

Posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España contemplados desde la dirección escolar

CARMEN ÁLVAREZ-ÁLVAREZ* | FRANCISCO JAVIER GARCÍA PRIETO **
FRANCISCO JAVIER POZUELOS ESTRADA***

La complejidad de los numerosos centros educativos situados en el medio rural exige estudios específicos. Dado que todas las investigaciones señalan el papel relevante de las direcciones escolares, en este artículo se pretende conocer la situación de las escuelas rurales españolas a partir de la realización de entrevistas a directores escolares de dos comunidades autónomas con el objetivo de conocer sus posibilidades, limitaciones y demandas en la actualidad. Los resultados muestran semejanzas y diferencias singulares entre las escuelas unitarias, los colegios rurales agrupados y los centros de educación infantil y primaria. Las conclusiones revelan una escuela rural que tiene posibilidades como la individualización de la enseñanza debido a las ratios bajas; limitaciones como la integridad del profesorado, contextos aislados o desfavorecidos y bajo nivel cultural o expectativas educativas; y demandas de servicios e infraestructuras, de dotación en tecnologías de la información, y de oferta cultural en las proximidades del centro.

The complexity of numerous education centers located in rural areas demands specific studies. Given that all investigations remark on the relevant role of school management, this article proposes to examine the situation of Spanish rural schools, by conducting interviews with school managers in two autonomous communities with the aim of identifying their possibilities, limitations, and demands in the present day. The results show singular similarities and differences between unitary schools, grouped rural schools, and pre-school and elementary education centers. The conclusions reveal a rural school which has possibilities like individualization of teaching due to low ratios; limitations like temporary status of teachers, isolated or underprivileged contexts, and low cultural level or educational expectations; and demand for services and infrastructure, access to information technology, and cultural offerings in proximity to schools.

Enviado: 22 de octubre de 2018 | Aceptado: 3 de octubre 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59153>

* Profesora contratada doctora en la Universidad de Cantabria (España). Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: escuela rural y organización escolar. Publicación reciente: (2018), "How Can Pre-Service Training Be Improved in Spain? The voices of secondary school headteachers in the Cantabria region", *Leadership and Policy in Schools*. DOI: <https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1532014>. CE: carmen.alvarez@unican.es

** Profesor ayudante doctor en la Universidad de Huelva (España). Doctor en Psicopedagogía. Líneas de investigación: escuela rural y currículo. Publicación reciente: (2018, en coautoría con G. Travé González), "La enseñanza sobre el medio y los libros de texto en Andalucía: un análisis de contenido y de concepciones del profesorado", *Revista Complutense de Educación*, vol. 29, núm. 2, pp. 539-557. CE: javier.garcia@dedu.uhu.es

*** Profesor titular en la Universidad de Huelva (España). Doctor en Psicopedagogía. Líneas de investigación: escuela rural y currículo. Publicación reciente: (2019, en coautoría con F.J. García Prieto y C. Álvarez Álvarez), "La evaluación de aprendizajes del alumnado por parte del profesorado universitario novel", *Formación Universitaria*, vol. 12, núm. 2, pp. 13-16. CE: pozuelos@uhu.es

Palabras clave

Gestión escolar
Escuela rural
Necesidades educativas
Investigación cualitativa
Dirección de centros

Keywords

School management
Rural school
Educational needs
Qualitative research
Management of centers

INTRODUCCIÓN

La investigación internacional ha demostrado que en la mejora de la escuela hay dos claves fundamentales: el compromiso del profesorado con el aprendizaje de los estudiantes, y tener una dirección escolar comprometida con la mejora del centro (Day *et al.*, 2007). En este artículo nos centraremos en la segunda. Los directores escolares contribuyen indirectamente en el aprendizaje de los estudiantes, en la configuración de las culturas escolares y en la organización educativa diaria (Day *et al.*, 2010; Bolívar, 2015), de tal modo que la dirección escolar es fundamental en la actualidad para apostar por las mejores prácticas de inclusión, innovación, convivencia, autonomía y participación (Kottkamp, 2010; Zhang y Brundrett, 2010; Ten *et al.*, 2012; Ishimaru, 2013; Berkovich, 2014; Liasidou y Androniki, 2015; Keddie, 2016; Núñez y Díaz, 2017). Si bien esto sucede tanto en los centros urbanos como en los rurales, en este artículo nos hemos propuesto estudiarlo específicamente en los rurales, dado que predominan los estudios realizados en el ámbito urbano (Ishimaru, 2013) y todos los estudios coinciden en que el papel del director de la escuela rural es diferente del de la escuela urbana en muchas áreas (Plessis, 2017; Dan *et al.*, 2017; Hardwick-Franco, 2018).

En el ámbito internacional hay numerosos estudios sobre escuelas rurales, desde el punto de vista de la dirección escolar, que pueden dar luz al tema para llevar a cabo su estudio en España, por lo que a continuación recogemos algunas de las conclusiones que estimamos más relevantes, por orden cronológico.

Por ejemplo, Ahumada (2010), en el contexto chileno, estudió los procesos de implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial del Ministerio de Educación, que pone énfasis en los procesos de elaboración e implementación de planes de mejora educativa en el ámbito rural. El autor concluye que los directores de los centros educativos rurales tienen grandes dificultades para asumir

el liderazgo pedagógico, para potenciar un liderazgo distribuido y para involucrar a los líderes formales e informales en las diferentes escuelas. Desconocemos si en España sucede esto mismo.

Al comparar los procedimientos de directores escolares en pequeñas escuelas rurales de Islandia y Australia, el estudio de Wildi *et al.* (2014) identificó que ambos se enfrentan a continuos desafíos debido a su lejanía, la falta de acceso a oportunidades de aprendizaje profesional, actitudes de aislamiento profesional docente y limitadas responsabilidades administrativas y de liderazgo. A través de entrevistas y relatos narrativos los autores analizaron los aspectos sobresalientes del trabajo de los directores participantes en el estudio y comprobaron que éstos enfrentaban numerosos cambios, que la cultura escolar aceptaba estos cambios y que, pese a que se trataba de escuelas excelentes, pasaban desapercibidas para la administración.

