

# **ENCUENTRO DE EDUCACIÓN PERSONALIZADA EN LA ERA DIGITAL**

## **LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA EN LA ESCUELA RURAL**

Santamaría Luna, Rogeli. Inspector de Educación. Castellón de la Plana.

[santamaria\\_rog@gva.es](mailto:santamaria_rog@gva.es)

### **RESUMEN:**

Esta comunicación pretende evidenciar potencialidades socioeducativas de la escuela rural que ofrece una educación personalizada con el objetivo de sensibilizar investigadores y educadores y reducir la invisibilización de que es objeto la educación en el medio rural en España.

Los actores en la escuela rural son todos los miembros de la comunidad educativa y todos participan, enseñan y aprenden.

Esta realidad ofrece alternativas de práctica e innovación educativa para mejorar la educación y podrían ser aprovechadas por las administraciones, universidades, centros de formación del profesorado, centros educativos, docentes y familias.

La mejora del sistema educativo es una necesidad común y una responsabilidad compartida. Por ello se citan redes de colaboración que implican distintos agentes educativos atendiendo a la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) y se muestra la escuela rural como modelo.

**PALABRAS CLAVE:** escuela rural, educación personalizada, LOMCE.

### **ABSTRACT:**

This document is intended to express the socio-educational potential of rural school (a school where students receive a personalized and thorough education), and the aim would be both to raise awareness not only who researches but also who educates, and to provide stimulus for thought of the issues in Spain.

The main actors in the rural school are all members of the educational community because they are who participate, teach and learn together.

In this context, it is also developed several educational innovation practices, methods, in order to improve education, which could be used by Universities, training and teaching activities, schools, and families in general.

The improvement of the educational system is a real need and also a responsibility. That is why it involves the collaboration of all the educational agents as provided in the Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

**KEYWORDS:** rural school, personalized teaching/education, LOMCE.

## **1.- ANTECEDENTES DEL MARCO LEGAL EDUCATIVO**

Es cierto que ha habido muchos cambios en la legislación educativa española en los últimos años. Desde los años precedentes a la Transición hasta la actualidad ha habido 12 leyes que afectan directamente la educación básica, como la entendemos ahora, desde los 6 a los 16 años.

Desde la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE 6-8-70, en adelante LGE) que contribuyó en gran medida a la supresión de unidades y clausura de escuelas y a la concentración escolar en el medio rural a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE 10-12-13, LOMCE) no implementada todavía sólo se puede hacer referencia al gran cambio que supuso la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 4-10-90, LOGSE).

Respecto de la escuela rural, la LOGSE parte de una visión negativa de la educación en el medio rural, de peor calidad que la educación en general y para garantizar la calidad de la educación y la igualdad de oportunidades en el medio rural se podrá escolarizar de forma gratuita al alumnado de básica en otros municipios. Las consecuencias de todo esto fueron:

- a) la generalización de más maestros especialistas en primaria (educación física, música, inglés) que ha podido contribuir a la disminución de la responsabilidad docente;
- b) la crasificación masiva o extensión rápida de los Colegios Rurales Agrupados o CRA, para garantizar que todas las escuelas tuvieran los especialistas regulados en la LOGSE;
- c) la invisibilización de la escuela rural porque al integrar escuelas pequeñas (de 1 a 8 unidades) en los CRA se reduce la dispersión de unidades y escuelas y cuando se habla de escuela rural se habla de CRA y casi siempre se olvidan las otras modalidades (unitarias, colegios no agrupados, institutos en zonas rurales, educación de adultos...);
- d) desazón en los pueblos ante la temida clausura de escuelas porque se reduciría la matrícula al disminuir la franja de edad que se atiende en la escuela (9 años en LOGSE -de los 3 a los 11 años- frente a 10 en LGE -de los 4 años a los 13), no obstante se produjeron menos cierres de los previstos;
- e) la nueva concentración escolar de los alumnos de ESO en pueblos más grandes con institutos o secciones, ya que la LOGSE promovía su escolarización en centros de secundaria para garantizar la atención por parte del profesorado de secundaria que correspondía, pese a lo cual hubo comunidades autónomas que mantuvieron la escolarización de los alumnos de 1º y 2º de ESO en algunas escuelas (Aragón, Castilla y León).

Cabe destacar, no obstante, que la concentración de ESO en institutos finalmente puede haber sido positiva porque ha servido para dotar muchas zonas rurales de centros de secundaria de los que carecían previamente y

fomentar el sentimiento de zona o comarca en los escolares. Por otra parte, esta ley se desarrolló en un contexto favorable a la educación compensatoria para las zonas rurales y contribuyó positivamente a la mejora generalizada de la educación rural precisamente porque se enfocó a su situación de desventaja.

La LOGSE fue derogada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4-5-06, LOE) que no ofrece grandes cambios respecto de la LOGSE en lo que a la atención a la educación rural se refiere, aunque recoge algunas referencias a calidad o evaluación y va incorporando aspectos sobre territorio y municipio.

Finalmente, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE 10-12-13, LOMCE) que parecía iba a modificar radicalmente la LOE, respecto de lo rural dice lo mismo que la LOE y la LOGSE. Pese a ello, es necesario estudiarla con mucho detenimiento porque:

- a) las referencias a calidad y mejora son más frecuentes que en las anteriores y en las tres leyes se indica que “para garantizar la calidad de la enseñanza en el medio rural se podrá escolarizar al alumnado en municipios próximos al de su residencia”;
- b) se mantiene la visión negativa ya anunciada en la LOGSE porque conserva el articulado de la LOE al respecto: como en zona rural es más difícil ofrecer “calidad” se podrá escolarizar en otros municipios;
- c) esta Ley contiene factores de distracción como el plurilingüismo, la garantía de escolarización en castellano, la libre elección de centros, la religión o los conciertos en centros educativos que seleccionan a su alumnado por sexo.

Sin embargo, en un análisis hemos encontrado que la LOMCE ofrece 30 oportunidades y 14 amenazas para la escuela rural, por lo que es necesario profundizar en ella para aprovechar las oportunidades y minimizar el impacto de las amenazas (Santamaría, R., 2014-a).

Por otra parte, respecto de los objetivos para las distintas enseñanzas, la LOMCE mantiene intactos los artículos de la LOE 13 (objetivos de la educación infantil), 23 (objetivos de la educación secundaria obligatoria) y 33 (objetivos del bachillerato) y modifica parcialmente el 16 (objetivos de la educación primaria). En todos estos artículos se mantienen objetivos educativos relacionados con los de la educación personalizada (responsabilidad, comunicación, crítica, esfuerzo, implicación, autonomía, valores, relaciones con los otros e individualización).

## **2.- CALIDAD EN LA ESCUELA RURAL**

En artículo anterior sobre este tema (Santamaría, R., 2012-c) se detallaron posibles indicadores a tener en cuenta a la hora de valorar los resultados de los escolares de zona rural.

Incluso si en algún estudio pudieran aportar datos sobre la “mala calidad” de la escuela rural habría que analizarlos en relación con factores que suelen

asociarse al rendimiento académico. Algunos factores se suelen asociar positivamente al rendimiento académico son: nivel socioeconómico familiar, entorno cultural favorable (libros por hogar, acceso a internet...), nivel de estudios de la madre y en menor medida del padre, estabilidad del profesorado, experiencia y motivación del profesorado, adecuación de los contenidos al alumnado, satisfacción del docente, horas efectivas de clase, motivación del alumnado, expectativas de continuar estudios...

Se ha comprobado en distintos estudios que la mejora de los factores facilitadores contribuyen a obtener mejores resultados, pero curiosamente en zonas rurales algunos de estos factores positivos suelen ser inferiores a la media y a la población urbana (PIB, libros por hogar, acceso y uso de internet, nivel educativo de los adultos, adecuación de contenidos, programas y materiales curriculares al alumnado). No obstante, pueden aparecer en mayor intensidad en zona rural algunos factores positivos como la motivación del profesorado, su satisfacción o el aprovechamiento efectivo del tiempo... pero son opiniones y no disponemos de estudios recientes al respecto.

