



Las escuelas rurales desde sus debilidades hasta sus fortalezas: análisis actual

Rural schools from its weaknesses to its strengths: current analysis

Juan Agustín González Rodríguez, Olga Bernad Cavero, María Paz López Teulón, Núria Llevot Calvet y Roger Marín Marquilles

Universitat de Lleida

Resumen: Gracias a la lucha conjunta de las maestras y los maestros rurales y otros agentes sociales, desde finales del siglo XX, se ha conseguido revertir la imagen denostada de la escuela rural y evidenciar su potencial hasta llegar a ser percibidas en la actualidad como instituciones educativas de gran valor. Este artículo analiza la situación actual de la escuela rural. Concretamente, se pretende profundizar en sus fortalezas y en sus debilidades, haciendo hincapié en cuatro aspectos que sobresalen en anteriores estudios: organización de la escuela, equipo docente, alumnado, relación con las familias y recursos materiales. Para ello, se parte de un conjunto de entrevistas en profundidad y de una encuesta dirigida a doscientos cuarenta representantes de los equipos directivos de los centros de educación infantil y primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional de la provincia de Lleida, de los cuales setenta y uno eran escuelas rurales. Los resultados cuantitativos muestran que la escuela rural está llena de potencialidades gracias en buena medida a una organización que permite aprovechar al máximo unos recursos limitados y que posibilita crear entornos de trabajo mejor coordinados, que favorecen al alumnado pese al exceso de carga de trabajo que generan y a la dotación insuficiente de docentes. Asimismo, se resalta la implicación de las familias y se detecta una visión muy positiva del clima escolar y la buena convivencia en las escuelas rurales.

Palabras clave: Escuela rural, Equipos directivos, Alumnado, Familias.

Abstract: Thanks to the joint struggle of rural teachers and other social agents, since the end of the 20th century, the reviled image of rural schools has been reversed and their potential has become evident, until they are now perceived as educational institutions of great value. This paper analyses the current situation of rural schools. Specifically, it aims to look in depth at its strengths and weaknesses, emphasising four aspects which stand out in previous studies: organisation of the school, teaching team, students, relationship with families and material resources. This is based on a set of in-depth interviews and a survey, carried out in the first phase of the project, aimed at 240 representatives of the management teams of the nursery, primary, compulsory secondary, secondary school and vocational training centres in the province of Lleida, of which 71 were rural schools. The

quantitative results, limited to schools located in rural environments and analysed in this study, show that the rural school is full of potential thanks largely to an organisation that makes the most of limited resources and makes it possible to create better coordinated working environments. The involvement of families is also highlighted and a very positive view of the school climate and good coexistence in rural schools is detected, an issue that has not been identified in recent scientific literature on this type of centre.

Key words: Rural school, Management teams, Students, Families.

Recibido: 08/12/2020 Revisado: 12/12/2020 Aceptado: 16/12/2020 Publicado: 10/01/2021

Referencia normalizada: González Rodríguez, J.A., Bernad Caveró, O., López Teulón, M.P., Llevot Calvet, N. y Marín Marquelles, R. (2021). Las escuelas rurales desde sus debilidades hasta sus fortalezas: análisis actual. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 15, 135-160. doi: 10.15257/ehquidad.2021.0006

Correspondencia: Juan Agustín Rodríguez González. Universitat de Lleida. Correo electrónico: agustin.gonzalez@udl.cat

1. INTRODUCCIÓN

La historia de la escuela rural, tanto española como catalana, ha sido la historia de una lucha constante por mantener este tipo de centros ante una agresiva política educativa que iba en su contra. Por un lado, unos maestros y maestras que veían en estas instituciones un gran potencial para educar y, por el otro, las administraciones, que sólo veían sus debilidades y buscaban su extinción.

El recelo hacia la escuela rural por parte de las administraciones existe desde hace mucho tiempo. Las instituciones educativas de entornos rurales han sido vistas tradicionalmente como centros pedagógicamente deficitarios destinados al alumnado socialmente más estigmatizado de la zona y al que la sociedad con poder adquisitivo evitaba. Ya desde los tiempos de la Segunda República Española, la enseñanza multigrado era percibida como deficiente y se planteó como principal objetivo prioritario implementar la graduación en todos los centros del país (Viñao Frago, 2004).