En Alaska, Tonsmeire *et al.* (2012) observaron que existe preocupación por la formación de los líderes escolares para que lleven a cabo las acciones más pertinentes en sus centros rurales, y se ha investigado sobre el impacto de las existentes, entre las que cabe destacar: cursos de verano, modelos de cohortes, cursos a distancia, *coaching* dirigido, modelos de aprendizaje mixto utilizando *webinars* y conversaciones informales. En España estamos lejos de realizar diseños de formación específicos para directivos escolares de áreas rurales. De hecho, la formación y profesionalización directiva sigue siendo un aspecto débil (Bolívar, 2015).

En el Sur de África, y mediante entrevistas semiestructuradas y en profundidad con cinco directores noveles, la investigación de Plessis (2017) concluyó la conveniencia de que los directores adquieran una lente rural para mejorar su liderazgo, su formación inicial y su capacitación profesional continua.

Un estudio de Liu y Hallinger (2017) realizado en China demostró que los directores rurales ejercen un liderazgo significativamente

más débil —centrado en el aprendizaje— que los directores de escuelas urbanas, lo que genera bajos niveles de confianza, de puesta en marcha de reformas y de aprendizaje profesional. Además, mostró que las normas socioculturales de la comunidad escolar moldean las interacciones entre el director y sus profesores, y entre los propios docentes.

Sin embargo, en España no existen estudios sobre los centros escolares ubicados en el medio rural desde la perspectiva directiva, por lo que esperamos que este artículo abra una nueva línea de investigación. Las escuelas rurales en este país constituyen una realidad relevante, amplia y multiforme, frecuentemente invisible, porque el modelo urbano se ha ido imponiendo con fuerza (Gallardo, 2011; García, 2015; Vigo y Soriano, 2015; Álvarez y Vejo, 2017). De hecho, investigar las escuelas rurales a partir de la percepción de las direcciones escolares supone, de algún modo, enfocar el estudio de la realidad escolar rural desde una óptica urbana, ya que la escuela rural tradicional apostaba por la autonomía del docente y carecía de otras fuentes de organización externa. Sin embargo, hoy, dado que los pueblos españoles están sumidos en un contexto sociológico híbrido y de nuevas ruralidades (Gallardo, 2011; Morales-Romo, 2017) debemos reconocer su diversidad organizativa en los planos económico, demográfico, cultural y social, algo que, si bien no es nuevo, era inexistente en un pasado cercano (Vázquez, 2016). Por lo anterior, la forma de acercarnos al estudio de la escuela rural debe llevarnos a comprenderla desde algunos de sus elementos constituyentes actuales: los centros escolares rurales tienen equipos directivos (al igual que las urbanas) y los directores escolares pueden ofrecer muchas claves para ayudar a conocerlas y mejorarlas. Las evidencias recogidas a través de las entrevistas en profundidad pueden dar claves para promover mejoras en la educación rural actual.

La educación desarrollada en centros escolares ubicados a lo largo y ancho de la

geografía rural de España es muy diversa y compleja (Bustos, 2009; Martínez y Bustos, 2011; Vázquez, 2016), ya que existen grandes diferencias entre contextos (sobre todo el norte y el sur del país), y en cuanto a la ruralidad (tradicional, en transición, moderna e híbrida, entre otras categorías posibles), y tres tipologías escolares, las cuales tampoco son homogéneas:

- Los centros de educación infantil y primaria (CEIP públicos o concertados) situados en el medio rural. Éstos pueden ser completos y funcionar como escuelas graduadas (modelo convencionalmente urbano) o pueden ser incompletos y ofrecer una enseñanza multigrado.
- Los centros de educación infantil y primaria que únicamente tienen un aula (aula unitaria) y, por tanto, pueden peligrar si disminuye la población infantil de la zona. La enseñanza es multigrado, y el docente del aula asume todas las funciones relativas a la organización y gestión escolar, ya que actúa como docente-tutor, director y, en ocasiones, docente-especialista.
- Los centros rurales agrupados, denominados CRA, CPR o ZER, en función de la comunidad autónoma. Es un agrupamiento de escuelas incompletas y/o aulas unitarias que se sitúan con relativa proximidad en una zona y comparten claustro de profesores, equipo directivo y consejo escolar. Uno de los centros actúa como sede o cabecera del CRA. Es una escuela compartida para un territorio con un tejido sociofamiliar colaborativo.

No obstante, en España también se ha investigado sobre escuela rural, si bien el eje no han sido sus posibilidades, limitaciones y demandas desde la perspectiva de la dirección de centros. Por ejemplo, el reciente estudio de Álvarez y Vejo (2017) analiza, a nivel nacional, el estado de la innovación en escuelas

de diferentes tipologías; para ello entrevistó a docentes y miembros de equipos directivos de centros rurales de cinco comunidades autónomas.

Los estudios empíricos se suelen localizar en una única región española concreta y no a nivel del territorio nacional, por lo que apenas existen estudios comparativos que muestren las diferentes realidades de las escuelas rurales entre regiones alejadas (San Pedro y López, 2017). Destaca, por ejemplo, el hecho de que hay diversas tesis doctorales sobre educación rural realizadas en la comunidad andaluza (Bustos, 2006; Quílez, 2011; Raso, 2012; García, 2015) y ninguna en la franja de la cornisa cantábrica.

En Andalucía, Hinojo *et al.* (2010) afirman que dos son las grandes piedras angulares sobre las que se asienta la mayor parte de las problemáticas organizativas y de gestión interna de la escuela rural en Andalucía: el profesorado y los recursos materiales. Descubrimos si los directores de centros escolares del norte coinciden con este diagnóstico. El estudio de Bustos (2006) en esta misma comunidad destaca la transformación del medio y la escuela rural: para 88.2 por ciento de los maestros rurales, el mundo rural está urbanizándose de manera gradual, frente a 11.8 por ciento que piensa lo contrario. Además, 32 por ciento de los encuestados considera que dicha urbanización se está realizando a un ritmo acelerado. Asimismo, para 63.1 por ciento de los entrevistados, la llegada de la sociedad de la información solo traerá ventajas al medio y la escuela rural.

