su hija estudie y ascienda socialmente, hacen que la población rural haya disminuido tan vertiginosamente, ya que, solo los hombres se han quedado en esta al heredar el oficio y de la agricultura o de los negocios que tuviera su familia rural. Estos dos procesos, junto a la migración han determinado la situación actual de la población rural y son factores explicativos clave para comprender el porqué de estos pueblos tan “envejecidos” y con tan pocos niños.

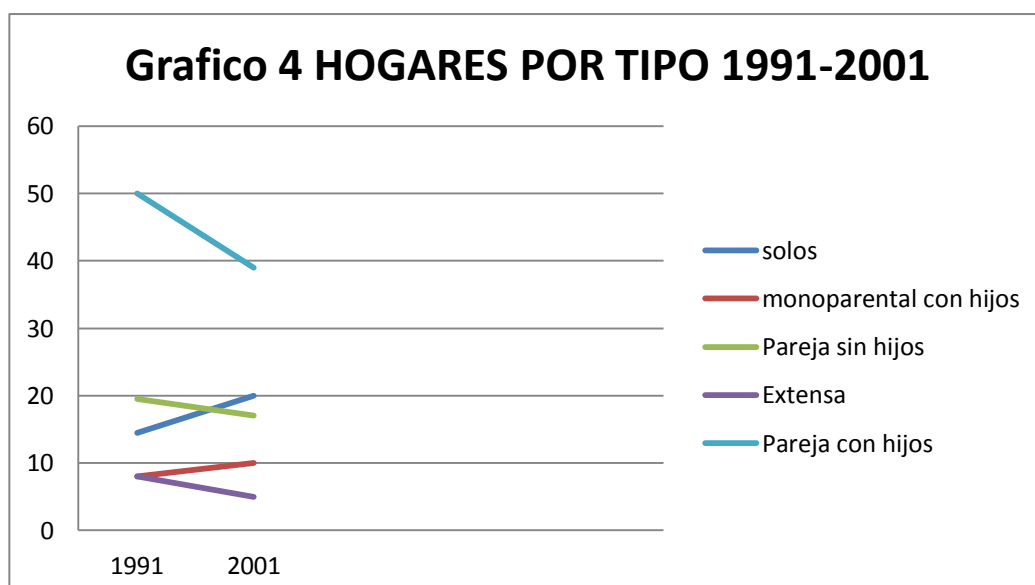
8.1 Familias y hogares rurales

Las familias rurales se componen del mismo modo que las de la zona urbana, por regla general en los hogares habitan personas vinculadas por lazos de parentesco, que forman una familia o incluso en un hogar se juntan más de una.

En 2001, tal y como dice la Colección de estudios sociales de la Caixa en “La población rural de España: *“los hogares que agrupaban al menos dos personas con lazos familiares alcanzaban casi el 79%, mientras que los que agrupaban únicamente a personas no emparentadas no llegaban al 1% y los hogares unipersonales, alrededor*

⁷ Desequilibrio demográfico que se concreta en un déficit de mujeres respecto a la proporción que debería existir entre los dos sexos

del 20%”. Como observamos en el gráfico 4 la composición de estos responde al modelo familiar clásico, que agrupa únicamente a personas de la misma familia (hogares unifamiliares exclusivos), concretamente, las familias nucleares, formadas por una pareja y sus hijos, constituían en 2001 el 39,1% de los hogares, mientras que los hogares formados sólo por una pareja alcanzaban el 17,3%. La composición familiar, en general, ha cambiado desde los años 70, en lo referente a que se ha reducido el tamaño de estos (de 3,9 miembros por hogar en 1970 a 2,8 en 2005) y han aumentado las formas de convivencia.



Fuente: Colección de estudios sociales de La Caixa “De los desequilibrios a la sostenibilidad social” 2009

En España, en general, los hogares rurales presentan características similares a los urbanos. En ambos las cifras y los tipos de hogares, se han modificado como vemos en la tabla 11. Ha aumentado el número de los hogares unipersonales, que surgen a raíz de una mayor esperanza de vida, la cual ha ido extinguiendo poco a poco núcleos familiares, ya sea por ruptura o por deceso de un miembro de la pareja, por otro lado, la emancipación de una persona también es frecuente.

También se ha producido un descenso de los hogares constituidos por una pareja con hijos, debido al crecimiento de los hogares unipersonales, a la económica familiar, al estilo de vida..., en este descenso podemos incluir el significativo aumento de los

hogares monoparentales, especialmente dirigidos por mujeres. Por último, predomina la familiar nuclear frente a la familia extensa.

