



¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas

Carmen Álvarez-Álvarez, Rocío Vejo-Sainz

Departamento de Educación. Universidad de Cantabria

RESUMEN

Hoy día las escuelas del medio rural se caracterizan por una gran diversidad en sus orígenes, gestión y proyección. Sin embargo, una característica común es que deben afrontar dos retos: la falta de alumnado y el aislamiento. En este artículo damos respuesta a cómo se sitúan las escuelas del medio rural ante la innovación tras realizar un estudio cualitativo basado en entrevistas en profundidad con informantes clave procedentes de escuelas rurales de cinco comunidades autónomas españolas y tres Centros Rurales de Innovación Educativa. Los resultados muestran que las innovaciones surgen por diferentes vías y se ven influidas por aspectos facilitadores y entorpecedores específicos. Así, logran superar el aislamiento y ofrecer una educación de calidad. Las escuelas rurales entienden la innovación como un reto que les permite superar sus dificultades, y aunque los procesos de cambio presentan retos, logran avanzar y tener un impacto positivo en el medio rural.

Palabras Clave: escuela rural, escuelas ubicadas en el medio rural, innovación educativa, entrevistas en profundidad.

How do spanish schools of rural contexts face innovation? An exploratory study through interviews

ABSTRACT

Nowadays schools in rural areas are characterized by great diversity in their origins, management and projection. However, a common feature is that they face two challenges: the lack of students and the isolation. In this article, we respond how schools located in rural areas face the innovation after accomplished a qualitative study based on in-depth interviews with key informants from rural schools of five different Spanish autonomous communities and three Educational Rural Innovation Centres. The results show that the innovations are arised in different ways and they are influenced by facilitator aspects and specific hinders. Thus, they manage to overcome isolation and provide quality education. Rural schools understand innovation as a challenge that allows them to overcome their difficulties, and although change processes present challenges, they achieve progress and have a positive impact on rural areas.

Keywords: rural school, schools in rural areas, educational innovation, in-depth interviews.

Introducción

La investigación internacional ha puesto de manifiesto que hay escuelas rurales en todo el mundo y salvo que el país esté subdesarrollado o en vías de desarrollo, su calidad es similar a las escuelas urbanas ([Amiguiño, 2011](#); [Bustos, 2007, 2011](#); [Smit, Hyry-Beihammer y Raggl, 2015](#)). No obstante, pueden darse notables diferencias entre ellas en función de la titularidad (privada o pública estatal, federal o municipal), la región (riqueza del área del país, costa/interior), la política (ataque/defensa a/de la concentración escolar, a la cultura indígena) la lengua (usada para la instrucción/hogar), etc. ([Bustos, 2011](#); [García, 2015](#)).

En España, las escuelas situadas en el medio rural son muy diversas y su estudio resulta complejo debido a las profundas transformaciones que experimenta este medio con la crisis de las economías agrarias tradicionales y la diversificación laboral ([Martínez y Bustos, 2011](#)). Hay aulas unitarias, por lo general organizadas en colegios rurales agrupados (CRA) y colegios públicos de educación infantil y primaria en el medio rural (CEIP), completos e incompletos (por la reducción de líneas si disminuye el alumnado). También la Administración ha creado centros rurales de innovación educativa (CRIEs), para desarrollar convivencias periódicas de alumnos de diferentes zonas y escuelas rurales y contribuir al proceso de evolución personal y socializa-

Recibido: 01/09/2016

Aceptado: 15/12/2016

ISSN: 0210-2773

DOI: <http://dx.doi.org/10.17811/rifie.45.2017.25-32>

ción del alumnado del ámbito rural, apoyando al mismo tiempo el desarrollo del currículo escolar ([Orden de 29 de abril de 1996](#)).

Entre los centros rurales existe una notable heterogeneidad y una relativa influencia del multiculturalismo y la globalización, aparte de otras diferencias habituales en comparación con los centros urbanos: instalaciones, recursos, relaciones con el entorno, etc. Contrasta con esta diversidad que las políticas educativas traten de dar respuestas fundamentalmente globales ([Aberg-Bengtsson, 2009](#); [Martínez y Bustos, 2011](#)). Esto hace que las escuelas ubicadas en el medio rural estén permanentemente enfrentándose a retos. Para [García \(2015:44\)](#), los principales, son: una formación específica del profesorado, la adecuación del currículum a situaciones divergentes, el impacto de la sociedad multicultural y la influencia y manejo de los dispositivos digitales para conectar y abrir al mundo a la escuela rural. En línea con estos, podría añadirse un quinto: la innovación educativa.

La innovación, más allá de su simplista visión como sinónimo de acciones novedosas o creativas, apuesta por la consecución del máximo aprendizaje, aumentar la motivación del alumnado, favorecer la participación de la comunidad en las escuelas y generar contextos donde la convivencia entre todas las personas sea plenamente positiva ([McCharen, Song y Martens, 2011](#)). Una escuela innovadora es la que lucha contra el inmovilismo ante los problemas que se detectan en los centros, en la práctica de las aulas y en la política educativa, aspirando a la mejora progresiva ([Cañal, 2002](#)). Entendiendo que la innovación es un proceso de relación teoría-práctica, que tiene una orientación a largo plazo, que hay factores facilitadores y entorpecedores, que requiere formación, planificación, liderazgo y colaboración, nos preguntamos cómo se sitúan las escuelas rurales en la actualidad ante el reto de innovar.