El estudio de Bustos (2014) realizado sobre didáctica multigrado en Andalucía, Aragón y Cataluña demostró que la media de años de servicio en grupos multigrado de los maestros y las maestras encuestados era de 5.6, y que cuatro de cada cinco docentes (80.7 por ciento) nunca han participado en actividades de formación permanente relacionadas con el trabajo en grupos multigrado. Ambos datos demuestran que los docentes no parecen

manifestar interés por asentarse en centros rurales.

El estudio de Morales-Romo (2017) ofrece datos sobre el despoblamiento de las áreas rurales, el envejecimiento de su población, la transformación de sus formas de producción y la migración a las áreas urbanas. Su trabajo, desarrollado en 225 escuelas rurales españolas, sobre todo en la comunidad autónoma de Castilla-León, revela que las escuelas rurales en España no han recibido la atención adecuada de acuerdo con sus características y su importancia cualitativa y cuantitativa en las leyes educativas, dado que se han ignorado desigualdades derivadas del lugar de residencia del alumnado. También revela que los transportes, debido a la distancia de los hogares y los centros, producen diferentes niveles de satisfacción con la escuela del alumnado, el profesorado y las familias. Los datos recopilados de los directores de escuela rural mostraron que la infraestructura sigue siendo un problema sin resolver. Los maestros, pese a mostrar las dificultades que implican las clases multinivel, valoran la heterogeneidad del aula por permitir metodologías más flexibles e innovación educativa, y por generar una educación integral con mejores resultados educativos. Asimismo, están más satisfechos con la convivencia escolar que en los centros urbanos, y se manifiestan mayoritariamente contrarios al cierre de los pequeños centros rurales.

Por todo esto, consideramos relevante realizar un estudio con directores escolares que incluyera a centros del norte y sur de España, las dos grandes zonas entre las que prevemos que pueden darse mayores contrastes en su desarrollo escolar. Para ello seleccionamos centros situados en ámbitos rurales diferentes, de diversa tipología (CEIP, aulas unitarias y CRA) en dos regiones tradicionalmente rurales atendiendo al marco de productividad, Cantabria y Andalucía, con la intención de conocer las premisas del estudio. En este artículo se pretende ahondar en estas cuestiones para conocer mejor las posibilidades,

limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en España a través de la mirada de sus directores escolares. Indudablemente, todo ello trasladará el contenido a ciertos tópicos alejados de visiones estereotipadas (Quílez y Vázquez, 2012), repetidos, pero importantes, en la medida que avalan una continuidad o que siguen reproduciéndose. A la par, se incorporan nuevos datos que actualizan científicamente la situación actual de la escuela rural.

MÉTODO

El objetivo general es realizar un estudio que ayude a situar las posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España, contemplados desde la perspectiva de los directores escolares. La hipótesis parte de que los centros educativos rurales tienen múltiples posibilidades, limitaciones y demandas comunes por estar enclavadas en áreas rurales, articulados en la diversidad que los caracteriza (región, tamaño, tipología, alumnado, etc.), pero también con diferencias en función del contexto y el tipo de centro.

El método de investigación fue el estudio de casos (Simons, 2011), dado que es propio de la metodología cualitativa y no realiza muestras para seleccionar a los participantes, sino que permite elegir contextos concretos

distintos y distantes para explorar fenómenos relevantes, como es el tema de la educación en el ámbito rural. En los estudios de caso se eligen unas pocas unidades de interés para que, en conjunto, arrojen luz sobre el fenómeno investigado, y a través de las visiones de los implicados, se ofrezcan ideas para mejorar esa realidad (Stake, 2005; Gill, 2011).

Al diseñar el estudio, decidimos: a) contactar con un mínimo de 30 directores escolares; b) tener representación de directores del norte y sur peninsular y de contextos rurales diversos; y c) identificar escuelas en su diversidad tipológica rural (CEIP, CRA y unitarias). Se trataba de contar con al menos 15 directores de centros educativos del norte y otros 15 del sur de España, de escuelas de los tres tipos (CEIP, CRA y unitarias). Se decidió enfocar el estudio en estos puntos por ser características de centros rurales. Para ello, contactamos por correo electrónico con 54 directores de centros educativos, más de lo estimado en un principio para poder tener un margen de caídos o no colaborativos. Mantuvimos comunicación por correo y personal siempre que fue posible. Dado que en Cantabria hay 4 CRA, 5 unitarias y 32 CEIP en el medio rural, tuvimos que seleccionar más centros en Andalucía, donde era más fácil acceder a CRA (denominados CPR) y unitarias. Finalmente, se consiguió realizar un total de 45: 19 en Cantabria y 26 en Andalucía. Los participantes se distribuyeron así:

Tabla 1. Número de centros participantes por tipología y región

Región	CEIP	CRA	Unitaria	Total
Cantabria	12	3	4	19
Andalucía	12	8	6	26
Total	24	11	10	45

Fuente: elaboración propia.

Cada escuela fue estudiada como caso único a través de una entrevista en profundidad con el director del centro, en sintonía con otros estudios realizados en el panorama

internacional (Elias *et al.*, 2014; Wildi *et al.*, 2014; Morales-Romo, 2017). Las preguntas de investigación realizadas a los directores se basaron en tres categorías: ¿qué posibilidades tiene su

centro?, ¿qué limitaciones?, ¿qué demandas? No quisimos pautar temas concretos de debate para permitir a los directores expresarse libremente y que manifestaran las cuestiones que más les preocuparan. La mayor parte de las entrevistas se realizó en persona, pero dada la dispersión geográfica de los centros educativos consultados en este estudio, las últimas se realizó telefónicamente, grabadas y, posteriormente, transcritas. Para asegurar el rigor, se triangularon y saturaron las informaciones recogidas. En todo momento se tuvieron presentes las consideraciones éticas a tener en cuenta en toda investigación cualitativa rigurosa (independencia de los investigadores, confidencialidad de las informaciones, anonimato de los participantes, etc.).