Tabla 11: COMPOSICIÓN DE LOS HOGARES EN ESPAÑA

TIPO DE HOGAR (GRANDES GRUPOS)	URBANO	RURAL	URBANO	RURAL
TOTAL	9,343,648	4,843,521	100	100
Hogares unipersonales	1,828,165	1,048,407	19,6	21,6
Hogares multipersonales que no forman familia	103,68	35,55	1,1	0,7
Una familia, sin otras personas	7,185,823	3,671,190	76,9	75,8
Una familia con otras personas no emparentadas	178,91	71,15	1,9	1,5
Dos o más familias sin otras personas	33108	13,6	0,4	0,3
Dos o más familias con otras personas no emparentadas	13,965	3,62	0,1	0,1

Fuente: Colección de estudios sociales de La Caixa “De los desequilibrios a la sostenibilidad social” 2009

Las diferencias que podemos encontrar entre hogares rurales y urbanos se refieren a la estructura por sexo y edad, es decir la composición demográfica ya que la población rural se caracteriza por ser una población envejecida, llena de hogares solitarios debido al fallecimiento de uno de los miembros de la pareja o por el hecho de la falta de mujeres que dificulta la creación de nuevas parejas

8.2 La relación con las familias

Hay una relación muy clara entre el nivel sociocultural de las familias y el rendimiento escolar. Padres con estudios superiores e ingresos medios o altos hacen que generen expectativas sobre los alumnos, y que puedan ayudar a sus hijos con sus deberes, exámenes o con actividades extraescolares complementarias, en cambio las familias dedicadas a las tareas agrícolas, o a los pequeños establecimientos comerciales del pueblo no poseen estudios superiores, ya que las que consiguieron esta titulación se

marcharon de las zonas rurales y se establecieron en las ciudades, por lo que mayoría de los profesionales cualificados (médicos, enfermeras, profesores, veterinarios, secretarios de ayuntamientos, empleados de banca...) se desplazan diariamente desde las capitales de provincia, y sus hijos no estudian en estos pueblos.

A muchas familias del medio rural, aunque tienen interés por la educación, su nivel sociocultural y los recursos de que disponen les impiden ayudar a sus hijos y generar expectativas sobre su futuro, aspecto este que se ve incrementado en las familias inmigrantes, las cuales viven en los pueblos, pero en numerosas ocasiones con poca relación con las familias autóctonas, lo que también genera conflictos y dificulta la convivencia por las distintas perspectivas culturales que se encuentran en la escuela.

8.3 Expectativas hacia la escuela rural:

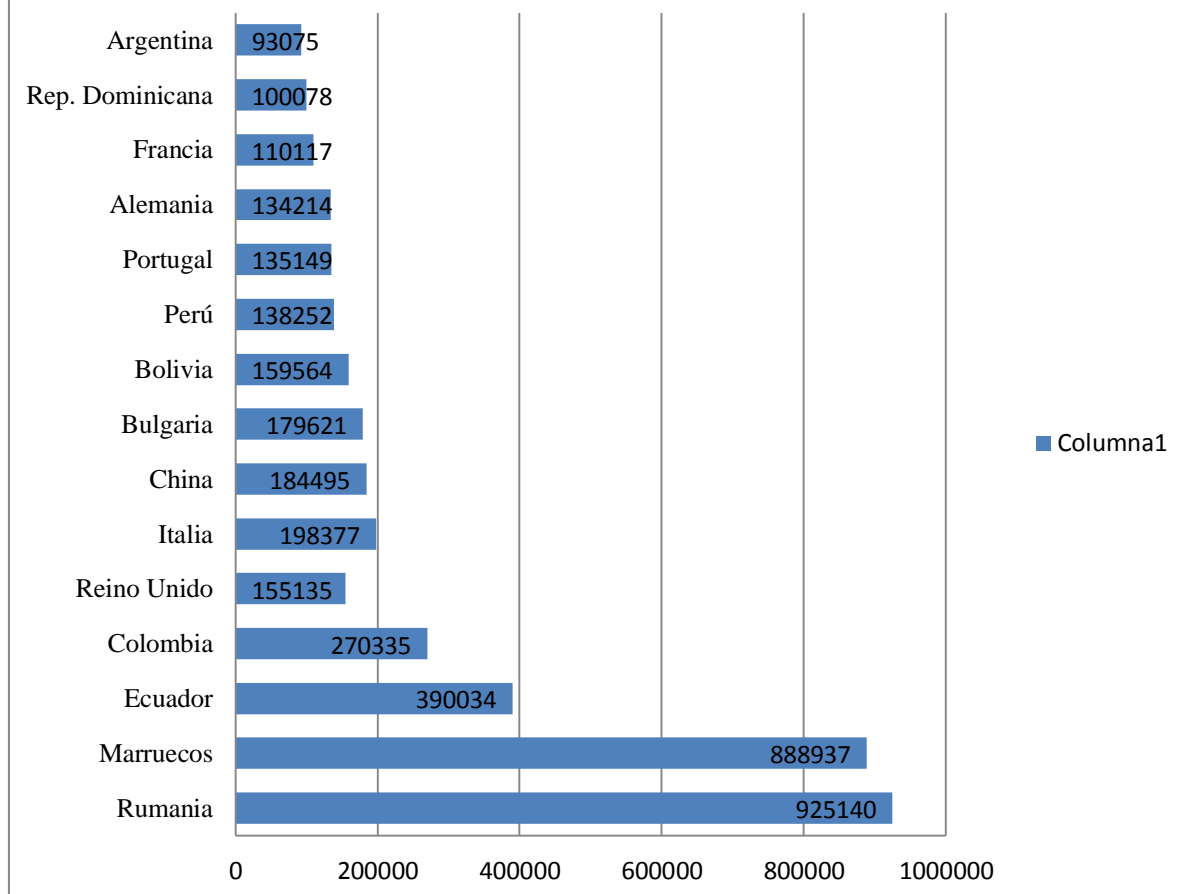
Las familias no solo piensan que es importante que sus hijos/as vayan a la escuela sino que también ellos tratan de ser modelos de estos. Únicamente algunas etnias, como es la gitana, son más reticentes a que sus pequeños asistan a la escuela, pero para ellos existe un riguroso seguimiento de la asistencia.