La investigación en España ha puesto de manifiesto que no existe una "escuela rural" en sí misma, sino escuelas ubicadas en el entorno rural, porque su organización, currículum e identidad diverge de los planteamientos del mundo rural tradicional, pudiendo producirse choques culturales ([Bustos, 2007](#); [Martínez y Bustos, 2011](#); [García, 2015](#)). Si algo ha resultado distintivo en la escuela rural hasta hace algunos años han sido dos factores: la escasez de niños y el aislamiento ([Bustos, 2006](#)). Hoy día, en España, con el surgimiento de "nuevas ruralidades" ([Martínez y Bustos, 2011](#)), esas dos notas características de los centros rurales están cambiando gracias al fenómeno de la inmigración y de las nuevas tecnologías ([Salinas y Sánchez, 2009](#); [Del Moral, Villalustre y Neira, 2014](#)). Sin embargo, la escuela rural sigue sumida en una situación de aislamiento personal, de profesorado y alumnado, que precisa fórmulas de trabajo innovadoras ([Boix, 2007](#); [Amiguiño, 2011](#); [Vigo y Soriano, 2015](#)).

Los investigadores sobre escuela rural apuntan que un trabajo innovador debe guiarse siempre por altas expectativas para lograr la inclusión y el éxito de todos con independencia de sus condiciones sociales, personales o psicológicas de partida, permitir el desarrollo de un proyecto educativo participativo y comunitario, potenciar la convivencia y el diálogo en el aula, y estar en conexión con el entorno educativo y social próximo y el mundo global ([Kalaoja y Pietarinen, 2009](#); [Boix, 2011](#); [García, 2015](#)). Como aseveran diferentes autores ([Bustos, 2007, 2009](#); [Abós, 2011](#); [Amiguiño, 2011](#)), la escuela rural tiene la necesidad de abrirse al contexto, al alumnado y a las familias y el maestro debe conocer y valorar el entorno, las tradiciones, los valores y creencias de la comunidad sobre la enseñanza ([Kalaoja y Pietarinen, 2009](#); [Vigo y Soriano, 2015](#)). Sin embargo, la investigación en nuestro país ha puesto de manifiesto un aspecto que dificulta la innovación y la mejora escolar en los ámbitos rurales: los docentes, con demasiada frecuencia, permanecen en la escuela un

único curso. Suelen estar "en tránsito", en condiciones de interinidad, y deseando acercarse a una ciudad y trabajar con un único nivel educativo en el aula ([Bustos, 2009](#); [Abós, 2011](#); [Boix y Bustos, 2014](#); [Smit, Hyry-Beihammer y Raggl, 2015](#); [García, 2015](#)). Sin embargo, cuando esto no es así todo parece indicar que el profesorado del ámbito rural está especialmente dispuesto a la innovación y la mejora escolar, con especial énfasis en el desarrollo de relaciones con el entorno ([Hargreaves, 2009](#)).

Sin embargo, y pese a que se ha hablado mucho de innovación en España, se conocen poco las prácticas de esfuerzo, trabajo y compromiso pedagógico llevadas a cabo en las escuelas rurales. [García \(2015\)](#), en su tesis doctoral hace un exhaustivo análisis de varias significativas del pasado y de la actualidad. Entre las del pasado, destacan: "Escuela Viva", un proyecto de escuela popular, entendiendo por popular que está al servicio del pueblo; "La empresa contra la escuela", una propuesta para abordar los contenidos escolares desde los intereses de los niños y sus familias, contraviniendo dinámicas previas de subordinación educativa a la preparación de obreros para el mundo empresarial; "Paideia: una escuela en libertad", un proyecto para lograr que las personas del pueblo salieran de la miseria, de la ignorancia y de la opresión; "O Pelouro", una escuela que presta atención neuropsicopedagógica, terapéutica y educativa a cada niño, según sus necesidades. Entre las actuales, destaca "Comunidades de Aprendizaje", un proyecto comunitario de transformación educativa adaptado a cada contexto en el que se desarrolla, para potenciar una educación de calidad y despertar la ilusión por aprender y enseñar; la experiencia de la escuela Arrankudiaga para desarrollar el "Trabajo por proyectos", que ha desechado los libros de texto y los programas rígidos para que el alumnado trabaje por proyectos de ciclo desde Infantil hasta el último curso de Primaria; la experiencia del CEIP Olas de Onuba "Pueblo y Escuela: unidos para compensarse", que ha potenciado la colaboración centro-entorno para el desarrollo de tres proyectos: Apoyo a las Familias para paliar desajustes culturales, la creación de un Centro TIC para mejorar la multialfabetización digital y el Proyecto Escuela Espacio de Paz, entre otros; y por último, la experiencia del Colegio Rural Agrupado Mestra Clara Torres, "La participación nos hace críticos", un proyecto de participación familiar a nivel de intralocalidad y participación comunitaria a nivel de interlocalidad. Todas estas experiencias y otras ([Pozuelos y García, 2015](#)) ponen de manifiesto que la innovación es un reto, pero también algo posible y necesario en las escuelas rurales.

En esta investigación nos preguntamos cómo se sitúan las escuelas rurales consultadas ante sus propias necesidades y cómo les dan respuesta, para saber cómo se sitúan ante el reto de la innovación, conocer de primera mano sus aspectos facilitadores y entorpecedores y los proyectos innovadores que se desarrollan.