Además, el supuesto rendimiento académico basado en evaluaciones externas y pruebas diagnósticas sobre algunas áreas y/o competencias pretende medir unos conocimientos puntuales que no debieran ser considerados como únicos elementos para valorar el éxito de la escuela puesto que los maestros han de valorar muchas realizaciones del alumnado en un contexto de evaluación continua y en atender a la evolución de sus capacidades a lo largo del curso, del ciclo o de la enseñanza o etapa educativa.

Recalcar, por otra parte, el sesgo “urbano” que tienen la mayor parte de las pruebas externas y recordar el ejemplo que cita el profesor J.M. Esteve sobre la importancia de la “cultura local” en los resultados escolares:

“Los alumnos de Barbiana, al escribir su *Carta a una maestra* (1975, 25), acusan a los profesores de hacer trampas en los exámenes a los alumnos de las zonas rurales. Su acusación se basa en la distinta valoración de los maestros, dispuestos a considerar como imprescindible la distinción entre las fanerógamas y las criptógamas, mientras que el nombre de los árboles y el conocimiento de los cultivos que nos alimentan no tienen valor en la cultura escolar. Ellos argumentan que si se preguntara esto en las escuelas, los hijos de los campesinos aprobarían, mientras que la mayor parte de la gente que nos consideramos cultos no conseguiríamos pasar los exámenes.” (Esteve, J.M., 2007)

Por eso, para valorar el “rendimiento de la escuela” sería más correcto considerar las relaciones de las pruebas externas con los resultados académicos por áreas y los índices de promoción y de repetición, de conflictividad... y vincularlos a otros factores de índole más psicosocial que pueden influir en los resultados académicos, pero que influyen decisivamente en la formación integral de cada uno y en la comunidad donde se ubica la escuela:

- a) clima escolar, compañerismo, convivencia, colaboración entre alumnos,
- b) desarrollo personal al ritmo de cada uno y atención a la diversidad,
- c) motivación y esfuerzo en función de sus expectativas de logro,
- d) autoexigencia y responsabilidad creciente con la edad y el nivel,
- e) nivel de bienestar y satisfacción del escolar,
- f) absentismo del alumnado,
- g) habilidades culturales y sociales básicas,
- h) dominio de técnicas instrumentales adecuadas a sus necesidades,
- i) simulación de la vida real donde interactúan personas de distintas edades, sexos, niveles, intereses,
- j) valor añadido del trabajo de la escuela a sus alumnos,
- k) oportunidad de aprendizaje y mejora para los maestros...

Es necesario añadir, además, como factor de riesgo en las pequeñas escuelas rurales la incorporación de alumnado inmigrante que no contribuirá a aproximar la “cultura propia de esa escuela” a la cultura dominante, no rural.

En algunas ocasiones la matrícula de escolares extranjeros o con padres de otras nacionalidades ha supuesto el mantenimiento de la escuela del pueblo y un aumento de la variedad cultural, pero a su vez ha podido generar algunas dificultades (familias con otra cultura, en ocasiones con un escaso o nulo dominio de la lengua habitual en la escuela y en el pueblo, con un nivel socioeconómico y educativo más bajo...) que pueden influir negativamente en los resultados escolares.

Así Calero y Escardíbul (2013, 7) indican que los resultados en las evaluaciones externas de competencias y, específicamente, en PISA, de los alumnos de origen inmigrante son consistentemente más bajos que los resultados de los alumnos nativos. En PISA 2012, por ejemplo, en la competencia de matemáticas, los alumnos de origen inmigrante obtuvieron una media de 439,1 puntos, en comparación con una media de 491,7 puntos de los alumnos nacionales.

Calero y Escardíbul (2013, 9) refieren que la diferencia existente en PISA 2009 en las pruebas de lectura es de 58 puntos a favor de los nativos, pero se reduce a 44 si se controla el factor socioeconómico. Esto podría asignar al factor “inmigrante” un poder de reducción en la puntuación de un 10% sin contar el factor socioeconómico. Lo que pone en evidencia la importancia de este factor en todas las dinámicas del aula.

Los mismos autores profundizan en el asunto y exponen varios estudios sobre la influencia del factor inmigrante (% , variedad, lengua) en PISA en España y concluyen que en general influyen negativamente. También relacionan la influencia de elementos de compensación en los resultados.

A su vez, el aumento de la “diversidad” en el aula es un reto que los docentes rurales han tenido que afrontar con los recursos existentes y con mayor esfuerzo, si cabe, a favor de la integración del nuevo alumnado en la vida escolar. Pese a que las comunidades rurales y las pequeñas escuelas son más acogedoras e integradoras que las grandes, en ocasiones la matrícula de

escolares de padres inmigrantes podría haber influido negativamente en el rendimiento escolar global de la escuela, factor que debiera ponderarse para modularlo y compensar adecuadamente estas escuelas.

Las escuelas pequeñas, especialmente, las escuelas mixtas suelen ser ejemplo de escuela inclusiva y de escuela eficaz porque su idiosincrasia les exige que presenten los rasgos propios de estas escuelas.

**Tabla 1: Características de la escuela inclusiva, eficaz y rural.**

Principio, idea o criterio	Escuela inclusiva <sup>1</sup>	Mejora y Eficacia Escolar <sup>2</sup>	Escuela rural
1) Organización que aprende: alumnado, familias, docentes, escuela	X	X	X
2) Clima favorable, convivencia y aceptación. Ambiente de aprendizaje	X	X	X
3) Todos colaboran y se implican. Responsabilidad del alumnado	X	X	X
4) Proyectos compartidos. Visión y objetivos compartidos	X	X	X
5) Mejora permanente e inconformista con los resultados. Evaluación	X	X	X
6) Autonomía y liderazgo compartidos. Liderazgo profesional	X	X	X
7) Adaptación al cambio permanente. Innovación.	X		X
8) Altas expectativas para todos y excelencia. Mejora individual/grupal	X	X	X
9) Apertura al medio y a la sociedad con el fin de transformarla	X		X
10) Participación e implicación de la comunidad educativa	X	X	X
11) La enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar		X	X
12) Reforzamiento positivo		X	X
13) Enseñanza con propósito		X	X

En una escuela rural se pueden dar más fácilmente las condiciones para la escuela inclusiva (escuela de todos y para todos) y eficaz (consigue sus objetivos como tenía previsto), que aporte un mayor valor añadido a sus alumnos (en su evolución respecto del punto de partida).

Por todo ello, creemos que la escuela rural es el entorno pedagógico más adecuado para desarrollar la innovación educativa acorde con los paradigmas educativos más actuales porque presenta:

- heterogeneidad de los alumnos: edades, niveles, intereses, sexos...
- inclusión: están casi todos los niños del pueblo, de todas las clases y niveles;
- promueve interacción entre iguales, los menores aprenden de los mayores y éstos se refuerzan;
- es necesario el compromiso de todos para realizar los proyectos (revista, huerto, blog...)
- una escuela arraigada y abierta al medio;
- comunidad educativa, difusión de la actividad escolar a la comunidad y viceversa;
- participación social y accesibilidad para la implicación de los agentes socioeducativos (familiares, vecinos, técnicos de administraciones o

<sup>1</sup> Navareño Pinadero, Pedro (2012): Principios para una escuela inclusiva en el siglo XXI. *Avances de Supervisión Educativa*, núm. 16. mayo, 2012.

<sup>2</sup> Instituto de Tecnologías de la Educación-MEC (n.d): Qué caracteriza las escuelas eficaces. Recuperado 1-6-14

[http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad\\_8/mo8\\_caracteristicas.htm](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_8/mo8_caracteristicas.htm)

- empresas...);
- necesidad de implicación de la comunidad y transformación en una comunidad educadora;
  - responsabilidad y autonomía del alumnado;
  - autonomía docente y del centro, flexibilidad y diversidad de respuestas;
  - facilidad para practicar modelos de organización de contenidos (interdisciplinariedad, globalización, proyectos, centros de interés) ...