Las familias no suelen tener quejas ante la escuela rural, a pesar de la falta de recursos, en la mayoría de ocasiones tienen una buena relación con el docente y ven que los niños avanzan, por lo que los materiales en sí no les sirven de preocupación. La participación de estas en la escuela rural es cada vez mayor, tanto en la preparación de actividades como en los órganos colegiados.

8.4 Heterogeneidad rural

Debido a la masiva inmigración que recibió España hace algunos años, encontramos en las zonas rurales niños de diferente origen. Como observamos en el gráfico 5, el mayor número de inmigrantes provienen de Rumania, seguidos por los procedentes de Marruecos.

**Gráfico 5: Extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor
Principales nacionalidades (2013)**



Fuente: Instituto nacional de estadística (INE) 2013

Muchos de estos inmigrantes se encuentran en zonas rurales ya que trabajan en el campo, son temporeros que recolectan fruta en diferentes lugares de España y llevan con ellos a sus familias, tema que expondremos más adelante para averiguar cómo responde la escuela ante estos niños.

Por otro lado, las escuelas rurales en España también cuentan con un alto porcentaje de niños de etnia gitana, que en total suma alrededor de 600.000 personas, distribuidas en las diferentes comunidades autónomas (Tabla 12).

Tabla 12: DATOS ESTADISTICOS DEL NUMERO DE GITANOS EN ESPAÑA POR COMUNIDAD	
COMUNIDAD AUTONOMA	Población
Andalucía	280000
Cataluña	80000
Comunidad Valenciana	65000
Comunidad de Madrid	60000
Castilla León	29000
Aragón	21000
Región de Murcia	20000
Castilla La Mancha	20000
Extremadura	15000
Pais Vasco	13000
Asturias	10008
Canarias	9500
Galicia	9000
La Rioja	7000
Baleares	9000
Navarra	6000
Cantabria	5000
<i>Fuente: Fundación Secretariado General Gitano de España</i>	

Hace más de dos décadas, los gitanos no encontraban útil la escuela. Su cultura era una cultura cerrada, donde los aprendizajes se realizaban dentro de la misma comunidad por lo que el índice de analfabetismo era muy alto, siendo pocos los gitanos que simplemente sabían leer o escribir pero en la actualidad todos los niños gitanos están escolarizados, aunque no ocurre lo mismo en la etapa de Educación Infantil.

La situación de los niños gitanos escolarizados responde a cuatro subtipos diferentes: Los niños con una asistencia y rendimientos normalizados, aquellos con absentismo esporádico y fracaso escolar, por otro lado aquellos que presentan un absentismo extremo y abandono escolar prematuro. Desde las administraciones educativas la etnia gitana siempre ha estado muy apoyada, ya que han promovido una serie de programas de compensación educativa y de apoyo a la escolarización gitana, así como de seguimiento y refuerzo a la asistencia de las niñas y niños gitanos a la escuela.

Por parte de las familias, a día de hoy está prácticamente desechada la idea de que la escuela solo sirve para tapar su cultura, que los niños se vuelven como los “payos”. Cada vez se reconoce más la necesidad de la educación, no solo por lo que esta es, sino porque a través de ella los miembros de la etnia gitana quieren normalizar su situación social y de futuro trabajo para sus hijos e hijas, es decir que cada vez más gitanos lleguen a estudiar carreras universitarias. A pesar de esto también existen aquellas familias gitanas para las que la escuela es un instrumento a utilizar pero no un recurso imprescindible para el futuro, porque piensan que la escuela está totalmente alejada de los valores tradicionales gitanos y, al mismo tiempo, se desconfía de su funcionalidad.

Es obvio, que debido al gran número que suponen, principalmente en áreas rurales de algunas comunidades autónomas, debemos tenerlos en cuenta desde la escuela rural, pero, bajo mi opinión, se les debe tener en cuenta en una situación de normalidad, ya que la escuela es pública y su único objetivo es el de enseñar, la cultura de la que provenga el alumnado, se debe tener en cuenta únicamente en lo relativo a favorecer sus necesidades educativas.

8.5 Niños rurales

Como observamos en la tabla 13, España cuenta con más de 50000 niños rurales, distribuidos en las diferentes comunidades autónomas. Castilla y León es la comunidad autónoma que más niños escolariza en este tipo de centros, siendo estos un total de 17.891 es decir, el 34,2 %. Le sigue Castilla-La Mancha (19,0 %, 9.940 alumnos) y Aragón (18,8 %, 9.855 alumnos).

Tabla 13: Datos de los Centros Rurales Agrupados por comunidades y ciudades autónomas.				
Curso 2011-2012				
	CENTROS	LOCALIDADES	UNIDADES	ALUMNOS
Aragón	75	349	914	9855
Asturias Principado	29	117	209	1991
Cantabria	4	7	16	172
Castilla y León	192	708	1740	17891
Castilla La Mancha	74	307	950	9940
Extremadura	40	147	493	4698
Galicia	27	217	231	2737
Madrid Comunidad	8	32	108	1869
Murcia Región	9	40	114	1329
Navarra Com. Floral de	1	2	5	46
La Rioja	11	50	148	1754
TOTAL	470	1976	4928	52282
<i>Fuente: Consejo Escolar de Estado 2013.</i>				

Los niños de las localidades rurales, a pesar de ser escasos son muy heterogéneos. Además de su diferencia de edades, son diferentes en lo referente a su situación social, económica y cultural lo cual dificulta la labor del docente.