Método

El objetivo de este estudio es conocer cómo se sitúan hoy día las escuelas ubicadas en el medio rural ante la innovación educativa: si desarrollan innovaciones, cómo surgen, qué las facilita y las entorpece y sobre qué se hacen. Para investigarlo empíricamente, dado que se trata de un asunto complejo, se consideró que lo más adecuado era diseñar un estudio exploratorio de tipo cualitativo. Se eligió la técnica de la entrevista en profundidad y se buscó la diversidad de informantes clave, entrando en contacto con escuelas situadas en el ámbito rural en cinco comunidades autónomas españolas diferentes (tres uniprovinciales, una grande y una intermedia). Se buscó la pluralidad entre las mismas en sus tipologías (centros multigrados y graduados), tasas

de matrícula (centros grandes y pequeños), contextos (costa e interior) y en su población (100% rural y rural en transición). También fueron entrevistados tres miembros del equipo directivo de tres Centros Rurales de Innovación Educativa de las comunidades autónomas que lo tienen (Aragón, Cantabria y Castilla León). Esto hace un total de catorce entrevistas, realizadas todas ellas durante los meses de enero y febrero de 2016. Tres de ellas se han realizado tras efectuar una visita al centro (un CRIE, un CEIP y un CRA). Aunque el estudio podría ser más amplio, el número de informantes es adecuado para realizar un primer acercamiento empírico al tema.

En la siguiente tabla puede verse la distribución de los informantes organizados por comunidades autónomas (columnas primera y segunda). En la tercera columna se ofrece información sobre el centro: en primer lugar se dice si es CEIP, CRA o CRIE, en segundo lugar se plantea el porcentaje de actividad rural existente en ese espacio (50%, 75% o 100%). En la tercera columna se recoge el código de transcripción asignado al informante para identificarlo en el apartado de resultados cuando se ofrezcan ideas mostradas en sus testimonios. (Este se crea con las iniciales de la comunidad autónoma, el tipo de informante y el tipo de centro).

Tabla 1. Informantes en el estudio.

Comunidad autónoma	Informante	Características escolares	Código de transcripción
1. Asturias	Maestra rural	- CRA (2 localidades) - 100% actividades rurales - Interior. Alejado de ciudades	AS.MR.CRA
2. Asturias	Miembro del equipo directivo	- CEIP en el medio rural (1 línea) - 50% actividades rurales - Costa. Alejado de ciudades	AS.ED.CEIP
3. Aragón	Maestra rural	- CRA (1 localidad) - 100% actividades rurales - Interior. Alejado de ciudades	AR.MR.CRA
4. Aragón	Miembro del equipo directivo	- CEIP en el medio rural (2 líneas) - 50% actividades rurales - Interior. A 20 km de una ciudad	AR.ED.CEIP
5. Aragón	Miembro del equipo directivo	- CRIE	AR.ED.CRIE
6. Cantabria	Miembro del equipo directivo	- CRA (2 localidades) - 50% actividades rurales - Costa. Próximo a una ciudad	CA.ED.CRA
7. Cantabria	Miembro del equipo directivo	- CEIP en el medio rural (1 línea) - 50% actividades rurales - Costa. Alejado de ciudades	CA.ED.CEIP1
8. Cantabria	Miembro del equipo directivo	- CEIP en el medio rural (2 líneas) - 50% actividades rurales - Costa. Alejado de ciudades	CA.ED.CEIP2
9. Cantabria	Miembro del equipo directivo	- CRIE	CA.ED.CRIE
10. Castilla León	Miembro del equipo directivo	- CRA (7 localidades) - 100% actividades rurales - Interior. A 20 km de una ciudad	CL.ED.CRA
11. Castilla León	Maestra rural	- CEIP (1/2 línea. Alumnado agrupado por ciclos) - 100% actividades rurales - Interior. A 50 km de una ciudad	CL.MR.CEIP
12. Castilla León	Miembro del equipo directivo	- CRIE	CL.ED.CRIE
13. Murcia	Miembro del equipo directivo	- CRA (3 localidades) - 100% actividades rurales - Costa. Próximo a una ciudad	MU.ED.CRA
14. Murcia	Miembro del equipo directivo	- CEIP en el medio rural (2 líneas) - 75% actividades rurales - Interior. A 40 km de una ciudad	MU.ED.CEIP

Las entrevistas han versado sobre tres dimensiones susceptibles de innovación, indagando sobre los proyectos de innovación en cada una: "identidad rural", "organización escolar" y "didáctica y curriculum".

- "Identidad rural". Se ha preguntado por las matrículas, las actividades económicas y laborales predominantes, el grado de aislamiento, la dotación del centro, los apoyos desde la Administración, la emigración/inmigración en la

zona, la repercusión de la escuela en el desarrollo local, etc.

- "Organización escolar". Se ha preguntado por las instalaciones, servicios ofrecidos, dotación TIC, disposición del profesorado a la innovación y movilidad, relación con las familias y participación, colaboración con instituciones educativas, la coordinación docente cuando se trata de un CRA, etc.
- "Didáctica y curriculum". Se ha preguntado por las metodologías de aula, el medio rural en el curriculum, la atención a la diversidad, proyectos de mejora en las áreas instrumentales, el empleo de las TIC y la colaboración con el entorno próximo.

En relación a estas tres dimensiones se ha indagado especialmente sobre los diferentes proyectos de innovación en desarrollo. Para asegurar la calidad en el proceso de recogida de datos las entrevistas se han grabado y transcrito. Tras esto, se organizaron y analizaron los datos, siguiendo pautas propias del análisis de contenido ya que todos ellos son de tipo cualitativo.