La cantidad de datos que se extraen de una investigación de esta naturaleza precisan de algún instrumento que facilite su análisis y tratamiento ordenado. Una buena forma de hacerlo fue establecer una tabla hermenéutica que organiza, segmenta y codifica la información con base en un sistema categorial establecido (posibilidades, limitaciones y demandas) para realizar un análisis de contenido, distribuir la información y aglutinar las pruebas. El análisis y revisión de contenidos y de documentos se realizó con el fin de extraer evidencias múltiples relativas a las cuestiones establecidas previamente. Para ello, se empleó el programa informático *Atlas.ti* (versión 6.2), para distintos documentos primarios y creando relaciones de “familias”, “códigos” y “citas”. En este sentido, se asociaron las referencias y se facilitó la producción de ideas y conclusiones. Las citas procedentes de este análisis se expresan mediante una adaptación de la nomenclatura sugerida por Friese (2011), que mantiene el siguiente diseño: “entre los obstáculos de este centro destaca la inestabilidad de la plantilla, la dotación escasa de materiales y la deficitaria conexión a Internet” (25:17, 76:78, DAA25). Donde 25:17 se refiere al número de entrevista y el número de cita dentro de ese documento; 76:78 indica el párrafo donde

inicia y termina la cita; y, por último, DAA25 señala al protagonista de la declaración, la tipología de centro —unitaria, agrupada o graduada— y la comunidad autónoma: C para Cantabria y A para Andalucía.

RESULTADOS

Para mostrar los resultados de nuestro estudio categorizamos las respuestas de los participantes en torno a tres dimensiones: posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos rurales, expresando las coincidencias y discrepancias entre escuelas unitarias, CRA y CEIP en ambas comunidades.

Posibilidades

Todos los directores consultados ponen de manifiesto que los centros educativos ubicados en territorio rural ofrecen muchas posibilidades, pese a las enormes diferencias que sus contextos específicos de trabajo imprimen a la educación. Hay una coincidencia plena entre ellos al destacar una posibilidad: una mayor capacidad de individualización y personalización de la enseñanza que beneficia al alumnado, debida a que la ratio es más baja que en la mayor parte de las escuelas urbanas. El resto de afirmaciones difiere y denota que los contextos son diferentes (tradicionalmente rural, rural en transición, rural moderno, etc.).

En las escuelas unitarias, en síntesis, los entrevistados comentan que: al ser aulas multigrado se aprende mucho como docente al tener que saber de todos los niveles y organizarse bien para atender a todos sus alumnos, y que es una experiencia trabajar en un centro educativo tan especial hoy en día. También, coinciden en que el profesorado está motivado, tiene interés, inquietudes, ganas de trabajar y hay una intensa relación entre el profesorado y la comunidad (familias, pueblo e instituciones).

Algunas escuelas unitarias destacan: a) el excelente comportamiento del alumnado y su predisposición al aprendizaje; b) que las relaciones profesor-alumno van más allá del

aula; c) que las familias están interesadas en el aprendizaje de sus hijos; d) que los alumnos son inquietos, dinámicos y creativos y se detectan muy rápido sus dificultades, lo que permite intervenir tempranamente; e) que cuentan con numerosos servicios; y f) que el profesorado tiene autoridad. No se encontraron grandes diferencias entre Cantabria y Andalucía. Una directora narra así su experiencia:

A mi centro y a los que son parecidos al mío, diría que son especiales, no como los urbanos. La que cuida el patio cuando llegan los alumnos del transporte es una madre de tres alumnos del colegio. El del transporte es el tío de otros dos. El del restaurante es padre de otras dos. Después de comer en el restaurante pasamos a una sala y viene una niña, coge su mantita y se sienta encima de mí y se tapa. Ayer estuve en un cumpleaños de una en su casa y voy a los cumpleaños de todos y compro regalos para todos. Esto es otra vida que nada tiene que ver con los colegios normales (4:14, 17:19, DUC4).

En los CRA destaca que: a) se produce el fenómeno de aprendizaje interedades por la multigraduación, como ya destacan Domingo y Boix (2015) en una investigación internacional: “llevamos a cabo una metodología con agrupamientos de varios niveles por aula, lo que posibilita otros niveles de desarrollo en el alumnado” (38:67, 34:36, DAA38); b) existe variedad de posibilidades docentes ya que se pueden combinar y cambiar metodologías; c) la coordinación entre el profesorado es ágil, al ser pocos; d) destacable socialización entre el alumnado (se ayudan y cooperan), no tienen problemas de convivencia y con frecuencia juegan al aire libre y en plena naturaleza: “baja conflictividad y pocos problemas de convivencia” (45:54, 23:25, DAA45); e) las relaciones de convivencia entre alumnado, profesorado y familias son constantes y positivas; f) es posible adaptar y vincular contenidos del currículo al entorno; g) respeto al profesorado;

h) familias que participan con frecuencia, que se involucran en la educación de sus hijos y colaboran con las tareas escolares; i) los escolares muestran interés hacia la escuela y el aprendizaje, y muestran buen comportamiento; y j) los equipos directivos son estables y conocen la cultura rural. Esos elementos se manifiestan en diversas citas, como, por ejemplo: “es alumnado con interés hacia la escuela, actitud positiva hacia el aprendizaje y comportamiento excelente” (39:43, 42:45, DAA36).