Los alumnos solo asisten al colegio ubicado en su localidad pero cuando esto no es posible debido a que son muy pocos los niños que habitan en el pueblo, se les escolariza en municipios próximos al de su residencia, en los que, por su población y ubicación, es posible contar con un número de alumnos suficientes para constituir un centro educativo.

Según el número de alumnos que formen el CRA, les corresponderán un número determinado de docentes. Y a partir de estos se realizan los agrupamientos necesarios. Los criterios que determinan como se van a realizar estos agrupamientos son dos: el número de niños por aula y el no separar los ciclos. Surgen así las aulas multigrado, ya que en las localidades suele haber poco número de alumnado, por lo que en ocasiones deben juntarse niños de diferentes niveles educativos, incluso alumnos de Educación Infantil y Primaria juntos. Por otro lado también, debemos tener en cuenta al “alumno temporero” que es una situación habitual en las zonas rurales, perteneciente a familias cuyos miembros son trabajadores que se desplazan según las exigencias laborales, principalmente trabajan en las diferentes cosechas que se realizan a lo largo del año en toda España. Viven por un tiempo en una zona, y cuando el trabajo en esta se termina, se mudan a otra donde puedan trabajar. Estos niños, durante su estancia en el CRA, son considerados alumnos de estos, matriculándolos en el centro y formando parte del grupo que les corresponda, además, para ellos, existen unas “Cartillas de seguimiento” en caso de que los niños se queden menos de tres meses en el centro. En esta cartilla se van recogiendo los progresos del alumnado y esto se envía a la Administración educativa correspondiente, para que esta lo remita al centro de procedencia, en caso de que permanezca más de tres meses, se formaliza la matrícula y se pide toda la información al centro de procedencia.

Cuando los alumnos de colegios rurales agrupados deben cursar Enseñanza Secundaria, teniendo en cuenta que en esta etapa educativa se necesitan profesores de diferentes áreas e instalaciones difíciles de instalar en centros educativos pequeños, se opta por agrupar al alumnado en una misma zona, en un municipio central que cuenta con un centro de Educación Secundaria adecuado y el Estado se encarga del servicio de transporte y comedor.

9. Las escuelas en España Infraestructura, recursos y docentes.

9.1 Centros

Los centros rurales en España no presentan carencias de importancia. Esto se debe en gran medida a dos acuerdos llamados “Pactos de la Moncloa” firmados durante la transición Española en 1977, a través de los cuales se realiza una gran inversión dedicada a las construcciones escolares públicas.

En algunas zonas del país se mantiene el centro antiguo, pero en otras, debido al aumento de natalidad y/o a la inmigración se ha tenido que construir un nuevo edificio o ampliar el existente. Estos centros no carecen de recursos, la escuela rural en España está dotada de forma semejante a la urbana.

El mobiliario, aunque en algunos centros es más antiguo, se mantiene a la perfección, quizás el único recurso que se encuentra en las aulas, pero de forma más escasa es el referente a la informática, aunque prácticamente todos los centros cuentan con su sala de ordenadores y alguna pizarra eléctrica, pero en estos años de crisis la dotación de medios informáticos ha descendido en gran medida.

9.2 Docentes

En España es mayor la presencia de las mujeres, como docentes, que la de los hombres, sobre todo en los niveles de Educación Infantil, Primaria y Especial situándose por encima del 80. En Educación Secundaria la proporción de mujeres supera el 55 % (Gráfico 6). Esta feminización de la docencia se equipara en todas las comunidades autónomas, lo que supone un fenómeno homogéneo en el país.

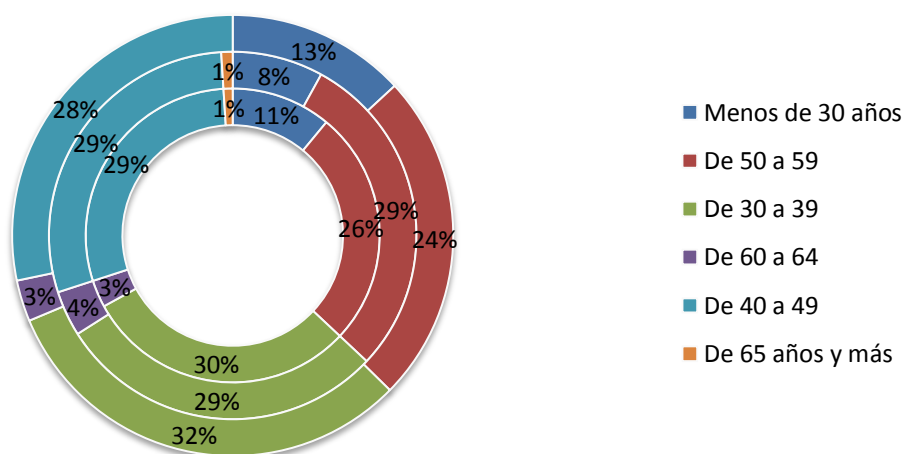
En lo que respecta a las enseñanzas de régimen especial, el porcentaje de mujeres docentes varía en comparación con la enseñanza general. En este caso, la feminización la encontramos en la enseñanza de idiomas -73,5% pero la presencia de la mujer en las Enseñanzas Deportivas es mínima -12,2%.