Por desgracia, ésto no significa que se den estas condiciones en todas las escuelas y centros educativos ubicados en el medio rural.

Es necesario profundizar un poco en la realidad de la escuela rural de los últimos años y especialmente en la figura del maestro o de la maestra rural. Por este motivo nos permitimos exponer algunas citas de hace casi 70 años que podrían servir, con matices, para abordar el tema.

"Se ha dicho hartas veces, y no sin razón, que El Maestro es la Escuela. Gocemos pensando en la trascendencia de nuestra misión, no por considerarnos como reformadores de la sociedad, sino por el bien que en ella producimos orientando a los niños en el camino de la virtud; no para engreirnos, sino para meditar en la naturaleza y en la extensión de nuestros deberes y en el esfuerzo que tenemos que hacer para cumplirlos dignamente. Aunque es muy difícil conocerse a sí mismo, conviene que penetremos, con la mayor frecuencia, en nuestro interior y juzguemos con severidad nuestros defectos y nuestras virtudes. Ser Maestro lo es cualquiera. Ser buen Maestro es ya más difícil. Pero no hay más remedio que ser buen Maestro." (Bernal, E, 1945, 12)

Es necesario conocer en qué circunstancias llegan los docentes a la zona, cómo llegan, cómo viven, cómo se relacionan con la gente y si se integran -o no- en la comunidad a la que deben servir... Todos estos condicionantes personales y relacionales influyen en su rendimiento docente y en su quehacer diario. La relación de la maestra con el pueblo es fundamental para el trabajo escolar y repercute en el clima escolar y en los resultados de la escuela (académicos, sociales...).

Como se comprenderá estas citas se formulan en un momento en que la escuela predominante en España, tanto en zonas rurales como urbanas, es la escuela unitaria donde un único docente atiende a todo el alumnado de distintas edades y niveles. El proceso de graduación escolar ha triunfado y las unitarias han sido casi anuladas y son casi invisibles (Santamaría, R, 2012-b, XXXIII), por lo que la función del único maestro se va diluyendo con la participación de otros compañeros (especialistas, maestros de otras escuelas de la agrupación escolar...). Pese a ello afirmamos que la escuela rural funciona si funcionan las maestras que sirven en ella; si la maestra no funciona -no vale, no sabe, no quiere, no conecta con la gente, ...- es muy difícil que la escuela rural pueda funcionar.

La visión retrospectiva nos permite recordar que antes las leyes ya

contemplaban esta adaptación y ello no sirvió para que la escuela rural adecuara el currículum a su medio concreto, como indica Jesús Jiménez:

“Habrá que cuestionarse hasta qué punto la escuela, atosigada por unos programas centrados sobre todo en la transmisión de conocimientos, no tiene cierta responsabilidad en el poco interés del joven campesino por la cultura; habrá que realizar un giro sustancial en programas y mentalidades para conseguir que la escuela prepare para la vida -no solamente para estudios superiores- y fomente actitudes positivas hacia manifestaciones culturales.”[...] Los textos escolares responden a una programación burocrática y centralizada del conocimiento que margina del proceso de aprendizaje las peculiaridades, diferencias y características de las distintas realidades del Estado español, tanto en lo que se refiere a nacionalidades o regiones como a las zonas rurales, urbanas o suburbanas.” (Jiménez, J., 1983, 22-23)

El mismo autor, 10 años más tarde insiste en lo mismo:

“Cuando estaba a punto de aprobarse la LOGSE, todavía quedaban por desarrollar algunos artículos de la LODE. [...] La enseñanza impartida en el medio rural, en todos los niveles, estaba muy poco enraizada en su entorno y, salvo contados casos renovadores, no se comprometía en su transformación. Los programas escolares y su reflejo cotidiano, los libros de texto, destilaban unos planteamientos fuerte-mente urbanizados, sin contemplar las diferencias entre unos centros y otros.” (Jiménez, J., 1993, 102)

Se suele culpar a la legislación de la inadaptación de los programas a la realidad rural y son pocos los autores que achacan a la escuela y a las maestras esta inadaptación. Si el marco legal existía había que aprovecharlo y no quejarse sólo de los otros (la administración, la inspección o la comunidad educativa...)

Ahora, con la LOMCE podemos predecir el mismo resultado si no se hace todo el esfuerzo necesario por evitarlo, como sugirió Miguel Grande hace 20 años, quien indicaba que la existencia de la ley no implica una adaptación del currículum. Deben ser las maestras las que realmente promuevan la reforma y adapten el currículum al medio en que desarrollan su actividad, para lo cual deben conocerlo y comprometerse con él:

“Hay que extraer directamente de la vida de la comunidad, del conocimiento del niño-joven rural, y del medio, la sustancia de sus proyectos educativos, proyectos curriculares, sus programas y los elementos de sus métodos, de sus materiales pedagógicos y de sus técnicas.

En la actualidad, en el mejor de los casos, cuando los centros disponen de un proyecto educativo o un desarrollo curricular propio, se hace en función de la selección de los textos de la editorial menos mala, o se elabora de una forma un tanto

tecnocrática (que tanto predomina en los *popes* de la LOGSE), sin partir de los elementos sustanciales que aporta el medio en todas sus dimensiones. La fuente sociológica del currículum rural no puede ser la misma que la del medio urbano, ha de partir de un conocimiento profundo y comprometido de la sociología rural con todas sus contradicciones y expectativas.” (Grande Rodríguez, M., 1993, 89)

Actualmente, en zona rural se ha generalizado la existencia de profesorado itinerante para dar respuesta a las especialidades LOGSE (inglés, educación física y música) y apoyo (educación especial, audición y lenguaje, orientadores), lo cual puede contribuir a evitar el aislamiento docente, así como favorecer los intercambios y experimentación conjunta de proyectos e innovaciones. Pese a ello, la existencia de especialistas y su inclusión en los organigramas de las escuelas pequeñas puede provocar un efecto negativo, puesto que uno de los puntos fuertes de la escuela unitaria es concentrar la responsabilidad del proceso de enseñanza en una única persona, responsabilidad que ahora se diluye. No obstante, la presencia de especialistas ha exigido una mayor coordinación y el desarrollo de trabajo en equipo, como se indica en el punto 2 del artículo 91 de la LOE (funciones del profesorado).

La necesidad de innovar es una exigencia de la escuela rural: buscar alternativas para solucionar problemas. Antes se hacía de manera individual y algunas veces surgían colaboraciones entre maestros de escuelas cercanas. Ahora la colaboración es necesaria en los CRA y en las escuelas unitarias, cíclicas o completas, en zonas rurales o urbanas, pero el valor añadido de esta colaboración depende mucho del ambiente que se genere entre los docentes.

La incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación lo ha potenciado más todavía la colaboración y el desarrollo de trabajo docente compartido, pero en las dinámicas escolares es donde mejor se puede apreciar el cambio.

Todos los escolares rurales tienen fácil acceso en sus escuelas a los ordenadores y otros recursos informáticos que les permiten acceder a informaciones, programas o compartir ideas, imágenes.

Las maestras rurales en gran proporción han sido innovadoras en TIC y su alumnado se han beneficiado incluso antes que en las ciudades de pizarras digitales, aulas virtuales,... aunque, como se ha dicho, no es posible generalizar.