En los CRA nos encontramos con una diferencia entre Cantabria y Andalucía: mientras en algunos centros del norte, el profesorado mayoritario es estable, con experiencia docente mayor de 5 años, se adapta a los centros y tiende a continuar; en diferentes centros del sur comentan que la mayoría del profesorado se siente “de paso”, y aunque se impliquen y vivan cerca de las escuelas, normalmente en municipios que son centros comarcales, desean trabajar en una escuela urbana.

Además, en algunos de los CRA andaluces comentan tres peculiaridades sobre las cuales ninguno de los cántabros han hecho mención: a) haber optado por mejorar el centro y convertirlo en bilingüe/llevar a cabo apoyos dentro del aula; b) contar con una dotación excelente (comedor, gimnasio, biblioteca, etcétera)/contar con fuertes recursos económicos; y c) aceptación del alumnado extranjero/tendencia a ayudarlo y aceptar a sus familias. Entre algunas de las evidencias señalamos las siguientes: “destaco la armonía con la que se trabaja en la escuela rural. Después de 11 años trabajando en ella mi intención es seguir muchos años” (7:34, 15:17, DAA7); y, “un rasgo relevante que define este centro es la metodología que se utiliza, además de ser centro bilingüe” (35:78, 87:88, DAA35).

En los CEIP del medio rural destacan: a) estar implicados en proyectos de innovación/tener planes ambiciosos (de atención a la diversidad, de convivencia, de desayuno saludable, etc.)/trabajar por proyectos y abandonar algo el libro de texto y las fichas/contar

con numerosas actividades en horario extraescolar y profesorado implicado en desarrollarlos; b) las relaciones entre alumnado y profesorado son estrechas, aunque observan que con las familias en algunos casos no es así, ya que participan sólo para algunos temas, no para todos; c) el alumnado es autónomo, está motivado en la mayor parte de los casos, les gusta su entorno (adoran la naturaleza) y tienen buenas cualidades personales (son sinceros, honrados, cercanos, amistosos, nobles); d) el profesorado suele estar comprometido; e) las relaciones entre el alumnado suelen ser positivas: juegan juntos en el patio, cooperan y se respetan; f) facilidad de colaboración con el entorno; g) cuentan con variedad de recursos; y h) ven los resultados de su trabajo. Una directora considera que los centros educativos del entorno rural ayudan a compensar desigualdades sociales:

Como directora del centro considero que todas nuestras propuestas las hacemos para que todos estos niños puedan tener más opciones y más oportunidades para acercarnos un poquito más a centros de poblaciones donde tienen más acceso a la cultura y a medios (12:54, 23:25, DGC12).

Identificamos diferencias entre las comunidades de Cantabria y Andalucía. En Cantabria en algunos CEIP los directivos observan que: a) las actividades laborales de las familias se han diversificado y algunas se desenvuelven en el sector servicios (ligados al turismo de fin de semana), algo que no se comenta en las entrevistas realizadas en Andalucía; y que b) es beneficioso para el alumnado de localidades aisladas acudir a un CEIP para socializar con más niños, dada la dispersión demográfica. Asimismo, en Andalucía hay centros que expresan no tener carencias destacadas, es decir, son centros bien equipados y dotados de personal. Por otro lado, mientras en Cantabria las plantillas suelen estar compuestas por profesorado estable, de la zona y con

experiencia, en Andalucía esto sólo se destacó en dos entrevistas.

Limitaciones

Los directores escolares consultados coinciden en señalar como la mayor limitación de sus escuelas rurales la interinidad del profesorado. Numerosos testimonios están relacionados con este aspecto, con especial énfasis en los CEIP de Andalucía, que parecen ser los que más lo sufren. Dos aspectos más han sido señalados: a) contexto concreto aislado o desfavorecido: malas comunicaciones, pueblo despoblado o sin servicios; y b) bajo nivel cultural de familias y vecinos y conservadurismo, que redundan en que una parte del alumnado tenga bajas expectativas y desee abandonar los estudios al terminar la etapa obligatoria.

En las escuelas unitarias los directores consultados señalan limitaciones ligadas a un escaso conocimiento social sobre su existencia y por parte de la Administración; y a una escasa valoración e insuficiente inversión por parte de las administraciones públicas en instalaciones, medios e infraestructura. Este tipo de escuelas tiene otra limitación más, que coincide con los CRA: reducidas interacciones sociales del alumnado debido a la baja ratio. Una directora caracteriza así algunas de sus limitaciones:

El principal problema que veo aquí es que los alumnos en secundaria se tienen que ir internos al centro de Potes, de lunes a viernes. No hay alternativa. El pueblo está a 50 minutos por una carretera que es curva contra curva. Se tienen que ir. Aquí no hay nada. Sólo hay dos bares, uno que es posada-bar-restaurante y el otro que es un bar de pueblo. No hay más. Un día a la semana sube un pescadero y otro día sube una frutera (1:12, 23:27, DUC1).

En los CEIP del medio rural de Cantabria destacan que los niños son cerrados por las dinámicas sociales que acontecen en los Valles, que la tradición impide que se hagan

cambios y que no hay diversidad cultural. En los de Andalucía la limitación más generalizada, tras la interinidad del profesorado, es la pérdida de unidades. Los directores de los CEIP andaluces han planteado las dificultades para atender adecuadamente al alumnado con necesidades educativas especiales o compensación educativa, problemas de interacción, desfases curriculares y absentismo.

Son aspectos comunes a los CEIP del norte y sur: escasa dotación económica y de recursos; y dificultades para hacer salidas escolares por la ubicación y su coste. Fruto de la inestabilidad del profesorado, comentan dos limitaciones más: el desconocimiento de los profesores que pasan por los centros de las dinámicas del pueblo y el modo de vida habitual de los niños (en centros de Andalucía hay docentes que explícitamente manifiestan rechazo); y la continuidad de algunos proyectos. Un director de CEIP andaluz comentó:

Es un centro situado en un entorno rural bastante aislado y con tradiciones (positivas y negativas) muy arraigadas. El índice de paro es alto, aunque la mayoría disponen de campos o huertas donde ocupar el tiempo. Las familias no se interesan por la educación de sus hijos, no lo consideran relevante. La plantilla del profesorado es inestable. Los interinos sólo se mantienen 1 o 2 cursos. La organización en general es sencilla. No hay conflicto. El clima de trabajo es muy agradable. Las vías de comunicación son de montaña, por lo que los desplazamientos son difíciles. Cualquier centro de población está muy distante. Es una población pequeña con poca oferta cultural o de ocio (13:59, 48:57, DGA13).