Aunque en España el grado de feminización de la profesión docente es alto, no alcanza los porcentajes que muestran los países desarrollados. Al considerar todos los niveles educativos la tasa de mujeres españolas que trabajan en la enseñanza (65,0 %) es inferior a la correspondiente a la media de la OCDE (67,0 %) y a la de la Unión Europea de los 21 (70,0 %). La cifra que si es similar a la que presentan la OCDE (96,5

%) y la Unión Europea (96,3 %) Se corresponde con la del profesorado de Educación Infantil en España, donde el número de docentes femeninas son el 94,6 %.

La edad del profesorado nos permite averiguar el grado de envejecimiento de la docencia, según las estadísticas, a lo largo del curso 2011-2012, los profesores menores de 30 años tan solo eran el 10,8 %, el 29,9 % del profesorado tenían edades comprendidas entre 30 y 40 años, el 28,9 % del profesorado pertenecía al grupo de edad de 40 años a 50 años, y, finalmente, el 30,4 % del profesorado tenía más de 50 años. En el caso de los hombres, tan solo un 37% es menor de 40 a diferencia de las profesoras, de las cuales el 43,5 % son menores de 40 años y respecto a los profesores que tienen 50 años o más, el 33,5 % son hombres, mientras que, en el caso de las mujeres, el porcentaje de profesoras que son mayores de 50 años es del 28,0 %.

Gráfico 6: Distribución porcentual del profesorado de enseñanzas de regimen general según el sexo



Fuente: Informe consejo escolar de estado 2013

Los docentes en la escuela rural tienen un trabajo complicado, ya que tienen que saber proporcionar los aprendizajes propicios a cada uno de sus alumnos, con diferentes demandas y necesidades una que, a pesar de estar ubicados en la misma aula se corresponden a diferentes niveles educativos. Por otro lado tiene que tener una grata relación con los padres y tratar de implicarles en la educación de sus hijos, además debe realizar su tarea docente en infraestructuras pobres, con pocos recursos y materiales.

Diferentes investigaciones muestran que el maestro rural tiene pocas expectativas ante su alumnado, pero esa percepción puede ir relacionada con su estrecha formación en lo relacionado con el ámbito rural. Suele dar un gran valor al esfuerzo personal y a los casos de alumnos excelentes que se han desenvuelto por encima de la situación académica, social y profesional de sus familias.

En la mayoría de las ocasiones, la plaza de docente de una escuela rural es ocupada por un profesor novato, aquellos que cubren alguna baja o aquellos que logran conseguir una plaza en un pueblo lejos de donde ellos viven. Casi un 90 % de estos, tiene simplemente como titulación de acceso a la docencia, los estudios de la diplomatura de Magisterio, requisito mínimo exigido por las leyes españolas, pero que resulta insuficiente, no solo en la docencia en general, sino particularmente en estos colegios.

En estudios de comunidades autónomas (Berlangua, S., 2003; Corchón, E., 2005), los docentes reconocen que en su formación, no se ha tenido mucho en cuenta la escuela y además, las prácticas de la carrera, más del 95% las realizaron en centros urbanos, por lo que al llegar al CRA, encuentran una realidad muy diferente. Concretamente, el 95.6 % del profesorado, prácticamente su totalidad, no realizó las prácticas de enseñanza en uno de estos centros, e igualmente, son muy pocos los maestros, el 15 %, que durante sus años de docencia han tenido a alumnos de prácticas de enseñanza... El lado positivo de que sean docentes “novatos” son sus ganas de enseñar, su creatividad y su puesta en marcha.

9.3 Docentes itinerantes

Al hablar de docentes en una escuela rural, no podemos dejar de lado a los maestros itinerantes que son profesionales de materias como pueden ser: educación física, lengua extranjera y profesionales de educación especial (pedagogía terapéutica y audición y lenguaje). Estos maestros se comparten en las diferentes localidades que forman el colegio rural agrupado, aunque en ocasiones el profesional de audición y lenguaje o el de pedagogía terapéutica son compartidos entre el CRA y algún centro cercano, debido en ocasiones a que el número de alumnos que los necesitan, es pequeño.

Estos maestros deben adaptarse a las necesidades de cada pueblo para poder ejercer su especialidad, además sirven de comunicación entre los diferentes colegios y entre los

docentes ya que dan otro punto de vista u otra información en lo que se refiere a la evaluación del niño.

10. Conclusiones

Al realizar mi TFG he descubierto mucha información acerca de la escuela rural de ambos países, lo cual se complementa a mi experiencia y a lo que he podido observar y me enriquece tanto como docente como como persona.

Mostraré a partir de ahora las conclusiones de forma extensa, siguiendo el mismo esquema que he llevado a cabo a lo largo del desarrollo del trabajo.