Resultados

Los resultados del trabajo empírico muestran que en las escuelas situadas en el medio rural hay una notable diversidad de concepciones sobre la innovación, así como de experiencias prácticas en proceso de realización. En todo caso, todos los centros educativos y los CRIEs con los que se ha establecido contacto transmiten una imagen de mucho dinamismo y voluntad de afrontar sus necesidades a través de proyectos de innovación.

Para dar cuenta de estos resultados se han agrupado en tres categorías: surgimiento de las innovaciones, aspectos facilitadores y entorpecedores y ejes que desarrollan.

a) Surgimiento de las innovaciones

Los proyectos innovadores que están desarrollando los centros seleccionados han surgido por vías muy diferentes. En las entrevistas, prácticamente todas las personas coinciden en afirmar que la vía más habitual es la propuesta del profesorado o del equipo directivo. "La innovación depende de los maestros que tenga la escuela" (CA.ED.CEIP2).

Sin embargo, también es frecuente la colaboración entre profesorado y otros agentes en casi todos los centros. "Para nuestro proyecto de biblioteca hay un grupo de trabajo de maestros que se reúnen con un grupo de padres y madres los miércoles por la tarde en el centro. Les dejamos la biblioteca y preparan dos cuentacuentos y muchas actividades" (AR.ED.CEIP). En este sentido, las AMPAS también pueden ser determinantes en el impulso de proyectos de innovación, como nos han comentado en tres centros. "Este año hemos empezado con un huerto en colaboración con los nuevos padres que han entrado en el AMPA. En el huerto se trabajan muchas cosas de ciencias naturales. Los de Infantil preparan los semilleros. Los del ciclo inicial trabajan en el compost. Los del ciclo medio han estudiado con experimentos muy sencillos en unas probetas si la tierra es más bien ácida o alcalina y tras estudiar el papel de las lombrices les han construido un "hotel" donde depositan cada día los residuos de la fruta que toman en el desayuno. Los más mayores han hecho un trabajo de diseño de un invernadero trabajando con medidas, marcando, cortando, increíble. Estudiamos las leguminosas, las solanáceas... con el huerto aparecen muchos temas" (CA.ED.CRA).

Las diferentes Consejerías de Educación y ayuntamientos han permitido, subvencionado y apoyado que se puedan desarrollar muchos proyectos a lo largo de toda la geografía española. "Yo cuando llegué al cole si tú querías hacer una extraescolar, estaba en el pueblo principal y el resto de niños no tenían luego

cómo ir a casa. Hemos conseguido que la Consejería nos ponga un autobús a las cinco. Gracias a que conseguimos subvenciones del ayuntamiento también les llevan a la piscina y aprenden a nadar" (CA.ED.CEIP2). No obstante, sobre este particular, prácticamente todas las escuelas han planteado la necesidad de que haya más oportunidades para participar en proyectos subvencionados, incluso priorizando a las escuelas rurales, para contribuir a su desarrollo. "La escuela rural ha cambiado bastante. Evidentemente tenemos muchísimos más recursos con la llegada de las nuevas tecnologías pero aun así creo sí que se siente todavía un poco marginada en el sentido de que por parte de la Administración Educativa no se quiere invertir todo el dinero que necesita para equipararla a los colegios ordinarios" (MU.ED.CRA).

Han sido especialmente destacados los proyectos Comenius, en los que han estado envueltos cuatro de los centros entrevistados, colaborando sobre un tema varios centros de diferentes países europeos. En las escuelas se valoran muy positivamente, entendiéndolos como una oportunidad para el desarrollo escolar. "Hemos tenido un proyecto Comenius con otros países estos años atrás con Italia, Londres y Turquía de animación a la lectura" (CL.ED.CRA).

El origen de los proyectos de innovación en las escuelas es amplio y variado y todos los centros sienten que es positivo contar con fuentes de financiación, por lo que demandan apoyos y recursos específicos que atiendan las necesidades de las escuelas rurales.

b) Aspectos facilitadores y entorpecedores de la innovación

En todo proyecto de mejora e innovación aparecen aspectos que lo facilitan y potencian y otros que lo perjudican. Como se desprende del apartado anterior, cuando los proyectos tienen una financiación estable y suficiente y si hay redes de apoyo y colaboración, es más probable que sigan adelante. Sin embargo, la innovación en el ámbito rural está sujeta a otros muchos aspectos facilitadores y entorpecedores.

Los CRIEs son un facilitador muy bien valorado por todas las personas (profesorado de los centros, profesorado del propio CRIE, alumnado y familias). "Aquí sale la convocatoria a principios de septiembre y la oferta queda cubierta y bastante cubierta. Siempre se quedan centros en reserva" (AR.ED.CRIE). Sin embargo, hay comunidades autónomas que no tienen CRIEs.

No obstante, y en base a lo que plantearon los centros seleccionados, dado que el profesorado es el agente más importante para que se produzca la innovación, hemos indagado acerca de su formación inicial, su grado de espíritu innovador y su estabilidad en la plantilla. En líneas generales, los maestros cuando llegan a los centros situados en el medio rural no siempre tienen buena formación, sobre todo si es un CRA y el trabajo de aula está organizado por ciclos o en aulas unitarias, conviviendo niños de diferentes edades en el mismo espacio. "Aquí aunque no tengas veinticinco niños se trabaja igual o más que en una escuela urbana porque tienes que preparar muchísimo. Un profesor de cuarto de primaria solo tiene que preparar cuatro de primaria y aquí preparamos todo de todos los cursos. Es mucho trabajo de programación, de preparar qué vas a hacer para unos y para todos" (AR.MR.CRA).