La visión de las escuelas rurales no mejoró con el inicio de la dictadura franquista, pese a sus esfuerzos en reivindicar la ruralidad de España. Con el Plan de Estabilización de 1959 se buscó modernizar la educación española. Lo que, desde una perspectiva autoritaria y tecnocrática, se tradujo en un nuevo intento de conseguir la graduación de todos los centros educativos y el paulatino cierre de escuelas rurales (Lerena Alesón, 1986).

Pese a todo, no fueron pocos los que reivindicaron los aspectos positivos de las escuelas rurales. Durante los años 60, un grupo de docentes rurales llamado *Isard* ponía como eje de su actividad el debate sobre las oportunidades que ofrecían sus centros (Terés, 1999).

El golpe más duro a la escuela rural vino con la promulgación de la Ley General de Educación de 1970, que planteó una política de cierre masivo de escuelas rurales. Uno de los objetivos de esta norma legislativa, también llamada Ley Villar Palasí por el ministro de educación de aquel periodo, era concentrar a los niños y niñas de escuelas rurales en los centros educativos de las poblaciones más habitadas del entorno, fomentando el transporte escolar, los comedores escolares e, incluso, las escuelas-hogar para aquellas familias que vivían en las zonas más apartadas (Feu, 2005).

Esta política tan agresiva supuso un revés para la escuela rural catalana. De acuerdo con Marina Subirats y Fabricio Caivano (1983), Cataluña pasó de tener 2.092 centros educativos en el curso 1971-1972 a 1.489 en el curso 1978-1979, pese a experimentarse un crecimiento poblacional.

Finalmente, la década de los 80 supuso una substancial mejora para las escuelas rurales. Fue en estos años cuando se detuvieron las concentraciones escolares y se empezó realmente a apostar por la escuela rural. En Cataluña, la reconstituida Generalitat de Catalunya asumió las competencias en Educación en el año 1981 y se comenzaron a reabrir escuelas pequeñas cerradas y se diseñaron planes para construir o renovar escuelas rurales (Domènech, 1996).

El año 1983 fue un punto de inflexión. Mientras que a nivel estatal comenzaba a desplegarse el Plan de Educación Compensatoria, que posibilitó la creación de los Centros Rurales de Innovación Educativa, a nivel catalán en ese mismo año se aprobó el Pla de Suport a l'Escola Rural, que rompió definitivamente con las políticas agresivas hacia las escuelas rurales catalanas (Soler y Vilanou, 2018).

Fue también en los años 80 del siglo XX cuando las maestras y los maestros rurales catalanes fueron particularmente activos en las *Jornades d'Escola Rural de Catalunya*. En estas jornadas se debatió sobre las fortalezas y debilidades de las escuelas rurales en Cataluña y se buscaron fórmulas que permitieran potenciar los puntos fuertes y reducir los débiles. Fue allí donde surgió la idea de aprovechar recursos compartidos y paliar, de esta manera, la carencia de aprovisionamiento y de recursos a la vez que se desarrollaba un proyecto educativo común muy vinculado con el territorio. Este planteamiento acabaría llamándose Zona Escolar Rural (ZER) y fue en las sextas jornadas cuando se definió por primera vez: “La ZER abraça un conjunt d'escoles que per la seva situació geogràfica, econòmica i cultural, s'estructuren com un ens escolar propi. La ZER és la unitat base d'organització i disposa de recursos humans i materials propis, amb relació a les característiques geogràfiques i les necessitats pedagògiques concretes de cada zona. Cada escola integrada en la zona conserva les seves característiques pròpies però en l'àmbit organitzatiu i pedagògic i està estretament relacionada amb la resta d'escoles” (FMRP, 1987, p. 5).

Los años 90 comenzaron con el establecimiento de las primeras 15 ZER en Cataluña. Paralelamente, se empezó a implementar la LOGSE y las maestras y los maestros rurales de Cataluña veían con preocupación la implantación de la nueva reforma, tanto es así que las séptimas jornadas de escuela rural versaron sobre cómo se aplicaría la nueva ley en la escuela rural catalana y se debatió, una vez más, sobre las debilidades y fortalezas de la escuela rural catalana (Solé, 2016).