Comenzando por la historia legislativa de la educación de ambos países, podemos observar que la escuela rural siempre se ha mantenido al margen. La escuela en ambos lugares se ha ocupado en mayor parte de las clases sociales más altas del país, dejando a los grupos de población mayoritarios, y para que la educación sea un derecho para todos, la población mayoritaria de los países ha luchado y a partir de ahí nacen las escuelas que tenemos hoy en día. De los errores se aprende, por eso las escuelas van avanzando poco a poco, muy influenciadas por el partido político que esté al cargo, ya que los políticos cambian las leyes y en la mayoría de ocasiones no consultan con los verdaderos profesionales, las personas que están en las aulas día tras día y que saben que es lo mejor para la educación del país.

En España, debido a la mayor presión social, la escuela rural se ha ido haciendo un hueco en las leyes, ha intentado lanzar un grito de ayuda, porque sin ayuda de la administración, poco podría hacer sola, a pesar del apoyo de muchos docentes.

No por esto en España hay menos problemas, ya que una oleada de crisis y una ley que aplica recortes donde no hay mucho que recortar, están haciendo que cada día se cierren más escuelas, que cada vez haya menos docentes y más números de alumnos para lo que quedan, los cuales también deben enfrentarse a cada vez más horas a la semana, incluso algunas asignaturas necesarias para un buen desarrollo de los niños se estén reduciendo a poquísimas horas a la semana. A pesar de esto, las personas y los docentes no han cesado de protestar y salir a la calle luchando por una educación pública de calidad

En el caso de Perú, la solución está claro que viene desde arriba, que son necesarias grandes inversiones para poder solucionar la problemática de la escuela rural del Perú pero además falta gente que luche por la escuela rural.

Las zonas rurales del país en general, están dejadas de lado, ellas solas se administran y abastecen solas, sin tener muy presente y por lo tanto sin tener muy en cuenta al gobierno ni a las administraciones superiores. Conocen que la educación es básica para ascender, para cambiar de vida, pero muchos también son conscientes de la situación y de lo difícil que es cambiarla, añadiendo que son felices tal y como viven, con su cultura y su poblado/ comunidad.

Respecto al entorno socio cultural, son claras las diferencias entre el entorno rural de cada uno de los países. El entorno rural de España es un entorno desarrollado, en el que las diferencias de la población rural a la urbana son mínimas, prácticamente inapreciables.

Sin embargo la población rural de Perú es muy diferente. La población urbana es similar a la población europea, tanto en sus formas de vestir, como en su cultura, sus trabajos... En cambio la población rural varía mucho según su localización.

En Perú, al haber tantas desigualdades en su territorio, también son diferentes las necesidades y por lo tanto las soluciones pertinentes para la mejora de la escuela rural. Los habitantes de la selva y de la sierra, son grupos de población con una cultura muy propia, cuya vestimenta es muy característica de sus zonas, muy diferente a la zona urbana. Su cultura y sus trabajos también son propios de la zona en la que viven ocupándose del ganado, recolección... En la zona de costa, la población rural recibe gran ayuda de caritas o instituciones de beneficencia, por lo que la forma de vestir en ocasiones no se corresponde a ropa de su talla o son ropas viejas, quizá provenientes también de Europa o simplemente de las zonas más ricas del país.

La situación de los hogares, en general, también es muy diferente ya que una vivienda tipo en España, podría corresponderse a una de la zona urbana de Perú. El agua corriente, especialmente la caliente y la luz, son privilegios que la zona rural tiene a su alcance en limitadas ocasiones, mientras que en España todos los hogares tienen agua y luz, sin límites.

Respecto a los niños, en España son niños que no tienen mayor preocupación que jugar e ir a la escuela, situación muy diferente en Perú, ya que la mayoría de los niños rurales trabajan, y no lo ven como un problema, sino que son conscientes de que es necesario que ayuden a sus familias. No es un trabajo de explotación o como en otros países de

Sudamérica en los que los niños deben madrugar para ir a trabajar o para buscar en la basura, sino que es un trabajo familiar, de ayuda en casa y que les sirve como aprendizaje para su futuro. Por esto, quizás en vez de suprimir este trabajo, ya que es muy difícil porque es parte de su cultura y de un reparto de tareas del hogar, debido a que en estos no se encuentran tantas facilidades como en los de España, se podrían crear propuestas que respetaran tanto la escuela como el trabajo en el hogar. Por ejemplo, según la zona, podría adaptarse el calendario escolar al calendario agrícola⁸ o al de las actividades propias de la zona, en las que se sepa que los niños van a estar más ocupados y les va a ser más difícil su asistencia. También podría reducirse la jornada escolar diaria⁹, adaptándose a las horas en las que por el calor o por otros motivos no se pueda estar en el campo, ya que a su vez estas horas serán las que más luz habrá en la escuela. Si el edificio de la escuela está bien ubicado los niños pueden encontrarse bien allí.

Respecto a la evaluación¹⁰ y el fin de curso, puede ser más flexible, de forma que el alumno pase cuando haya alcanzado una serie de objetivos y no por un límite de edad. Además esta evaluación debería ocuparse de identificar los aspectos que sea necesario reforzar. Para estos también pueden crearse talleres dentro de la misma población/comunidad para atender a los niños que estén rezagados en sus aprendizajes con respecto al avance del resto de la clase. Estos talleres, en caso de que no pueda impartirlos un docente, pueden crearse con la ayuda de los niños más avanzados o más mayores de la zona.

En el currículo puede dársele valor al trabajo y utilizarlo como un instrumento de aprendizaje escolar, como motivación o como aprendizajes que ya tienen como base los alumnos y a partir de los cuales se pueden derivar otros aprendizajes curriculares, de manera que los niños encuentren sentido a lo que aprenden y puedan utilizarlo en su vida cotidiana.