Demandas

En cuanto a las demandas, todos los directores coinciden en señalar cuatro necesidades comunes: a) servicios e infraestructuras en función de sus circunstancias (comedor, laboratorio, gimnasio, aulas específicas, sala

de usos múltiples, etc.); b) mejor dotación de Internet, ordenadores y pizarras digitales; c) políticas que ayuden a fijar la plantilla de los centros; y d) oferta cultural en las proximidades del centro.

En las escuelas unitarias comentaron la necesidad de contar con más profesorado de apoyo y especialistas para poder hacer algún desdoble del grupo, eliminar barreras arquitectónicas, y que las sustituciones de profesorado sean más rápidas. En algunas escuelas cántabras piden más horas de liberación para poder dedicarse a la función directiva. En algunos CRA piden ampliar el centro para poder acoger a más alumnado, ampliar las cargas horarias de los especialistas, contar con personal administrativo o de consejería, y ofrecer actividades extraescolares. En algunas unitarias y CRA andaluzas piden zonas de sombras en el patio, mejores ventanas y persianas y/o un patio cubierto. Así se expresa una directora de un CRA andaluz:

Nuestra necesidad más urgente en el momento actual es una orientadora, una maestra de A.L. con mayor dotación horaria y un administrativo/a con permanencia diaria en el centro. La inestabilidad de la plantilla es una traba: personal joven con poco tiempo de servicio y con escasa formación en la escuela rural. También destaco la escasa oferta cultural y de ocio que ofrece la zona (3:35, 67:71, DAA3).

En los CEIP del medio rural reclaman mejoras en el mantenimiento de los edificios y más oportunidades de socialización para el alumnado; destacan, en primer lugar, mejoras de Internet y necesidad de ordenadores o mantenimiento de éstos; y adecuación y ampliación de espacios como gimnasios: “entre las necesidades más importantes que tenemos en el momento actual son la dotación de gimnasio, sala de usos múltiples y personal definitivo” (46:15, 134:135, DGA46). Éstas son las demandas que se realizan en las rurales no unitarias.

CONCLUSIONES

Las posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en España que han sido contemplados desde el personal directivo que ha colaborado en este estudio son diversas y singulares, aunque se observan algunas semejanzas y diferencias relevantes. Al recapitular los resultados obtenidos podemos señalar las siguientes conclusiones por tipo de centro.

En palabras de los directores, la escuela rural tiene grandes *posibilidades* como la individualización de la enseñanza gracias a las ratios bajas. De acuerdo con los testimonios por tipo de centro podemos concluir lo siguiente: en las escuelas unitarias los directores reconocen aprender mucho como docentes porque la multigraduación les exige saber de todos los niveles y tener mucha organización; se sienten motivados, con interés, inquietudes y ganas de trabajar, a la par que mantienen una intensa relación con la comunidad. En los CRA, afirman, se produce aprendizaje interdependiente, ven muchas posibilidades docentes en metodologías, consideran que la coordinación entre el profesorado es ágil, las relaciones de convivencia entre alumnos, profesorado y familias son constantes y positivas, es posible adaptar muchos contenidos del currículo al entorno, hay gran respeto al profesorado, las familias colaboran con frecuencia y se implican en la educación de sus hijos, el alumnado muestra interés hacia la escuela y el aprendizaje y muestra buen comportamiento, y los equipos directivos son estables y conocedores de la cultura rural. En los CEIP del medio rural destacan estar implicados en proyectos de innovación, que las relaciones entre alumnado y profesorado son estrechas, aunque observan que con las familias en algunos casos no es así. Hay una positiva valoración del alumnado y consideran que el profesorado suele estar comprometido; las relaciones entre el alumnado suelen ser positivas, hay facilidad de colaboración con el entorno, cuentan con

variedad de recursos, y ven los resultados de su trabajo. De los testimonios de los directores españoles consultados se desprende la idea de que su liderazgo está centrado en el aprendizaje y la enorme influencia que ejercen las comunidades escolares, como verificaron Liu y Hallinger (2017) en China.

Los centros rurales también sufren importantes *limitaciones*; la más relevante es la interinidad del profesorado —la escuela rural en Andalucía está copada de interinos, mientras en Cantabria es más estable—, contextos aislados o desfavorecidos y bajo nivel cultural o expectativas educativas reducidas, aspectos diferentes de los señalados en el estudio de Morales-Romo (2017) realizado sobre todo en la comunidad de Castilla y León. Este resultado coincide con los retos a los que se enfrentan los directores en Islandia y Australia, conforme se identificó en el estudio de Wildi *et al.* (2014).

Al revisar los testimonios por tipo de centro podemos concluir lo siguiente: respecto a las escuelas unitarias, hay un escaso conocimiento sobre su existencia por parte de la sociedad y de la administración y poca valoración e insuficiente inversión por parte de las administraciones públicas en instalaciones, medios e infraestructura. Además, el aislamiento profesional docente en esta tipología impide la canalización de ideas educativas conectadas con compañeros, lo cual frena los desarrollos profesionales. Las escuelas unitarias y CRA coinciden en señalar que las interacciones sociales del alumnado son reducidas debido a la baja ratio. En los CEIP destacan la escasa dotación económica y de recursos, dificultades para hacer salidas escolares por la ubicación y su costo, el desconocimiento de los profesores que pasan por los centros de las dinámicas del pueblo y el modo de vida y crianza habitual de los niños, y la falta de continuidad de algunos proyectos.