A este respecto, un aspecto chocante es que en la mayor parte de las aulas multigrado en vez de potenciarse prácticas de aprendizaje interactivo entre iguales, cada vez se tiende más hacia el libro de texto del nivel, la enseñanza individualizada, y los desdobles con especialistas. "Lo de que el mayor enseñe al más pequeño o que el más capaz enseñe al menos capaz se hacía en la escuela rural tradicional y se puede hacer ahora en un aula de un solo curso. Yo tengo cuatro de tercero y no llevan el mismo ritmo ni de tra-

bajo, ni de aprendizaje, ni de nada. La ilusión del método es pensar que porque tienen nueve años pueden todos lo mismo. Esto se da muy poco y no nos vamos a echar flores. Por eso tienen un libro de texto. Yo hice unas cuantas tentativas de prescindir de él y no siempre puedo y veo que la gente no quiere prescindir del libro de texto. El libro de texto es un corsé ¡y no menor! Y la gente entiende que muchos niveles es una complicación en general, sobre todos para los que vienen nuevos" (AS.MR.CRA).

Por otro lado, los informantes coinciden en que los maestros que llegan a los centros suelen ser jóvenes y con poca experiencia, pero superado el shock inicial, suelen implicarse en su escuela, demostrando un alto compromiso y espíritu innovador, aunque algunos de ellos posiblemente prefieran acercarse a su lugar de residencia o una ciudad. "Llegar aquí y asumir la dirección no fue fácil, pero yo aunque soy joven lo tengo claro: yo me quiero jubilar aquí. En este centro hay un espíritu de colaboración que se contagia. Además, tenemos una premisa muy clara en nuestro trabajo diario: lo primero son los niños. Además, usamos mucho el sentido común y escuchamos mucho a la gente, a los niños, a las familias... y eso unido al trabajo duro a diario, nos da resultado" (CA.ED.CRA).

Por otro lado, los informantes coinciden en que las familias tienen cada vez más altas expectativas en las escuelas situadas en el ámbito rural y no emigran a la ciudad buscando una formación "de más calidad". "Antes hubo una época en la que se trasladaban muchísimo a la ciudad, por aquella cosa de que aquí no se tenían las mismas oportunidades que en la ciudad. Pero actualmente no, actualmente nos están viniendo alumnos de la capital al pueblo" (CL.ED.CRA). Por otro lado, en algunos pueblos se dan prácticas culturales y familiares que redundan en beneficio de la escuela: gran respeto a los maestros, la escuela y el aprendizaje y colaboración permanente.

Respecto a las instalaciones e infraestructura, por lo general las escuelas se sienten satisfechas. No obstante, hay algunas quejas concretas relativas al mal mantenimiento de los edificios. Esto se debe en muchos casos al temor de que haya un descenso de la matrícula y el centro sea cerrado. "Los nuestros, son edificios muy antiguos. Aquí hace falta una inversión fuerte para cambiar algún tejado, pintar todo el colegio o reparar grietas. Hacen números y ven las cifras de matrícula y piensan que es más rentable cerrarla. Cuesta mucho invertir" (MU.ED.CRA).

La dotación TIC de los centros también se suele considerar suficiente o buena. "La verdad es que la dotación TIC está bastante bien. Aquí tenemos cuatro aulas y hay pizarra digital en tres, entonces está bastante bien, eso no se ve en todos los centros" (CL.MR.CEIP). Aunque contar con dispositivos digitales no implica necesariamente que se esté innovando, hay otro asunto que es susceptible de muchas mejoras: la conexión a internet. "No nos llega la fibra óptica. Tenemos un ADSL y cada vez tenemos más pizarras digitales, se compraron tablets y la asociación de padres también nos regaló tablets. Entonces claro, se conectan todos al wi-fi y aquello explota. Pedimos una revisión a la Consejería y nos mandaron unos técnicos, que pusieron otro rúter. No sé si hay tres ya. Pusieron como unos amplificadores. Pero la verdad es que la red aún no es suficiente. Si necesitas un vídeo para clase tienes que descargártelo a las tres o en tu casa" (CA.ED.CEIP2).

Sin duda, el aspecto que más preocupa es la despoblación y la falta de políticas de mantenimiento de las escuelas rurales, que pueden llevar al cierre. "Este CRA en un principio era hasta de ocho pueblos luego se han ido cerrando todas las escuelas y ahora solo quedan tres pueblos y al año que viene quedarán dos pueblos. No hay más" (AR.MR.CRA). En algunos de los centros seleccionados reciben alumnado inmigrante o temporal (por trabajos temporeros de sus familiares en la agricultura) que ha remontado cifras de matrícula, pero no en todos.

c) Ejes de innovación

Analizando los datos en conjunto es posible identificar dos grandes ejes en materia de innovación educativa en los centros seleccionados: el primero y más destacado, porque constituye una preocupación "propia de rural", es la superación del aislamiento. El segundo eje no constituye una preocupación estrictamente rural, pero también ocupa un lugar destacado en todos los centros. Se trata de la preocupación por la mejora de la formación, para ofrecer una educación de calidad. Ese eje adopta una gran pluralidad de formas en función del agente destinatario: el profesorado, el alumnado o las familias.

1. Superación del aislamiento

En relación al primer eje, la superación del aislamiento, es posible identificar a lo largo de la geografía española experiencias diversas de proyectos innovadores, algunas en estado incipiente y otras en estado avanzado. En este sentido, todas las escuelas aseguran que cada vez menos se sienten aisladas. "El aislamiento no es una característica de la escuela rural tal y como yo la conozco, en absoluto, y esto no es de ahora, es así desde hace unos años" (AS.MR.CRA).