⁸ PEM: Programa de Escuelas Multigrado (Bolivia): El calendario escolar es adaptado al calendario agrícola

⁹ BRAC (Bangladesh): Utiliza un horario flexible de tres horas diarias durante seis días a la semana.

¹⁰ Escuela Nueva (Colombia): Aplica la evaluación y promoción flexible, de acuerdo con el desarrollo del aprendizaje de cada niño. Cuenta con materiales autoinstructivos que permiten al niño realizar su propio proceso de aprendizaje

Algo que ambos países deberían tener muy presente en todos sus ámbitos, es decir en el familiar, docentes, entorno... es el valor que tienen las escuelas multigrado y las posibilidades metodológicas que presentan , por ejemplo realizando actividades conjuntas en las que todos los alumnos se vean enriquecidos de la experiencia, ayudando o siendo ayudados.

Por último, desde el gobierno, al igual que se dan los libros a los alumnos, se pueden crear recursos autoinstructivos en los que, a pesar de que el alumno no pueda asistir algunos días a la escuela, puedan seguir la lección y aprender por si solos, consultando únicamente sus dudas al docente a su vuelta a la escuela.

Las familias, muy diferentes en cada país, buscan lo mejor para sus hijos. En España las personas de la zona rural pueden avanzar en sus estudios si así lo desean, es decir, incluso aunque no tengan mucho dinero, desde el gobierno se otorgan becas que favorecen la entrada a la universidad. En general, todas las familias españolas están concienciadas en la importancia de llevar a sus hijos a la escuela, en lo importante que es estudiar para poder llegar a ser lo que quieran en el futuro.

En cambio en el Perú, aunque a las familias les gustaría que sus hijos accediesen a la universidad o tuviesen otros estudios, son realistas y observan su realidad, la cual heredaran sus hijos, por lo que se conforman con que los niños estudien, aprendan matemáticas, sepan leer, pero no tienen expectativas hacia una carrera universitaria. La mayoría de universidades en el país son privadas, por lo que acceder a ellas supone mucho dinero para una familia, más aun si es rural. Las familias respecto al profesorado, pueden percibir que este no quiere colaborar con ellos, ya que solo está ahí “ de paso” y en cuanto tenga la posibilidad se cambiara a un lugar mejor, probablemente lejos de la ruralidad o simplemente más cerca de su hogar.

En España esta situación es diferente. Las familias cada vez se implican más en la escuela, no solo se preocupan por la educación de sus hijos sino que tratan de colaborar para la escuela a través de la realización de proyectos conjuntos. En muchos CRA, el Equipo Directivo mantiene reuniones trimestrales con la Asociación de Padres de Alumnos de cada localidad, en las cuales se establecen los criterios para la realización de proyectos comunes en todas las escuelas del CRA. Por ejemplo, en el CRA Lumpiaque he podido observar el resultado de estas reuniones. Cada localidad realizó

un mismo proyecto, pero cada una siguiendo su ritmo para después juntar a todos los niños en una localidad y crear juegos referentes al proyecto dado, tratando también de crear equipos y situaciones colaborativas entre los niños de las diferentes localidades del CRA.

En relación a la población joven, de hoy en día, de ambos países también es muy diferente. Mientras que, en Perú la población joven de la zona rural ha asistido muy poco a la escuela ya que la esta está teniendo mayor relevancia en la actualidad, en España a partir del siglo XX, todos los habitantes menores de 40 años han asistido a la escuela como mínimo hasta los 14 años.

Respecto a los centros, en España todos cumplen los requisitos mínimos de calidad, puede haber alguna gotera, pueden estar con recursos y materiales más nuevos o menos, pero todos son centros bien equipados.

En cambio, en Perú los centros rurales están totalmente dados de lado, como he expuesto la situación de los centros es precaria. Ventanas rotas, material en mal estado, locales en malas situaciones, con ventanas rotas y poca iluminación. Los que se encuentran en mejor situación son aquellos en los que la propia comunidad trabaja para su mejora, para que los niños estén seguros en el edificio, pero lo más increíble de esto son las cifras: las cifras de niños que trabajan, las cifras de colegios que están en mal estado, prácticamente en la ruina, lo cual demuestra demasiada dejadez por parte del gobierno, ya que, aunque sean poblaciones alejadas de la urbe, son todos del mismo país y es muy triste observar un gobierno que no se preocupa lo más mínimo por las generaciones jóvenes del país, dejándoles asistir a centros que en cualquier momento podrían derrumbarse

En el caso de los docentes, en ambos lugares ellos no son los culpables de no saber más acerca de la escuela rural. Desde las facultades deben crearse guías de asignaturas donde la escuela rural sea el tema de estudio, formando así docentes con una sólida formación pedagógica. También se les puede ayudar con metodologías elaboradas para aulas multigrado de forma que, cuando lleguen a estas sepan cómo organizar sus tiempos para sacar el máximo provecho a la jornada escolar, además siempre que sea posible, deberían realizarse unas prácticas en un colegio rural para comprender su metodología y funcionamiento.