En una reciente investigación en Asturias sobre este tema el 71% del profesorado rural encuestado indica que las TIC han supuesto cambios metodológicos (Moral, M.E. del, Villalustre, L. y Neira, M., 2014, 63). También podemos apreciar su potencialidad en la práctica habitual (Murillo García, J.L., 2011)

Cabe indicar que, pese a la promulgación de varias leyes de educación, sigue habiendo docentes que usan la misma metodología que antaño sin haber variado apenas sus actitudes y aptitudes. Para ellos han cambiado los nombres

de las leyes y conceptos, han variado algo los objetivos, menos los contenidos y casi nada la metodología. A su vez, la sociedad ha cambiado, como los alumnos, las familias, la escuela, los docentes, la tecnología de la educación y de la comunicación. Este desfase puede generar problemas.

Procede aquí citar las palabras de la Directora General de Política Educativa del Gobierno de Aragón en las *Jornadas sobre educación en el medio rural: encrucijadas y respuestas. Teruel 22-24 de mayo de 2009*.

“Este modelo nos enorgullece porque ha fomentado una escuela creativa e innovadora, comprometida con su entorno y con la formación de las nuevas generaciones.

En este sentido, cuando se compara el número de centros que solicita y participa en los programas educativos innovadores que se desarrollan en Aragón, comprobamos que la mayor parte de ellos son proporcionalmente mucho más demandados y se imparten más en la zona rural que en la urbana.

Exceptuando la aplicación del bilingüismo [...] la zona rural predomina en todos los demás programas educativos.

[...] Y cuando ya se tienen más años y se habla con profesores o maestros de más experiencia, todos reconocen que cuando más aprendieron fue cuando estaban en la escuela rural, cuando tenían que hacer absolutamente de todo, cuando tenían que aguzar el ingenio para atender a tantos niños distintos, tan pocos niños pero tan distintos, en una escuela rural.”(Martínez Urtasun,C., 2009, 5)

La escuela rural es creativa e innovadora y en ella se aprende a ser maestra y a atender al alumnado ofreciendo una educación personalizada. A esta misma conclusión llegan distintos ponentes en jornadas sobre escuela rural recientes (Teruel, 2009, Gijón, 2011) e investigadores (Santamaría, R, 1996; Feu, J, 1999; Abós, P.; 2007; Boix, R., 2007; Abós, P., Boix, R., y Bustos, A., 2014, Del Moral, E., 2014).

### **3. VISIÓN URBANA DE LA CALIDAD EDUCATIVA**

La tan reiterada mala calidad de la escuela rural es un argumento fácil de esgrimir, basado en el desconocimiento educativo de los que lo utilizan con una base metodológica empírica de grandes números descontextualizados, inadecuada para valorar muestras reducidas para las que se requiere una metodología empírica mixta cuantitativa-cualitativa, casi basada en el estudio de casos. O simplemente se realizan investigaciones en escuelas grandes y excluye a las pequeñas o con baja matrícula, por motivos metodológicos (poca representatividad, error muestral por ratios reducidas, costos económicos elevados de la investigación...). Finalmente, se presupone, con las hipótesis de los años 60 o 70, que las escuelas de ciudad son mejores que las de pueblo por tener más dotación de material, graduación de las clases, mejores instalaciones, mayor oferta educativa y cultural...

No obstante, los datos sobre rendimientos escolares diferenciales rural/urbano son variados y diversos y no siempre han apuntado en el supuesto de la inferioridad rural y por eso, ahora es pertinente recordarlo e incluso, difundir investigaciones que refutan la hipótesis de calidad inferior de la escuela rural (Domingo, V., 2012; Quílez y Vázquez, 2012; Santamaría, R., 2012-c).

De no hacerlo así se corre el riesgo de que la mentira, de tanto repetirla, se convierta en verdad y la población rural crea que la educación que disfrutan sus hijos es mucho peor que la ofrecida en otras zonas y que por ello sus hijos tendrán resultados peores y menos expectativas. Es un ejemplo claro de la dualidad rural/urbano como oprimido/opresor en la que se pretende que el oprimido asuma como propios los principios del opresor (Santamaría, R., 1996, 113-115) y considere su escuela de mala calidad. Así, al cerrarla le estarán haciendo un favor porque van a escolarizar a los niños en otro pueblo y darles educación de más calidad. Con esta pretensión, durante los últimos 40 años se ha dicho casi siempre lo mismo.

Esta visión de una escuela rural deficitaria prevalece explícitamente en la LOGSE (art. 65, escolarización para compensar las desigualdades ) y la LOE (art. 82, igualdad de oportunidades en el mundo rural), así como en el art. 28 de la *Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural* (prestación de educación pública de calidad en el medio rural)

También podemos encontrarla en distintos informes del Consejo Escolar del Estado (Santamaría, R., 2014b), donde parece que la igualdad de oportunidades para los alumnos rurales consiste en darles una escuela lo más parecida a las escuelas de ciudad (actividades extraescolares, necesidad de aulas de tecnología e informática con dotación igual a las aulas de zona urbana, máxima opcionalidad en la ESO...)

Por este motivo procede recordar unas palabras que son fundamentales para el futuro de la escuela rural:

“[...] no debemos recurrir a la comparación de nuestra escuela rural con la situación pedagógica y organizativa de la escuela urbana para justificar la mejora de nuestra escuela rural; [...] la escuela urbana, no es la panacea que nos garantice una educación de más calidad de la que puede ofrecer nuestra escuela rural; [...] La escuela rural es una escuela que aprende, pero también es una escuela de la que se puede aprender.” (Boix, R., 2007, 26)

La escuela rural no debe fijarse en la escuela urbana como modelo, sino que debe seguir sus propias dinámicas y considerar todas sus debilidades y fortalezas y las de su contexto para mejorar el servicio que ofrece:

“Escuela rural es aquel centro educativo -de cualquier nivel- que ubicado en el medio rural -con los aspectos demográficos, geográficos y socioculturales que ésto implica- intenta promover la innovación educativa y el desarrollo de la comunidad rural a la que sirve. Es una escuela en positivo -aunque exigente con las

deficiencias no subsanadas-, escuela de esperanza -basada en la autoestima del propio sujeto y de su medio- y de autoafirmación -por el esfuerzo individual y común-.

En definitiva, escuela rural es la escuela que integrada en un espacio rural lucha por un futuro digno para el medio y la comunidad que la acoge. Todos los centros docentes ubicados en el mundo rural que no se plantean su función positiva para este medio no deben ser considerados escuelas rurales, sino escuelas desruralizadoras.” (Santamaría, R., 1996, 231)

Como se ha afirmado previamente, la escuela rural puede ofrecer unas condiciones más favorables para la educación, pero no se puede afirmar que una escuela por el hecho de ubicarse en el medio rural reúna las condiciones indicadas en la definición: integrada en el medio rural, innovadora, creativa, que lucha por el medio y la comunidad, convencida de su papel positivo, favorecedora de la autoestima individual y comunitaria y exigente consigo misma y crítica con los agentes que dificultan sus objetivos y participativa.

En este punto cabe mencionar el valor de la participación social en la construcción o modificación de comunidades y cómo se pueden conseguir objetivos sociales desde la escuela partiendo del papel transformador de la educación. Esta premisa es considerada en los programas de educación rural promovidos por la UNESCO y podemos encontrar muchos ejemplos en países latinoamericanos (Bustos, A., 2010)

#### **4.- EDUCACIÓN PERSONALIZADA EN LA ESCUELA RURAL**

El concepto de educación personalizada surge a partir de elaboraciones previas a partir de propuestas diversas (personalismo de Mounier, sociologismo de Durkheim, escuela nueva...) hasta que en nuestro entorno Don Víctor García Hoz las reelabora y se las apropia intentando superar los planteamientos educativos individualizadores o colectivizadores, puesto que ambos son incompletos y a su vez complementarios. La persona lo es en su singularidad pero en relación con la comunidad y sólo se puede desarrollar como persona si lo hace con otros.

Una variante de la personalización es la visión de Paulo Freire (1982), que insiste en las relaciones entre opresor y oprimido, que se han vivido como habituales en las zonas rurales. En este contexto de desigualdad la educación puede ayudar a mejorar la situación individual, social y comunitaria. Las relaciones entre comunidades rurales y la sociedad en general, más urbanizada, se pueden analizar con esta visión para ser conscientes de la continua desvalorización de lo rural y las dificultades socioeducativas que tienen la población rural.