Para superar el aislamiento las escuelas han iniciado colaboraciones con instituciones variadas, consolidándose con el tiempo. Se colabora con ayuntamientos, museos próximos, bibliotecas públicas, asociaciones, ONGs, centros de ancianos, centros de atención a toxicómanos, policía local, organizaciones deportivas, fábricas, albergues, fundaciones, Cruz Roja, mancomunidades, centros de salud, consorcio de transportes, etc. "La Comarca de la Sidra nos proporciona talleres, ayudas, materiales, informaciones... El ayuntamiento, sobre todo a través del área de cultura, nos proporciona actividades y el Museo del Jurásico nos ofrece talleres y visitas" (AS.ED.CEIP).

También muchos centros han buscado vías para colaborar con otros centros educativos. Las diferentes sedes que pertenecen a un CRA suelen buscar fórmulas para generar y mantener vínculos entre ellas. "Cuando nos interesa para algo contactamos entre las sedes por Skype. A los niños les encanta" (CA.ED.CRA). No obstante, los CRAs no descartan, al igual que los CEIPs la colaboración otras escuelas, ya pertenezcan éstas a la comunidad autónoma, a España o a otro país. "Estamos hermanados con un colegio de Managua. Los niños de quinto se escriben cartas y hacemos un mercadillo solidario en el que todos los niños del colegio venden sus trabajos y el dinero que se recauda se manda a ese colegio" (AR.ED.CEIP).

Además, las escuelas ubicadas en el contexto rural, tratan de promover la participación de la comunidad en la escuela, logrando que las relaciones sean bastante fluidas en la mayor parte de los casos. "Yo llevo aquí cuatro años y me siento súper integrada y los alumnos son súper educados, súper majos, y me conocen muchísimo y yo a ellos. Las madres son muy colaboradoras, muy voluntariosas. Hay mucho respeto. Igual en una ciudad esto no lo encuentras" (AR.MR.CRA). En los centros ubicados en los entornos más rurales se ha llegado a afirmar la gran relevancia del centro como agente de encuentro del pueblo. "La escuela es el punto de encuentro de la comunidad. Es el lugar de más socialización del pueblo con diferencia. Si algún día la cierran, el pueblo se acaba. Aquí viene todo el mundo a todo. Hace un rato vino una madre a traernos una rama de un árbol porque escuchó decir a una maestra que quería colgar unos corazones que estuvieron haciendo los niños y vio que los del ayuntamiento estaban podando y nos trajo una rama para que pueda hacerlo. Detalles así, a todas horas" (CA.ED.CRA).

Finalmente, cabe destacar la colaboración con los CRIE en aquellas comunidades que se ofrece este servicio desde la Admi-

nistración. *“Pasan aquí una semana con nosotros y en los últimos años hemos desarrollamos un centro de interés, pero más bien es la excusa para trabajar otros objetivos como la autonomía personal, la convivencia y algún aspecto curricular que igual es más deficitario en las escuelas pequeñas”* (AR.ED.CRIE).

2. Mejora de la formación

Respecto al segundo eje de innovación, la mejora de la formación, existen una gran pluralidad de formas en función del agente destinatario (profesorado, alumnado, familias, etc.) y del asunto que se pretende mejorar.

Las escuelas que apuestan por la mejora de la formación del profesorado suelen plantear seminarios en el centro, seminarios inter-centros, formación continua en el centro a cargo del Centro de Profesorado o sindicatos, etc. Los temas son variados: biblioteca, competencia lingüística, tertulias literarias, apadrinamiento lector, cálculo matemático significativo, ABN, bilingüismo, autoevaluación, TICs, trabajo por contextos, convivencia positiva, educación física, emprendedurismo, inteligencias múltiples, trabajo por proyectos, oferta de actividades extraescolares, etc. Cada centro se encuentra en una situación distinta, pero todos están tratando de llevar a cabo las innovaciones que consideran necesarias. *“Ahora mismo estamos llevando en el colegio un seminario de calidad, una autoevaluación interna. Cada año un grupo de profesores nos apuntamos a ese seminario para evaluar todos los procesos que se llevan a cabo en el centro para ver las dificultades, los problemas que van surgiendo e intentar subsanarlos. Solicitamos durante un par de años a la Consejería ser centro bilingüe, pero está pendiente de aprobación y también estamos trabajando por proyectos, sobre todo en Educación Infantil”* (MU.ED.CEIP).

Cabe destacar que en Asturias hasta hace unos años hubo un Seminario sobre escuela rural con una intensa actividad y que en la Región de Murcia los CRAs se reúnen con frecuencia a iniciativa propia. *“Los nueve CRAs que somos en la región de Murcia estamos muy relacionados. No nos une la Administración Educativa, es por propia iniciativa. Nos reunimos de vez en cuando para compartir problemas, métodos, iniciativas”* (MU.ED.CRA).