No debemos dejar de lado que es fundamental el interés de estos, los propios docentes deben interesarse en conocer la cultura y el medio social de los alumnos para adecuar su metodología y su propuesta pedagógica a ellos ya que a raíz de conocer mejor su entorno, podrán crear aprendizajes más significativos, partiendo de su motivación y experiencia propia

En el caso de Perú, los docentes deberían interesarse por el bilingüismo, creándose desde las facultades cursos para que conozcan algunas de las lenguas vernáculas de la zona del país en la que se encuentren.

La teoría acerca de la metodología de las aulas multigrado, es similar en ambos países, pero en el caso de Perú no se aplica o no se tiene en cuenta, por lo que los nuevos docentes y los docentes con experiencia, solo necesitan empeño y fijarse en experiencias exitosas para poder seguir su modelo y saber manejar sus aulas. Por otro lado, los profesores también deben verse recompensados por su labor docente en el medio rural. Pueden crearse incentivos a los docentes de zonas rurales a la vez que pueden mejorárselas vías de comunicación y el acceso a los medios de transporte para que ese aislamiento del que hemos hablado sea menor y puedan ir a la ciudad cómodamente.

La existencia de profesores itinerantes en España es una gran ventaja, ya que, con poco gasto todos los niños pueden recibir las enseñanzas de estos docentes. Además a estos se les paga un incentivo por kilometraje, es decir todos salen beneficiados. En Perú sería una buena idea implantar profesores itinerantes, aunque en algunas zonas rurales sería muy difícil su acceso.

En un mundo tan globalizado, deberíamos tomar como puntos de partida y de sustento las experiencias enriquecedoras que se han desarrollado y se desarrollan en el ámbito educativo mundial.

11. Referencias bibliográficas

Alberti, G. y Cotler, J. (1977). *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Bustos Jiménez, A. (2009). “La escuela rural española ante un contexto en transformación”. *Revista de Educación*, 449-461.

Bustos Jiménez, A. “Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado”. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 1, 1-26

Camarero Rioja, L.A. (1991). “Tendencias recientes y evolución de la población rural en España”. *Política y sociedad*, 8, 13-24

Camarero, L. et al. (2009). “La población rural de España. De los desequilibrios a la sostenibilidad social”. *Colección Estudios Sociales*, 27, 1-199.

Fernández González, G., Madera García, M. y Sabín Fernández, I. 2Una Investigación sobre los Centros Rurales Agrupados de Asturias”. *UNED Centro Asociado de Asturias*

Feu i Gels, 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.

Instituto peruano de evaluación, acreditación y certificación de la calidad de la educación básica. (2011). *Ruralidad y escuela*. Lima: Impresión Arte Perú E.I.R.L.

Juan Borroy, V. (2004). *La tarea de Penélope. Cien años de escuela pública en Aragón*. Zaragoza: ARAGON Y RIOJ CAJA DE AHORROS Y MONTE DE PIEDAD DE ZARAGOZA

Jiménez Fernández, J. La escuela rural. Innovación y experiencias educativas, 23, 1-10.

Fórum de Administradores de la Educación de Aragón. “Presente y futuro de la escuela rural”. *Fórum Aragón*, 4(11), 1-58

Morillo Miranda, E. “Reformas educativas en el Perú del siglo XX”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-8.

Ministerio de Educación Cultura y deporte. (2013). *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo*. Lima: Ministerio de Perú

Ministerio de Educación Perú. (2005). *Plan Nacional de Educación Para Todos 2005-2015*, Perú. Lima: Ministerio de Perú

Ministerio de Educación Perú. (2003) *Reglamentación de la Ley General de Educación N° 28044*. Lima: Ministerio de Perú

Ministerio de Perú. (2014). *Sector educación: logros más relevantes*. Lima: Ministerio Perú.

Montero, C. (2001). *La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención*. Lima.

Ponce de León Elizondo, A., Bravo Sainz, E., Torroba Santa María, T. (2000). “Los colegios rurales agrupados, primer paso al mundo docente”. *Contextos educativos*, 3, 315-347.

Recio Gil, M., Sacristán Alfaro, T., Odete de Martos, M. y Sebastián Heredero, E. ANÁLISIS DE LA ESCUELA RURAL ESPAÑOLA: ESTUDIO DE CASO

Santamaría Luna, R. *Un poco de historia de la escuela rural en España*.

Sepúlveda Ruiz, M.P. Y Gallardo Gil, M. (2011). “La escuela rural en la sociedad globalizada: Nuevos caminos para una realidad silenciada”. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, (15) 2,1-13

Quicios García, M. la diversidad cultural en la España del siglo XXI y la respuesta educativa ofrecida en las escuelas. Recuperado el 17 de Julio de 2014, de <https://docs.google.com>

McLauchlan de Arregui, P. Dinámica de la transformación del sistema educativo en el Perú. Recuperado el 16 de Julio de 2014, de <http://www.grade.org.pe/>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. BREVE EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL SISTEMA EDUCATIVO. Recuperado el 17 de Agosto del 2014, de <http://www.oei.es/quipu/peru/>

Ramírez Arce de Sánchez Moreno, E. ESTUDIO SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA POBLACIÓN RURAL EN PERÚ. Revisado el 23 de agosto de 2014, de <ftp.fao.org/>

Vexler Talledo, I. Informe sobre la Educación Peruana Situación y perspectivas. Recuperado el 5 de Agosto de 2014, de <http://www.oei.es/quipu/peru/>