Ya en el siglo XXI, Burrial et al. (2008) hicieron un estudio para conocer la situación de las escuelas rurales de Cataluña en la primera década del siglo XXI, que evidenció el cambio de visión sobre este tipo de escuela. Si antes eran vistas como centros de baja calidad, en estos años pasaron a ser consideradas como espacios con un gran potencial pedagógico, principalmente por las familias.

Burrial et al. (2008) también identificaron los principales puntos fuertes y débiles de los centros educativos situados en entornos rurales. Como puntos fuertes más destacados podemos encontrar la atención más personalizada y la relación más cercana, las bajas ratios, las metodologías practicadas y el ambiente más familiar y de convivencia. En cuanto a los puntos débiles, se señala la percepción de una mayor soledad de los niños y niñas, y dificultades vinculadas a la organización del centro y a una plantilla docente inestable.

De esta manera, vemos que la escuela rural ha ido pasando por momentos que han llegado a poner en cuestión su existencia, épocas donde sólo se han visto sus debilidades y se ha ignorado sistemáticamente su valor. Pero, gracias en parte a la lucha de las maestras y los maestros rurales, en las últimas décadas se ha conseguido evidenciar su potencial, hasta llegar a ser percibidas en la actualidad como instituciones educativas de gran valor (Llevot y Bernad, 2015).

En este artículo, fruto del proyecto “Observatori Socioeducatiu de les Terres de Lleida: la situació educativa a les comarques de Lleida” (<http://ose.cat>) financiado por la Diputación de Lleida y realizado por el grupo GR-ASE Análisis Social y Educativa de la UdL, buscaremos conocer los pros y los contras de las escuelas rurales en la actualidad, con la finalidad última de saber si continúan siendo centros de gran potencialidad educativa pese a las consecuencias que pudieron haber sufrido como resultado de la crisis económica del año 2008. Para ello, no hemos querido centrarnos en puntos fuertes y débiles generales, sino que hemos preferido identificar las debilidades y fortalezas de cada una de las características que distinguen a esta clase centros: su organización, su profesorado, su alumnado, su

relación con las familias y los recursos de que disponen. El estudio se realizó en las escuelas rurales de la provincia de Lleida, al ser la demarcación de Cataluña con mayor concentración de este tipo de centros.

2. CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA RURAL DEL SIGLO XXI

En este apartado se delimitan conceptualmente los elementos más peculiares de las escuelas rurales en la actualidad con el fin de realizar el posterior análisis en los centros educativos rurales de Lleida.

Quizás uno de los hechos diferenciales más destacados de las escuelas rurales en Cataluña sea su inclusión en las denominadas ZER. Se trata de una forma de organización particular que pretende afrontar los tradicionales contratiempos de una escuela pequeña compartiendo entre varias los recursos, tanto económicos como humanos, en una suerte de red educativa vinculada con el territorio (Samper, Burrial y Sala, 2017).

La singularidad de las escuelas rurales catalanas actuales no se limita a su organización administrativa. La gestión de las aulas también es otro elemento típico de estos centros que ha demostrado ser extremadamente ventajoso. Diversos estudios (Boix y Domingo, 2019; Domingo, 2014) resaltan los buenos resultados académicos que se dan en estas escuelas con el establecimiento de las aulas multinivel (también llamadas multigrado). Además, la utilización de las aulas multinivel también genera una diferenciación positiva en cuanto al alumnado que acude a las escuelas rurales. Estudios recientes muestran como los centros educativos que utilizan las aulas multinivel tienden a tener estudiantes más participativos, activos y con un mayor grado de desarrollo de sus habilidades comunicativas (Buscà, Domingo y Boix, 2018).

Por otra parte, las maestras y los maestros encargados de realizar su labor en las aulas multinivel también presentan ciertas particularidades. Bustos (2014) destaca el papel del maestro rural como referente cultural de muchos pueblos, teniendo de esta manera una función que va más allá de la educativa propia de los docentes urbanos. Por tanto, se trata de un maestro muy vinculado con su entorno y que puede personalizar mucho más el aprendizaje

y relacionarlo con su medio a la vez que tiene que adaptarse a las necesidades de una gran variedad de niños y niñas (Arbós, 2020).