Asimismo, los directores escolares formulan *demandas* relevantes: servicios e infraestructuras, dotación en tecnologías de la información y la comunicación y oferta

cultural en las proximidades del centro. En las escuelas unitarias demandan contar con más profesorado de apoyo y especialistas para poder dividir a los alumnos en dos grupos más pequeños y tener a cargo de cada subgrupo a un profesor, eliminar barreras arquitectónicas y lograr sustituciones de profesorado rápidas. En algunos CRA piden ampliar el centro para poder acoger a más alumnado, ampliar las cargas horarias de los especialistas y contar con personal administrativo o de consejería y ofrecer actividades extraescolares. En los CEIP del medio rural reclaman mejoras en el mantenimiento de los edificios y más oportunidades de socialización para el alumnado. Las limitaciones y demandas localizadas en nuestro estudio en Andalucía coinciden con las señaladas por Hinojo *et al.* (2010).

Vistos los testimonios por comunidades autónomas, la tendencia es similar, aunque aparecen algunas diferencias al realizar análisis de contenido más concretos, tales como: las limitaciones que sufren los CEIP andaluces respecto a la interinidad del profesorado y el cierre de unidades, así como para atender adecuadamente al alumnado con necesidades educativas especiales, compensación educativa, etc. En estos mismos centros en Cantabria observan que los niños tienen mentalidades conservadoras y temen al cambio de sus tradiciones por las dinámicas y tradiciones sociales que acontecen en sus contextos. Sin embargo, en Cantabria en algunos CEIP observan que las actividades laborales de las familias se han diversificado y algunas se desenvuelven en el sector servicios, de manera que para los alumnos rurales es beneficioso acudir a un CEIP para socializar con más niños, dada la dispersión demográfica. En Cantabria también se observa que el profesorado suele ser estable, de la zona y con experiencia, algo que en Andalucía sólo destacaron dos entrevistados. Respecto a los CRA, en el norte se ve que el profesorado dominante es joven, se adapta a los centros

y tiende a continuar; sin embargo, en el sur la mayoría del profesorado se siente “de paso”, y aunque se impliquen y vivan cerca de las escuelas, desean trabajar en una escuela urbana, lo cual coincide con la conclusión del estudio en Andalucía de Bustos (2014). Por último, no parece haber grandes diferencias entre las escuelas unitarias del norte y sur de España.

Iniciamos este artículo señalando que la investigación internacional ha demostrado que en la mejora de la escuela hay dos claves fundamentales: el compromiso del profesorado con el aprendizaje de los estudiantes y tener una dirección escolar responsable con la mejora del centro. Los directores entrevistados manifestaron sentir pertenencia con su centro, conocerlo bien y trabajar por su mejora, pese a que no recibieron una formación específica en materia de gestión escolar en el ámbito rural, contrariamente a lo que sucede en otros países como Alaska (Tonsmeire *et al.*, 2012). En España, los directores adquieren una lente rural para mejorar su liderazgo (Plessis, 2017) en la práctica, que parece efectiva. Sin embargo, los entrevistados en algunos casos cuentan que su profesorado desconoce la realidad rural, desea trabajar en escuelas graduadas o centros urbanos y que la interinidad es muy alta, sobre todo en el sur, lo que nos hace pensar que la formación del profesorado es un gran reto para desenvolverse en escuelas rurales y eliminar los prejuicios que llevan a subestimarlas o rechazarlas.

En definitiva, esta investigación ha mostrado dos territorios distintos con propensión semejante. En el futuro esperamos contar con más estudios en más regiones del país y también escuchar las voces de las familias, el alumnado y el profesorado. En este panorama compartido que se dibuja también existen diferenciaciones significativas que se deben localizar para la mejora de una escuela, en no pocas ocasiones silenciada y relegada a un segundo plano.

REFERENCIAS

- AHUMADA, Luis (2010), “Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: tensiones y contradicciones de la ley de subvención escolar preferencial en un contexto rural”, *Psicoperspectivas*, vol. 9, núm. 1, pp. 111-123.
- ÁLVAREZ, Carmen y Rocío Vejo (2017), “¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas”, *Aula Abierta*, vol. 45, pp. 25-32. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.45.1.2017.25-32>
- BERKOVICH, Izhak (2014), “Between Person and Person: Dialogical pedagogy in authentic leadership development”, *Academy of Management Learning & Education*, vol. 13, núm. 2, pp. 245-264. DOI: <https://doi.org/10.5465/amle.2012.0367>
- BOLÍVAR, Antonio (2015), “Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Revisión de enfoques e instrumentos”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 8, núm. 2, pp. 15-39.
- BUSTOS, Antonio (2006), *Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía*, Tesis de Doctorado, Granada, Universidad de Granada.
- BUSTOS, Antonio (2009), “La escuela rural española ante un contexto en transformación”, *Revisita de Educación*, vol. 350, pp. 449-461.
- BUSTOS, Antonio (2014), “La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis”, *Innovación Educativa*, vol. 24, pp. 119-131.
- DAN, Wanga, Jingying Wanga, Hui Lia y Ling Lib (2017), “School Context and Instructional Capacity: A comparative study of professional learning communities in rural and urban schools in China”, *International Journal of Educational Development*, vol. 52, pp. 1-9.
- DAY, Christopher, Pam Sammons, David Hopkins, Alma Harris, Kenneth Leithwood, Qing Gu y Eleanor Brown (2010), *10 Strong Claims about Effective School Leadership*, Nottingham, National College for Leadership of Schools and Children's Services, en: <http://dera.ioe.ac.uk/2082/1/10-strong-claims-about-successful-school-leadership.pdf> (consulta: 5 de septiembre de 2018).
- DAY, Christopher, Pam Sammons, Gordon Stobart, Alison Kington y Qing Gu (2007), *Teachers Matter: Connecting lives, work and effectiveness*, Maidenhead, Open University Press.
- DOMINGO, Laura y Roser Boix (2015), “What Can Be Learned from Spanish Rural Schools? Conclusions from an international project”, *International Journal of Educational Research*, vol. 74, pp. 114-126. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.002>
- ELIAS, Mathipa, Magano Meahabo, Mapotse Tome, Matlabe Sizakele y Mohapi Soane (2014), “The School Management Team Leadership Role in Rural Primary School Setting”, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, vol. 5, núm. 7, pp. 367-373.
- FRIESE, Susanne (2011), “Using *Atlas.ti* for Analyzing Financial Crisis Data”, *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 12, núm. 1, art. 39, en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1632/3149> (consulta: 21 de mayo de 2017).
- GALLARDO, Monsalud (2011), “La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad?”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 55, núm. 5, pp. 1-10.
- GARCÍA, Francisco Javier (2015), *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*, Tesis de Doctorado, Huelva, Universidad de Huelva, en: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/11440> (consulta: 21 de mayo de 2017).
- GILL, Grandon (2011), *Book Informing with the Case Method*, Londres, Informing Science Press.
- HARDWICK-Franco, Kathryn Gay (2018), “Educational Leadership is Different in the Country. What support does the rural school principal need?”, *International Journal of Leadership in Education*, vol. 22, pp. 1-14.
- HINOJO, Francisco Javier, Francisco Raso y María Angustias Hinojo (2010), “Análisis de la organización de la escuela rural en Andalucía: problemática y propuestas para un desarrollo de calidad”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, núm. 1, pp. 79-105.
- ISHIMARU, Ann (2013), “From Heroes to Organizers: Principals and education organizing in urban school reform”, *Educational Administration Quarterly*, vol. 49, núm. 1, pp. 3-51. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013161X12448250>
- KEDDIE, Ann (2016), “Academisation, School Collaboration and the Primary School Sector in England: A story of six school leaders”, *School Leadership & Management*, vol. 36, núm. 2, pp. 169-183. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1196174>
- KOTTKAMP, Robert (2010), “Introduction: Leadership preparation in education”, *Educational Administration Quarterly*, vol. 47, núm. 1, pp. 3-17. DOI: <https://doi.org/10.1177/0011000010378609>