En relación a la mejora de la formación del alumnado hay también numerosas iniciativas y un buen número están relacionadas con los temas en los que se forma al profesorado, si bien es cierto que por el enfoque de esta investigación no ha sido posible conocer muchas de las innovaciones singulares que desarrolla el profesorado en las aulas. *“Tenemos un seminario de matemáticas en Primaria para alejar las matemáticas del mero cálculo de hojas llenas de cuentas, para motivarles. Empezamos el año pasado presentándoles enigmas y con un montón de juegos matemáticos que nos recomendaron en cursos a los que fuimos nosotras. Ellos tienen acceso a esto en la biblioteca y en un aula de matemáticas dotada con material experimental y manipulativo. En el otro seminario estamos Infantil y Primaria y pretende una nueva organización de los espacios del centro. Hemos empezado a aprovechar todos los espacios que estaban muertos y hasta en los pasillos hay mesas donde trabajan de dos en dos o de tres en tres cuando tienen que coger su portátil o trabajar en parejas con el libro. Ganan bastante autonomía, ya saben ellos dónde ponerse o cómo. Las aulas se han modificado. Por ejemplo, la parte de atrás del aula de inglés ahora tiene sofás, tiene tatami para sentarse a leer, para poder hacer adiciones o lo que sea. La idea es atender a la diversidad. Difícilmente eso lo vamos a conseguir si todos estamos mirando al profe. Nos está costando prescindir del libro de texto, pero vamos dando pasos”* (CA.ED.CEIP1).

Los CRIES, a su vez, ofrecen semanas intensivas de trabajo abordando varios temas diferentes, entre los que cabe destacar: cine, interculturalidad, bilingüismo, cómic, álbumes ilustrados,

literatura y patrimonio, drones con tecnología 3D, robots de Lego, cocina, etc. *“No necesitan dinero para nada aquí. No están permitidos móviles, ni maquinitas, nada de nada. Tampoco tenemos tele. Hacen su cama, ponen la mesa... No protestan. Es una semana de desintoxicación. Hacen actividades que no son habituales, con compañeros que no conocían. Se trabajan contenidos escolares pero de diferente manera a como se hace en la escuela. Socializan, aprenden y disfrutan. Por ejemplo, ahora un grupo está haciendo un taller de cocina y es en inglés”* (CA.ED.CRIE). Desde sus inicios los CRIES han ido variando sustancialmente en cuanto a dos dimensiones: (1) hoy día si los centros rurales de la región son pocos ofrecen sus servicios también a los centros urbanos y (2) cada vez menos ejercen una función compensatoria en actividades e instalaciones educativas dada la mejora en la dotación de las escuelas rurales y los pueblos, en general. *“Cuando se crearon, hace 27 años, evidentemente trataban de compensar las necesidades de lo que era antiguamente la escuela rural, que no tenía medios, pero ahora, salvo por la crisis, ya tenemos en cualquier pueblo su propio pabellón de deportes, su piscina climatizada...”* (CL.ED.CRIE). Hoy día, incluso hay CRIES que ante la escasez de centros rurales beneficiarios, ofrecen sus servicios a los centros urbanos. *“Solo con CRAs trabajaríamos tres semanas y trabajamos veinte. Ofrecemos el servicio a todos los centros públicos de Cantabria. Se priorizan CRAs y escuelas del entorno rural siempre sobre las demás. Sale una convocatoria, se presentan y suele darse plaza a la mitad de la demanda cada año”* (CA.ED.CRIE).

En relación a la mejora de la formación de las familias se realizan menos iniciativas, pero también algunas escuelas (más bien los CEIPs) han realizado intentos en esta cuestión. *“Aquí tuvimos una escuela de padres en horario de tarde y a la vez abríamos la ludoteca. Venía una psicóloga de muy lejos que les daba charlas de dos temas cada semana o según fueran ellas pidiendo y mientras había otra persona con los críos. Vimos que a veces iban dos madres con la psicóloga y la chica que hacía la ludoteca no tenía niños... Era un dinero que no se rentabilizaba y tuvimos que dejarlo”* (AS.ED.CEIP).

Discusión

Una vez realizado el estudio empírico y teniendo en cuenta la literatura existente sobre escuelas rurales es posible generar una discusión al respecto en relación al surgimiento, los aspectos facilitadores y entorpecedores y los ejes de innovación.

En relación al surgimiento, los centros rurales se defiende la necesidad de innovar y todas las escuelas rurales seleccionadas están desarrollando alguna en su práctica cotidiana como una forma de enfrentar sus carencias y dificultades, adquiriendo el profesorado y la comunidad local próxima el máximo protagonismo (Amiguiño, 2011; Vigo y Soriano, 2015). Aunque hay mucha variedad, los centros seleccionados están envueltos en proyectos de innovación semejantes a los recogidos en la introducción de este artículo identificados por García (2015) como actuales. No obstante, se observan diferencias en cuanto al surgimiento de los proyectos, sus intereses, el grado de compromiso de los implicados, etc. Podría decirse que los centros oscilan entre posturas innovadoras moderadas y de gran compromiso. No obstante, todos los informantes trabajan manteniendo unas altas expectativas en la escuela rural, logrando la confianza de familias y alumnado (Amiguiño, 2011; Bustos, 2007, 2011). Si se analizan los resultados en su conjunto, es posible pensar que las escuelas situadas en el contexto rural son centros situados a la vanguardia de la mejora (Hargreaves, 2009). No obstante, dadas las características del estudio diseñado, será necesario ampliar el mismo a más centros y contextos en el futuro. También cabe plantearse, tras analizar todos los testimonios de los implicados en el estudio si hay un exceso de dependencia de las fuentes de

financiación externas para implicarse en innovaciones y si se aprovecha todo el caudal de colaboración que algunas familias parecen dispuestas a ofrecer a los centros.