Relacionado, también, con el papel de centro cultural de los pueblos, la escuela rural tiene un vínculo con las familias que las escuelas urbanas difícilmente pueden establecer. Tahull y Plaza (2018) destacan el papel fundamental que juegan las familias en el normal desarrollo de una escuela rural, facilitando muchas dinámicas positivas que se dan en estos centros y que, además, son muy bien valoradas tanto por los maestros como por madres y padres.

En lo referente a los recursos, es habitual entre las escuelas rurales expresar malestar por infradotación de material en comparación con las escuelas de zonas urbanas (González, Cortés y Leite, 2020).

Queda claro entonces que hablar de escuelas rurales supone hablar de unos centros con unas características muy determinadas. En estas escuelas se practica un uso diferente de las aulas y una forma de relación con el entorno que conlleva, en muchas ocasiones, establecer alianzas con otras escuelas pequeñas, como es la formación de las llamadas ZER, con el objetivo, en muchos casos, de superar la escasez de recursos. Esta diferenciación genera una forma distinta de entender la escuela que se traslada a los alumnos y sus familias.

3. METODOLOGÍA

Para la realización de este artículo, se llevó a cabo una investigación diseñada, dirigida e implementada por el grupo de investigación Análisis Social y Educativa GR-ASE⁶ de la Universidad de Lleida (UdL). Dicha investigación estuvo compuesta por dos fases. La primera fase fue de corte cuantitativo e implicó la realización de una encuesta a representantes de los equipos directivos de centros de educación formal de la provincia de Lleida. La segunda fase de la investigación fue de enfoque cualitativo y supuso la

⁶ Ver: <http://www.grase.udl.cat/>

realización de entrevistas en profundidad a aquellos centros que hubieran incorporado alguna metodología considerada por el equipo de investigación como innovadora⁷.

En este sentido, para la fase cuantitativa, el equipo de investigación decidió utilizar una encuesta telefónica. Para su realización, se contrataron a cuatro becarias vinculadas con el ámbito educativo y con experiencia en la investigación social. Pese a ello, se les realizó una formación previa sobre técnicas de recogida de información cuantitativa para explicarles la manera de ejecutar el cuestionario.

Para el diseño del cuestionario se consultó el manual de Crespo Martínez (2017) sobre investigación para recoger opiniones de temas diversos. Se confeccionó una primera versión del cuestionario y se efectuó una prueba pretest con 20 sujetos. Seguidamente se analizaron los primeros resultados y el equipo de investigación valoró el desarrollo de las primeras pruebas. Se concluyó que las preguntas eran comprensibles y se ajustaban a los objetivos de la investigación; y también se corroboró que la duración media de cada entrevista, alrededor de 30 minutos, era aceptable para el desarrollo del estudio. Así, el cuestionario final estuvo compuesto por 33 preguntas, entre las que se podían encontrar preguntas abiertas, cerradas, de filtro y escalas de Likert. Esta fase de la investigación tuvo lugar entre el 19 de febrero y el 10 de mayo de 2018.

Como se ha comentado más arriba, el estudio estaba dirigido a los centros educativos formales de la provincia de Lleida, exceptuando los centros universitarios, los de primer ciclo de educación infantil y los de formación de adultos; es decir, limitado a los centros de educación infantil y primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional. En concreto, la encuesta debía ser respondida por un profesional que conociera en profundidad la realidad del centro, preferiblemente el/la director/a o jefe/a de estudios.

⁷ Debido a que no estaba directamente vinculada con el problema de investigación de este artículo, se decidió no incluir resultados de esta fase en el presente documento.
Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal N° 15 /January 2021 e- ISSN 2386-4915