La generalización de la escolarización y su extensión supuso la adopción de modelos organizativos que primaron la supuesta homogeneización de los educandos (de la misma edad o nivel, capacidades...) sobre la profundización en su desarrollo humano. Así durante todo el siglo XX fue progresando la

graduación de la enseñanza en detrimento de la escuela unitaria, donde el maestro intentaba atender a todos los alumnos independientemente de su edad o nivel. A principios de los años 60 se promovió en España la agrupación de escuelas para tener más escuelas graduadas, ya que las unitarias eran consideradas de peor calidad. Este movimiento se produjo también en otros países de nuestro entorno, pero en España supuso que las escuelas de maestro único se redujeran del 92% al 1% entre 1972 y 2012 (Santamaría, R., 2012c).

En la España de los años 60 los planes de formación del magisterio y los manuales prácticos para desempeñar las funciones docentes en la escuela hacían referencia a la escuela unitaria que era la mayoritaria en una España predominantemente rural, aunque se indicaba que la graduación suponía muchas ventajas. Las Escuelas de Magisterio, las pocas revistas educativas y los Centros de Colaboración Pedagógica se referían a la escuela unitaria.

El proceso concentrador supuso que todo este acervo pedagógico fuera olvidado en la década de los 70: las Escuelas de Magisterio apenas las citaban, las revistas tampoco, los Institutos de Ciencias de la Educación de las Universidades (ICE) investigaban la situación de la escuela rural, pero no su metodología y logros, con algunas excepciones. Los maestros surgidos a partir de la LGE (1970) eran especialistas (de naturales, francés, sociales, educación física...) y no tuvieron ninguna formación para trabajar en aulas con distintos niveles ni edades.

Hace más de 40 años que las Universidades y las Escuelas de Magisterio españolas no tienen como elemento de referencia la escuela unitaria, multinivel multigrado o cíclica y el modelo pedagógico vigente se basa en la graduación de la enseñanza y en la falsa homogeneidad de los alumnos del aula. Poco a poco, con la reducción de escuelas en zonas rurales también se redujo la posibilidad de realizar las prácticas de Magisterio en escuelas rurales... Las universidades, con la formación que impartían estaban contribuyendo a la invisibilización de la escuela rural. Pero la realidad en las escuelas urbanas (y rurales) es que hay que atender la diversidad dentro del aula y en las pequeñas escuelas rurales el maestro debe adaptarse para sobrellevar su trabajo y ha de renunciar forzosamente al modelo de escuela graduada y redescubrir modelos de organización ya casi olvidados... porque desde el principio sabe que no va a poder usar un libro único para toda la clase ni hacer una sólo explicación para todos... y debe plantearse otros modelos didácticos y de organización de sus clases, de su trabajo y de la escuela... y dejarse ayudar.

Ahora, desde hace unos cuantos años, algunos profesores universitarios<sup>3</sup> están reivindicando el valor formativo de las pequeñas escuelas rurales para los futuros maestros y se ve en ella un modelo a seguir para atender mejor al alumnado porque en la pequeña escuela rural, el maestro, por necesidad debe

---

3 Cabe mencionar el esfuerzo compartido de profesores de distintas universidades en el Grupo Virtual Compartido G9 o el Grup Interuniversitari d'Escola Rural de Catalunya por revitalizar la formación positiva que supone la escuela rural para los futuros docentes. Algunos de los referentes son Pilar Abós, Roser Boix, Jordi Feu, Antonio Bustos, Eduardo Bernal, Esther del Moral...)

adaptar su trabajo y el que propone al alumnado a las necesidades y ritmos individuales y colectivos, atendiendo a pautas básicas de una educación que pretende ser personalizada (Buitrago, O. y Lilia, B., 2000), basada en :

- Fomento del diálogo, la participación democrática, la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la búsqueda de la verdad en forma participativa.
- Relación de comprensión y empatía con los estudiantes a nivel individual y cooperativo.
- Valor de las potencialidades de los estudiantes más que sus limitaciones.
- Responsabilidad y autonomía creciente del estudiante en su aprendizaje.
- Conocimiento de una cultura centrada en los valores del centro educativo, de la comunidad y de sociedad en general.
- Aprendizajes enfocados al desarrollo humano para lograr los cambios sociales.
- Adaptación a los estilos y ritmos de aprendizaje de cada estudiante.
- Autoconocimiento de las posibilidades, ritmos, estilos, formas y procesos de aprendizaje para su autorrealización con los otros.

Como ejemplo de escuela rural personalizadora desde la práctica se propone la lectura de dos textos y el visionado de un corto video:

- a) [Carta de una madre de la escuela de Moanes](#), donde evidencia el valor educativo de la escuela para ella como madre y habitante de zona rural.
- b) [Vídeo de despedida de una maestra](#), donde se evidencia el valor formativo de la escuela rural para la maestra.
- c) La [Petición dirigida a: Ministro de Educación, Cultura y deportes](#) . El mantenimiento de la escuela rural adaptada a cada territorio es el *Manifiesto de la Plataforma Rural* en el que solicitan el mantenimiento del servicio educativo en zonas rurales y se propone la consideración de la escuela rural como laboratorio educativo.

Las virtualidades positivas de la escuela rural son evidentes. Encontrarlas en la práctica no resulta difícil y en todas las provincias españolas podemos tener ejemplos prácticos y así lo confirman webs de centros, comentarios e informes de inspectores y de asesores de formación, comunicaciones en actividades formativas o en publicaciones... pero ésto no es suficiente. Las experiencias positivas deben ser difundidas como buenas prácticas, no como un recetario a copiar en cualquier entorno sino como algo factible y posible de adaptar... y es aquí donde las redes de colaboración desempeñan un papel fundamental.

## **5.- REDES DE COLABORACIÓN Y ESCUELA RURAL**

En este apartado se expondrán brevemente algunas experiencias sobre redes que pueden contribuir a la mejora de la educación en zonas rurales en España. También se indicarán referencias a redes en Francia, que desde hace años ha tenido movimientos fuertes de defensa de lo rural. Finalmente, como factor emergente de la escuela rural, cabe indicar algunos movimientos en América

Latina de los que podríamos obtener ideas, recursos...

### **1) Grup Interuniversitari d'Escola Rural (G.I.E.R.)**

El G.I.E.R. lo conforma profesorado de facultades de Educación, Ciencias de la Educación y Formación del Profesorado de Cataluña<sup>4</sup> que con sus investigaciones consiguen implicar las instituciones universitarias en el interés educativo y social de la escuela rural. Se constituyó en 1995 y desde entonces han organizado jornadas de escuela rural, grupos de trabajo sobre introducción de la escuela rural en la formación del profesorado y en los departamentos universitarios, oferta de prácticas de magisterio en escuelas rurales, investigaciones sobre escuela rural, difusión de las mismas en jornadas y publicaciones, participación en reuniones sobre educación en el medio rural en Catalunya (Secretariat d'Escola Rural de Catalunya, Fundació Món Rural de Catalunya, Observatori d'Escola Rural de Catalunya), intercambio de experiencias con el Observatorio de Escola Rural de Francia. En abril de 2014 han organizado las XIX Jornades d'Escola Rural en Formació Inicial dels Mestres de Catalunya sobre el tema “escuela rural e innovación”.