En relación a los factores facilitadores y entorpecedores de la innovación, cabe destacar como fundamental la implicación del profesorado. Se observa que se requiere mucha más formación sobre escuela rural en la formación inicial y permanente de los futuros maestros y directivos, cultura rural, trabajo docente en aulas multigrado, aprendizaje interactivo en aulas multigrado, coordinación de CRAs, etc. así como una mejor dotación TIC (Abós, 2011; García, 2015). Asimismo, destaca el papel de los CRIEs como un factor facilitador de la innovación. Por ello, sería necesario crear CRIEs en aquellas provincias que no existen o favorecer la cooperación entre Administraciones autonómicas para que las escuelas rurales de las provincias sin CRIEs puedan beneficiarse de sus servicios. Resulta curioso que Cantabria tenga un CRIE que se mantiene gracias a las visitas de escuelas urbanas y que Asturias, que no tiene, no pueda beneficiarse de este servicio en ésta u otras regiones vecinas.

En relación a los ejes de innovación, una parte de las experiencias que se desarrollan en las escuelas guardan relación con la superación de un aspecto intrínseco de la cultura rural: el aislamiento (Bustos, 2006). Gracias a la dotación y al empleo de las nuevas tecnologías, así como del desarrollo de otros proyectos innovadores están logrando superarlo (Del Moral, Villalustre y Neira, 2014). Las escuelas rurales desarrollan esfuerzos para abrirse al entorno y lo logran (Bustos, 2007, 2009; Kalaoja y Pietarinen, 2009; Abós, 2011; Amiguiño, 2011; Vigo y Soriano, 2015). Sin embargo, una buena parte de las innovaciones que se desarrollan en las escuelas rurales (las orientadas a mejorar la calidad de la formación) se desarrollan también en escuelas urbanas. En las propuestas de cambio que se hacen desde las escuelas rurales es posible identificar la existencia de una cultura cada vez más globalizada en la que lo rural cada vez es algo más difuso (Martínez y Bustos, 2011). Superado el obstáculo del aislamiento por parte de las escuelas a través de la innovación, el siguiente más importante sigue siendo el de la falta de niños. Éste será un reto permanente para los centros, que deberán demostrar que la escuela rural funciona y ofrece resultados. Pero, sobre todo, será un reto para las Administraciones, que deberían implicarse en favorecer políticas diversas para potenciar el asentamiento de ciudadanos en los pueblos, evitar la decadencia de las actividades rurales tradicionales y mejorar los servicios en los contextos rurales (Martínez y Bustos, 2011). Específicamente, en lo que compete a las Administraciones Educativas, central y autonómicas, cabe demandarles más apoyo a la escuela rural con políticas específicas para mantenerla adecuadamente, conservar sus instalaciones, fijar al profesorado y evitar el cierre de centros. Las diferentes administraciones autonómicas están respondiendo de maneras muy diferentes a las necesidades de la escuela rural, generándose desigualdades entre regiones del estado. En esta línea, sería interesante también crear una red estatal de escuelas rurales que permita el intercambio entre profesorado y todos los interesados en el campo, generando encuentros periódicos específicos sobre escuela rural, a través de seminarios autonómicos o estatales.

Bibliografía

Aberg-Bengtsson, L. (2009). The Smaller the Better? A Review of Research on Small Rural Schools in Sweden. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 100-108.

- Abós, P. (2011). La escuela en el medio rural y su presencia en los planes de estudio de los grados de maestro de educación infantil y primaria de las universidades españolas. *Profesorado*, 15(2), 39-52.
- Amiguiño, A. (2011). La escuela en el medio rural: Educación y desarrollo local. *Profesorado*, 15(2), 25-37.
- Boix, R. (2007). Algunas propuestas para la mejora de la escuela rural. *Padres y Madres de alumnos y alumnas*, 93, 25-28.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado*, 15(2), 13-23.
- Boix, R. y Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43.
- Bustos, A. (2006). *Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado*, 11(3), s/p.
- Bustos, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de Educación*, 350, 449-461.
- Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables? *Profesorado*, 15(2), 155-170.
- Cañal, P. (2002). *La innovación educativa*. Madrid: Akal.
- Del Moral, E., Villalustre, L. y Neira, M.R. (2014). Variables asociadas de la cultura innovadora con TIC en escuelas rurales. *Profesorado*, 18(3), 9-25.
- García, F.J. (2015). Tesis doctoral: *Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global: currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio: situación, límites y posibilidades en centros onubenses*. Universidad de Huelva.
- Hargreaves, L. (2009). Respect and responsibility: review of research on small rural schools in England. *International journal of educational research*, 48, 117-128.
- Kalaoja, E. y Pietarinen, J. (2009). Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 109-116.
- Martínez, J.B. y Bustos, A. (2011). Globalización, nuevas ruralidades y escuelas. *Profesorado*, 15(2), 3-12.
- McCharen, B., Song, J. y Martens, J. (2011). School Innovation. The Mutual Impacts of Organizational Learning and Creativity. *Educational Management Administration & Leadership*. 39(6), 676-694.
- Orden de 29 de abril de 1996 de creación y funcionamiento de los Centros Rurales de Innovación Educativa. *BOE* núm. 115, de 11 de mayo de 1996, 16557-16559.
- Pozuelos, F. y García, F.J. (2015). Para saber más. *Cuadernos de Pedagogía*, 459, 78-81.
- Salinas, Á. y Sánchez, J. (2009). Digital Inclusion in Chile: Internet in Rural Schools. *International Journal of Educational Development*, 29(6), 573-582.
- Smit, R., Hyry-Beihammer, E.K., y Raggi, A. (2015). Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches. *International Journal of Educational Research*, 74, 97-103.
- Vigo, B. y Soriano, J. (2015). Family involvement in creative teaching practices for all in small rural schools. *Ethnography and Education*, 10(3), 325-339.