- LIASIDOU, Anastasia y Antoniou Androniki (2015), "Head Teachers' Leadership for Social Justice and Inclusion", *School Leadership & Management*, vol. 35, núm. 4, pp. 347-364. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632434.2015.1010499>
- LIU, Shengan y Phillip Hallinger (2017), "Teacher Development in Rural China: How ineffective school leadership fails to make a difference", *International Journal of Leadership in Education*, vol. 10, pp. 1-18.
- MARTÍNEZ, Juan Bautista y Antonio Bustos (2011), "Globalización, nuevas ruralidades y escuelas", *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 15, núm. 2, pp. 3-12.
- MORALES-Romo, Noelia (2017), "The Spanish Rural School from the New Rural Paradigm. Evolution and challenges for the future", *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, vol. 8, núm. 2, pp. 412-438. DOI: <https://dx.doi.org/10.21501/22161201.2090>
- NÚÑEZ, Nemecio y Doris Díaz (2017), "Perfil por competencias gerenciales en directivos de instituciones educativas", *Estudios Pedagógicos*, vol. 43, núm. 2, pp. 237-252.
- PLESSIS, Pierre (2017), "Challenges for Rural School Leaders in a Developing Context: A case study on leadership practices of effective rural principals", *Koers*, vol. 82, núm. 3, pp. 1-10.
- QUÍLEZ, Manuel (2011), *Cartografía de los CPRs. Un estudio cualitativo*, Tesis de Doctorado, Cádiz, Universidad de Cádiz.
- QUÍLEZ, Manuel y Rosa Vázquez (2012), "Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 59, núm. 2, s/p.
- RASO, Francisco (2012), *La escuela rural andaluza y su profesorado ante las tecnologías de información y la comunicación (TICS): estudio evaluativo*, Tesis de Doctorado, Granada, Universidad de Granada.
- SAN PEDRO, María Belén e Inés López (2017), "El profesorado de ciencias sociales en contextos rurales de Asturias: concepciones y uso de recursos educativos", *Aula Abierta*, vol. 45, núm. 1, pp. 33-40. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.45.2017.33-40>
- SIMONS, Helen (2011), *El estudio de caso: teoría y práctica*, Madrid, Morata.
- STAKE, Robert (2005), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- TEN BRUGGENCATE, Gerdy, Hans Luyten, Jaap Scherrens y Peter Sleegers (2012), "Modeling the Influence of School Leaders on Student Achievement. How can school leaders make a difference?", *Educational Administration Quarterly*, vol. 48, núm. 4, pp. 699-732. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013161X11436272>
- TONSMEIRE, Kelly, Kelly Blanc, Al Bertani, Lexie Domaradzki y Carol Kane (2012), "The Rural Alaska Principal Preparation and Support Program: A comprehensive approach to strengthening school leadership in rural Alaska", *Advances in Educational Administration*, vol. 17, pp. 183-207.
- VÁZQUEZ, Rosa (2016), "Las escuelas públicas rurales: entre el bien común y la exclusión", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 85, núm. 30.1, pp. 67-79.
- VIGO, Begoña y Juana Soriano (2015), "Family Involvement in Creative Teaching Practices for All in Small Rural Schools", *Ethnography and Education*, vol. 10, núm. 3, pp. 325-339. DOI: <https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1050044>
- WILDI, Helen, Sigríður Margrét Sigurðardóttir y Robert Faulkner (2014), "Leading the Small Rural School in Iceland and Australia: Building leadership capacity", *Educational Management Administration and Leadership*, vol. 42, núm. 4, pp. 104-118.
- ZHANG, Wei y Mark Brundrett (2010), "School Leaders' Perspectives on Leadership Learning: The case for informal and experiential learning", *Management in Education*, vol. 24, núm. 4, pp. 154-158. DOI: <https://doi.org/10.1177/0892020610376792>