### **2) Movimientos por la escuela rural en Cataluña**

La [Fundació Món Rural \(FMR\)](#) organiza eventos para promocionar el medio rural catalán y contribuye con investigaciones, grupos de trabajo y publicaciones. Impulsada por el Departamento de Agricultura de la Generalitat de Cataluña y fue creada por Acuerdo de Gobierno en 2006 , para dar continuidad al trabajo iniciado en el I Congreso del Mundo Rural. La FMR entiende la ruralidad como un espacio con actividad económica dinámica y diversificada , y que impulsa infraestructuras que preservan el territorio y sus riquezas naturales y culturales a partir del valor del mundo rural. Por su interés educativo y social destacamos los proyectos ODISSEU (retorno de jóvenes al medio rural), RURALACTIVA (emprendería en zonas rurales y dentro de ella Emprender en mi escuela).

El [Observatori de la Educació Rural Catalana \(OBERC\)](#) recopila información sobre la situación de la educación rural en Cataluña (investigaciones, materiales didácticos, difusión de buenas prácticas) a partir de una prospección que permita dar relieve al modelo educativo rural y, al mismo tiempo, analizar y desarrollar elementos de futuro relevantes para todas las instituciones que trabajan por la educación rural, la escuela rural y la mejora de los pequeños municipios.

El [Secretariat d'Escola Rural de Catalunya \(SERC\)](#) forma parte de los

---

<sup>4</sup>Los profesores y profesoras que conformaban el GIER en 2005 eran: Roser Boix, Pere Darder, Jordi Feu, Núria Llevot, Pietat Marquilles, Manel Pons, Begoña Piqué, Àngels Prat, M. Antònia Pujol, M. Àngels Riera, M. Dolors Roigé, Joan Soler y Enric Vilaplana. En 2014 los responsables de las jornadas de formación continúan Roser Boix i Pietat Marquilles con Montse Pedreira, Josep Bonill, Miquel Payaró, José Luis Navarro, Olga Bernad, Laura Domingo; Maria Antònia Miret, Conxa Torres y Joan Fuguet. Miembros de la Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Girona, Universidad de Lleida, Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, Universidad de Vic i Blanquerna.

Movimientos de Renovación Pedagógica y se ocupa de la potenciación y fortalecimiento de la escuela rural y de las Zonas Escolares Rurales (ZER). Actualmente una de sus principales líneas de trabajo es la participación en un decreto sobre escuela rural.

### **3) Campus Virtual Compartido G9**

El Campus Virtual Compartido del G9 está formado por las Universidades de: Cantabria (UC), País Vasco (UPV), Pública de Navarra (UPNA), Oviedo (UO), Zaragoza (UZ), Castilla-La Mancha (UCLM), Baleares (UIB), Extremadura (UEX) y La Rioja (ULR). En el CVC G9 se oferta desde 2001 la asignatura optativa “*Educación en el ámbito rural*” con gran demanda especialmente entre los estudiantes de magisterio, por suponer una valiosa formación complementaria a sus estudios. De hecho algunos de los profesores de estas universidades son defensores de la formación de maestros en escuelas rurales y podemos encontrar bibliografía al respecto en casi todas las universidades.

Es necesario referir el trabajo en la Universidad de Oviedo del grupo de Esther del Moral en TIC y educación en el ámbito rural (Rur@lnet) y el de Pilar Abós en la Universidad de Zaragoza sobre educación y desarrollo rural.

### **4) <http://www.escuelarural.net>**

Es una web que permite enlazar con varios grupos de escuelas rurales (Aragón, Cataluña, Navarra, País Vasco, Asturias...), MRP, grupos de investigación, bibliografía... También se establece relación con Francia (Observatoire d'École Rurale) y América Latina (RedLer).

Tiene varias secciones: diario de una escuela rural (dinamismo de las presentaciones de artículos y exposiciones sobre la vida diaria de pequeñas escuelas pone en evidencia muchos de los aspectos positivos de la escuela rural con más de 80 artículos desde 2012), auxilio (aspectos muy preocupantes de la situación actual de la escuela rural, escritos, recogidas de firmas en defensa de la escuela rural y sus servicios complementarios); documentación sobre escuela rural (artículos diversos), desarrollo rural, formación...

También se puede acceder por autores, grupos, territorios... Destaca el artículo “La escuela unitaria” con más de 20000 visitas y el enlace a las [escuelas rurales virtuales](#), proyecto de intercambios con referencias desde 2009 a 2011.

### **5) Fédération Nationale pour l'École Rurale (FNER)**

Movimiento de profesores y escuelas a favor de la escuela rural en Francia. Vinculado a otros movimientos, intenta la defensa de la escuela rural, especialmente en los últimos años de cierres. Promueve la formación del profesorado, la visibilización de las escuelas rurales y el trabajo colaborativo en red (docentes, alumnado, familias, agentes locales, municipios, grupos de acción local...). Podemos encontrar mucha documentación útil, como los principios de la FNER, el establecimiento de la Red Rural de Educación o la defensa de las escuelas unitarias (multiedad le llaman ellos).

## **6) Centres de Recherche des Petites Structures et de la Communication (CREPSC)**

Cabe destacar la agrupación de pequeñas escuelas (rurales o no) que han promovido una petición telemática [pour un observatoire des classes uniques](#) partiendo de que las pequeñas escuelas unitarias son los últimos establecimientos públicos ordinarios y atípicos del sistema educativo francés y deben ser analizadas para obtener información sobre unas instituciones que sirven positivamente a sus comunidades. Las prácticas allí son necesariamente más o menos diferentes. Muchas fueron las pioneras de la introducción de nuevas tecnologías en las escuelas. La colaboración de padres de la escuela y del municipio es a menudo mucho más eficaz que en otros lugares. El trabajo de la Dirección de Evaluación y Prospectiva del Ministerio de Educación y del Observatorio de la Escuela Rural han demostrado que sus resultados, contrariamente a lo esperado, fueron al menos iguales a la media nacional o incluso ligeramente superiores.

Vinculado a CREPSC, al FNER y promotor de la [Association pour le Développement Educatif Local en Europe](#) (ADELE) es [Bernard Collot](#), maestro de escuela rural que tiene una web muy interesante donde podemos encontrar artículos, libros y referencias variadas sobre escuela rural.

## **7) Observatoire d'école rurale (OER). Observatoire Education et Territoires**

Desde hace varios años este observatorio estudia las relaciones de la escuela rural, rendimiento escolar y territorio. Algunos de los investigadores vinculados son Ives Alpe y Pierre Champolion, que tienen varias publicaciones al respecto, además de las que se pueden localizar en la web del observatorio.

Los estudios realizados hasta la fecha se han identificado varias características de los estudiantes de las escuelas rurales: buen desempeño académico, los niveles de adquisición de conocimientos y el éxito comparables o superiores a las de zonas urbanas en el primer grado, el desarrollo de habilidades específicas para las pequeñas estructuras - particularmente en el área de la autonomía -, pero con dificultades para adaptarse a la universidad y la escuela secundaria, la modestia de los proyectos profesionales y demandas de formación, escasa apetencia a la movilidad geográfica ...

Al mismo tiempo, las escuelas rurales están llevando a cabo diversas formas de "estrategias de apertura", a priori, que pueden influir positivamente en el éxito académico y las opciones de carrera, a través de las experiencias de las redes escuelas, el uso de las TIC, la proliferación de participantes y la generalización del recursos a colaboradores externos. Estas prácticas se basan en un conjunto de supuestos según los cuales tales acciones serían susceptibles de intervenir en el sentido de una mejora en el éxito escolar a largo plazo (especialmente en el segundo grado) con consecuencias del medio sociocultural y en la escuela rural.

## **8) Red Latinoamericana de Educación Red-LER**

Red de colaboración oficial interestatal soportada por distintos países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Guatemala, El Salvador, Honduras, México y Paraguay) y la colaboración de algunas universidades. Tienen una web, ahora casi inactiva, en la que podemos encontrar gran cantidad de documentos muy interesantes sobre la educación rural en su ámbito y en otros países de América Latina (Bolivia, Uruguay, Venezuela, Colombia), España y Portugal sobre todo en los años 2001 a 2009. Publicaban una revista electrónica hasta 2009. Todas las publicaciones sobre aulas multigrado, unidocentes, programas nacionales sobre escuela rural, educación y desarrollo rural, TIC se pueden descargar en la web. Enlace con otras webs oficiales con publicaciones sobre educación rural (FAO, UNESCO).

Pese a la aparente inactividad institucional de Red-LER cabe destacar las colaboraciones en grupos de investigación de profesorado de universidades de Chile, Uruguay, España, Portugal y Francia.

## **9) Escuelas Rurales 2.0 Uruguay**

Escuelas Rurales 2.0 es una Red de Intercambio concebida para maestros y alumnos de la escuela rural. Su diseño y contenido han sido especialmente creados considerando las particularidades de este medio, con el objetivo de mejorar las prácticas educativas y la vinculación con el aprendizaje de la comunidad rural.

Esta red permite la conformación de una comunidad educativa colaborativa, en donde maestros, niños y padres del medio rural tienen la oportunidad de renovar su vinculación con el aprendizaje a través de un portal web. A través del portal, docentes y familias pueden capacitarse, acceder a la biblioteca, interactuar con la comunidad, publicar acerca de sus propias experiencias, realizar evaluaciones (tanto tomarlas como crearlas), etc. Los niños de las escuelas rurales pueden acceder a la biblioteca de contenidos multimedia y aprender divirtiéndose con los videos, juegos, personajes...

Se puede completar visitando la web: <http://rural2010.blog.com.es/>

En la web del Ministerio de Educación de algunos estados podemos encontrar una sección de escuela rural (Colombia, México, Argentina, Chile, Brasil...) y vínculos a redes de escuelas, opción desarrollada en todos ellos.

## **6.- CONCLUSIONES**

Durante 40 años han cambiado las leyes educativas en España pero los contenidos sustanciales han variado poco. Los objetivos, respecto de la persona y de la sociedad tampoco han variado mucho. No así la metodología pudiendo presentarse una gran disparidad entre los docentes tradicionales y los que están aplicando las propuestas más recientes o se las están inventando.

En las escuelas rurales, especialmente las pequeñas unitarias, por necesidad, los docentes se han de adaptar a todos sus alumnos para poder atenderlos. Pronto buscan métodos diferentes de los que se usaban en escuelas graduadas donde

cada maestro atiende un grupo de edad (que no de nivel de conocimientos, capacidades e intereses). El hecho de partir de la diversidad y saber que forzosamente hay que atenderla mueve hacia la educación personalizada en la que forman parte importante los otros: compañeros, familia, comunidad... y la escuela puede promover la transformación individual y social, contribuyendo a modificar la comunidad que ahora deviene comunidad educadora. Los docentes también aprenden en este proceso y van enriqueciendo su acervo pedagógico y emocional.

La introducción de las TIC en la enseñanza ha supuesto cambios metodológicos. Para la escuela rural, además, supone una gran transformación porque evita el aislamiento del alumnado y del profesorado, facilita el acceso a recursos, permite visibilizar las pequeñas escuelas y compartir trabajos, inquietudes... construyendo entre todos. Los CRA y otros sistemas de agrupación escolar, así como las redes de colaboración entre centros fortalecen la escuela rural.

El impulso de las TIC en la escuela rural debería ser aprovechado, además, por las universidades y estados para tomar de ella sus potencialidades e intentar transferirlas a centros educativos de otros entornos.

Algunas universidades ya lo están haciendo en las prácticas de magisterio o en los grupos de investigación sobre escuela rural.

El estado y las autonomías, sin embargo, siguen mirando hacia otro lado. La escuela rural (dispersión, servicios complementarios, baja matrícula, dificultades organizativas, necesidad de compensación) es vista como un cúmulo de problemas cuando podrían encontrar en ella soluciones a problemas educativos y sociales en base a su heterogeneidad y a la multitud de respuestas que ofrece.

La LOMCE mantiene los objetivos personalizadores de leyes anteriores. A la vez, si se desarrollan todos los instrumentos tecnológicos propuestos, esta Ley permitirá tener más información de los alumnos y de los centros, lo que posibilitará identificar los centros que aportan más valor añadido a sus alumnos y cuáles consiguen, en condiciones similares, mejores resultados. Así mismo, prevé la incorporación de indicadores adicionales para valorar mejor los resultados (académicos, equidad, calidad...) y poder proponer modelos, entre los cuales, forzosamente, encontraremos escuelas rurales.

No obstante, las evaluaciones individuales de alumnos y centros propugnadas por la LOMCE también permitirán identificar centros con malos resultados donde se supone que debieran actuar las administraciones para mejorar la situación. Esta suposición no está avalada en ningún artículo de la LOMCE y de deja a las administraciones y centros que decidan al respecto, pudiendo contribuir a una mayor desigualdad entre centros y personas.

## 7.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abós Olivares, Pilar (2007): La escuela rural hoy. En *Padres y Madres de Alumnos y Alumnas. Revista de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos. Nº 93, set-oct. 2007. pp. 18-24*
- Abós, P.; Boix, R. y Bustos, A (2014): Una aproximación al concepto pedagógico de aula multigrado. En *Aula* nº 229, febrero, 2014. pp. 12-16.
- Alumnos de Barbiana (1974): *Carta a una profesora.* (traducción y adaptación para América Latina del original *Lettera a una professoressa della Scuola di Barbiana di Don Lorenzo Milani, 1967*) Schapire Editor, Buenos Aires, 1974.
- AA.VV. -CEAPA (2007) : *Padres y Madres de Alumnos y Alumnas. Revista de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos. Nº 93, set-oct. 2007.*
- AA.VV. -Fundación Antonio Gargallo (2009): *Jornadas sobre Educación en el medio rural. Encrucijadas y respuestas, Teruel.22-24 de mayo de 2009.* Universidad de Zaragoza.
- AA.VV.-ME (2011): *Primer congreso estatal: La educación en el medio rural.Gijón. 11, 12 y 13 de abril de 2011.* Ministerio de Educación-Gobierno de Asturias.
- Benito, I. (2012): “La concepción educativa de García Hoz.” en Innovación e investigación para la mejora de la práctica docente. Tema 5. UNIR. Consultado en web 23-5-14
- Bernal, Eduardo y Escuela Española (1945): *Orientaciones Escolares. Normas para organizar y regir una Escuela por Eduardo Bernal y Trámites administrativos y documentos oficiales que interesan al Maestro* por ESCUELA ESPAÑOLA. Primera parte. Editorial Escuela Española. Madrid, 1945.
- Boix, Roser(2007): Algunas propuestas para la mejora de la escuela rural. En *Padres y Madres de Alumnos y Alumnas. Revista de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos. Nº 93, set-oct. 2007. pp. 25-28.*
- Boix, R.; Champollion, P y Domingo, L (2012): Estado de la cuestión del Proyecto de Investigación Educativa “La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela?” en *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 3, pp. 425-436, set./dez. 2012.
- Buitrago Jerez, Orfa y Lilia Amaya, Blanca (2000): Educación personalizada, una modalidad educativa” en *Revista de Ciencias Humanas. Nº 26, Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia. pp. 20-45.*
- Buscà, F; Boix, R.; Domingo, L. y Solé, I. (2012): Incidència de les estratègies actives-participatives en l’avaluació de les competències bàsiques a l’escola rural: el cas de la competència lingüística. Informe de recerca. OBERC-Fundació del Món Rural-Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona. Barcelona. 40 pp.
- Bustos Jiménez, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado, 11 (3), 1-25.* Disponible en:
- Bustos, Jiménez, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural : heterogenidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación, 352, 353-378.*
- Bustos, Jiménez, A. (2011-a): Investigación y escuela rural ¿irreconciliables? *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado* vol. 15. nº 2. 155-170.
- Bustos Jiménez, A. (2011-b). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14 (2), 105–114.* Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada en 12-11-13
- Calero, Jorge y Escardíbul, Josep Oriol (2013): El rendimiento del alumnado de origen inmigrante en PISA 2012. en INEE (2013): *PISA 2012. Programa para la Evaluación*

*Internacional de los Alumnos. Informe Español. Vol .II. Análisis secundario.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. OCDE. Madrid. pp. 4-31. Recuperado 12-5-14 en:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumenii.pdf?documentId=0901e72b817ab56d>

Calvo Soto, Miguel (2010): [Una red de escuelas rurales. Entrada en el blog escolarural.net. Un espacio colectivo desde y para la escuela rural](#) [recuperado 10-5-13]

[Del Moral Pérez, Esther \(2009\): Blogs y wikis: visibilización de proyectos entre escuelas rurales y comunidades de práctica. En Jornadas sobre educación en el medio rural: encrucijadas y respuestas. Teruel 22-24 de mayo de 2009](#)

[Del Moral Pérez, María Esther; Villalustre Martínez, Lourdes; Neira Piñeiro, María del Rosario \(2014\): Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias Aula abierta, Vol. 42, Nº 1, 2014, págs. 61-67](#)

[Domingo Cebrián, Virginia \(2012\): “La escuela rural, modelo de escuela inclusiva” en Quaderns Digitals, 71. \(18-2-12\). 12 págs.](#)

[Escribano Pizarro, Jaime \(2012\): El valor de los servicios educativos y sanitarios en los procesos de atracción y mantenimiento de población en medio rural . Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural, nº 13, pp. 11-51.](#)

[Esteve, José M. \(2007\): “Un examen a la cultura escolar” en Avances de Supervisión Educativa, nº 7 Noviembre, 2007. sección artículos.](#)

[Feu i Gelis, Jordi \(1999\): Política i legislació educativa a l'entorn de l'escola unitària i cíclica. Evolució i situació actual a les comarques gironines 1970-1998. Tesis doctoral depositada en el Departamento de Pedagogía de la Universitat de Girona. Disponible en:](#)

[Feu i Gelis, Jordi \(2007\): “La escuela rural desde la atalaya educativa” en Llevot, Núria y Garreta, Jordi: Escuela y sociedad rural. Fundación Santamaría/Universitat de Lleida. Lleida, 2008. pp. 61-86.](#)

[Freire, Paulo \(1982\): ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. 11ª ed. en español. SIGLO XXI. México.](#)

[Gaona, J.L. \(2012\): “La escuela rural aragonesa enciende las alarmas.” En El Heraldo de Aragón. 5-6-12, noticias.Aragón.](#)

[García Barrera, Alba \(2012\): Reseña sobre “Educación personalizada: principios, técnicas y recursos” en Revista Española de Pedagogía, nº 252, mayo-agosto 2012.](#)

[García Hoz, Víctor \(1988\): La práctica de la educación personalizada. Madrid, Editorial Rialp.](#)

[GIER \(2005\): El Grup Interuniversitari d'Escola Rural \(Gier\): Un Exemple de Treball Col.laboratiu.](#)

[Grande Rodríguez, Miguel \(1993\): “Una mirada al futuro” en AA.VV.: “Chequeo a la Escuela Rural” en Cuadernos de Pedagogía, nº 214, mayo 1993.](#)

[Jiménez, Jesús \(1983\): La escuela unitaria. Laia. Barcelona. 1983.](#)

[Jiménez, Jesús \(1993\): “Una escuela desahuciada” en AA.VV.: “Chequeo a la Escuela Rural”, en Cuadernos de Pedagogía, nº 214, mayo 1993.](#)

[Fernández Fernández, Mª del Mar \(2011\): Carta de una madre de escuela rural. En escolarural.net](#)

[Martínez Urtasun, Carmen \(2009\): “La educación rural en Aragón”. Jornadas sobre Educación en el medio rural. Encrucijadas y respuestas. Teruel.22-24 de mayo de 2009. Universidad de Zaragoza. pp. 1-6.](#)

- Méndez Fernández, Carla (2012): [Despedía Moanes 2012](#). En *escuelarural.net*
- [Murillo García, José Luís \(2011\) : Las escuelas rurales en la sociedad digital](#). En IX Jornadas de Escuela rural de Asturias, Seminario permanente de escuela rural del noroccidente. Mayo 2011.
- [OBERC-SERC \(2013\): Cap on va l'escola rural catalana?](#) Document de valoració, autocrítica i propostes de millora de l'escola rural catalana. Primer projecte pel nou Decret d'Escola Rural. Documento presentado en las XVIII JORNADES D'ESCOLA RURAL EN FORMACIÓ INICIAL DELS MESTRES DE CATALUNYA. Canyelles, 15 i 16 d'abril de 2013.
- PLATAFORMA RURAL (2012): [Petición dirigida a: Ministro de Educación, Cultura y deportes](#). El mantenimiento de la escuela rural adaptada a cada territorio
- [Quílez Serrano, Manuel y Vázquez Recio, Rosa \(2012\): "Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural" en Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação](#). ISSN: 1681-5653 n.º 59/2 – 15/06/12. Versión digital:
- Salinas, J., Torres A. M. y Gallardo A. (2003): [La experiencia y evolución del campus virtual compartido del G9](#). Artículo presentado a EDUTECo3. VI Congreso Internacional de Tecnología Educativa y NNNT aplicadas a la educación: Gestión de las TIC en los diferentes ámbitos educativos. Universidad Central de Venezuela del 24 al 27 de Noviembre del 2003.
- [Santamaría Luna, Rogeli \(1996\): La escuela rural entre 1970 y 1990. Zona del río Villahermosa](#). ((Tesis Doctoral defendida el 30-10-1996) Universitat Jaume I. Castelló, (Col. Micromagna, microfichas, 1998;web 2012:
- [Santamaría Luna, Rogeli \(2012a\): Tu escuela, clave para el medio rural en cambio](#). I Encuentro de Formación Profesional en el Medio Rural. Almagro, 17 y 18 de mayo de 2012. FP Empresa. .
- [Santamaría Luna, Rogeli \(2012b\): Un poco de historia de la escuela rural en España](#). 28-6-12.
- [Santamaría Luna, Rogeli \(2012c\): Inspección de Educación y Escuela Rural. Contra el mito del bajo rendimiento de la escuela rural. Visión histórica 1972-2012. Avances en Supervisión Educativa](#). Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. 17. Noviembre 2012. 1-29
- [Santamaría Luna, Rogeli \(2013\): Simposium "Escuela Rural: semillero de cambio educativo](#). Segorbe, 23-3-13."
- Santamaría Luna, Rogeli (2014a): "La LOMCE oportunidades y amenazas para la escuela rural." En *Supervisión* 21. nº 33, julio 2014.
- Santamaría Luna, Rogeli (2014b): *La educación en zona rural en los Informes del Consejo Escolar del Estado*. En vías de publicación.
- Villalustre, Lourdes y Del Moral, Mª Esther (2011): [Competencias genéricas desarrolladas por los estudiantes con las e-actividades de Ruralnet](#). Aula Abierta 2011, Vol. 39, núm. 2, pp. 35-46. ICE. Universidad de Oviedo.

---

Santamaría Luna, Rogeli (2015): "La educación personalizada en la escuela rural" comunicación en el *Encuentro de Educación Personalizada en la Era Digital EPEDIG*, Universidad Internacional de La Rioja, Logroño, 24-26 de junio de 2014. pp. 74-92

Esta comunicación ha sido publicada en UNIR (2015): *Libro de Actas del I Encuentro Internacional EPEDIG de Educación Personalizada, celebrado online, entre el 24 y el 26 de junio de 2014*. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Logroño.

ISBN: 978-84-16125-30-2

[http://personalizada.jimdo.com/app/download/10444188399/Libro\\_actas\\_primer\\_encuentro\\_EPEDIG.pdf](http://personalizada.jimdo.com/app/download/10444188399/Libro_actas_primer_encuentro_EPEDIG.pdf)