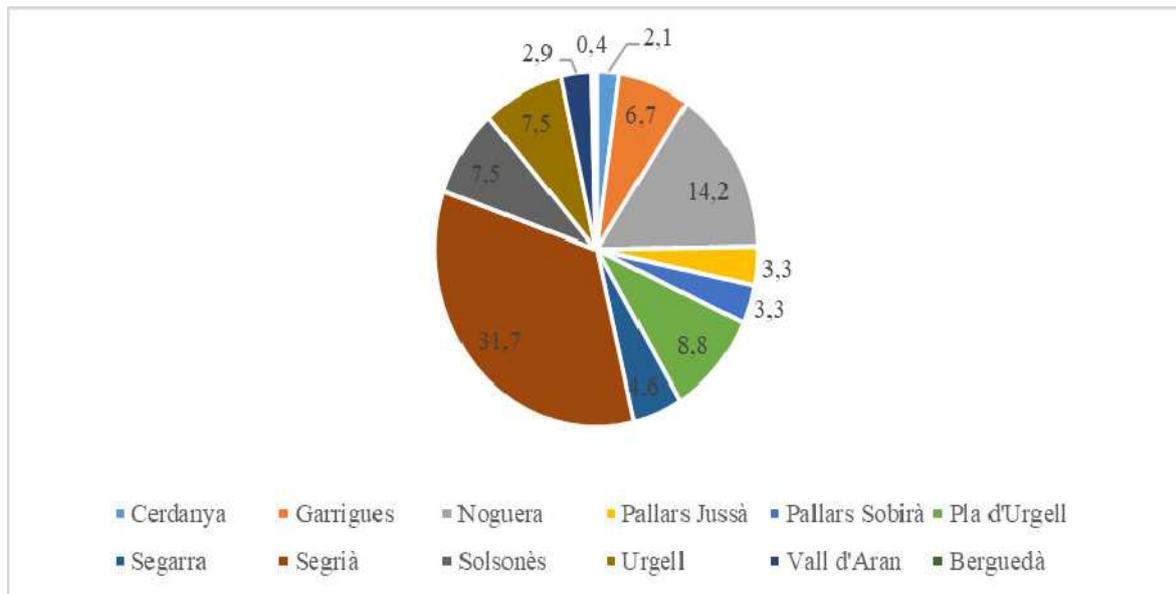
La intención original del equipo era dirigir la encuesta a todo el universo poblacional y no a una muestra, dado su escaso número. Es decir, se quiso entrevistar a los 298 (N) representantes de centros educativos disponibles, pero hubo dificultades para contactar con 58 de ellos, por lo que finalmente el total de entrevistados fue de 240. El equipo de investigación valoró este número como satisfactorio para representar el conjunto de instituciones educativas ilerdenses.

La muestra final estuvo compuesta por 180 centros de educación infantil y primaria, 43 que sólo impartían educación secundaria y 15 instituciones que ofertaban todos los niveles educativos. De los 180 de infantil y primaria, 71 eran escuelas rurales.

De los centros que participaron en la fase cuantitativa, el 90,8% eran públicos, el 2,5% privados, el 5,4% concertados y el 1,3% restante no respondió a esta cuestión. En cuanto a la persona que respondió a la encuesta, el 68,3% eran directores o directoras, el 21,7% jefes o jefas de estudio y el 10% restante ostentaban otros cargos dentro del equipo directivo. Respecto al género, el 23,8% eran hombres y el 76,3% mujeres y la edad media de todas las personas entrevistadas se encontraba en los 46,56 años.

En el siguiente gráfico se puede apreciar la representación de las comarcas ilerdenses entre los participantes de la fase cuantitativa. Se puede observar que las comarcas más pobladas y con mayor número de centros tienen mayor presencia de participantes. Dichas comarcas son: el Segrià (31,7%), la Noguera (14,2%), el Pla d'Urgell (8,8%), el Solsonès (7,5%) y el Urgell (7,5%).

Gráfico 1. Comarca donde se ubica el centro educativo. Datos expresados en porcentajes



Fuente: Elaboración propia.

Una vez finalizada la fase de recogida de información, se procedió a realizar un análisis bivariado de los resultados mediante la utilización del programa SPSS. Se construyó una tipología que diferenciaba las escuelas rurales del resto de centros, que sirvió de eje para analizar en detalle los puntos fuertes y débiles de estos centros en cuanto a organización, alumnado, profesorado, recursos materiales y relación con las familias.

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Con este artículo se pretende conocer las fortalezas y debilidades de las escuelas rurales de la provincia de Lleida. Para ello, se realizaron 10 preguntas abiertas de respuesta múltiple con el fin de conocer los puntos fuertes y débiles de cada uno de los elementos de interés. A continuación, se analizan los principales resultados obtenidos mediante la encuesta.

4.1. Fortalezas de las escuelas rurales ilderdenses

En cuanto a los puntos fuertes de las escuelas rurales, la investigación realizada identificó los que eran percibidos por los equipos directivos de estos centros. En la primera tabla se pueden apreciar las fortalezas detectadas con relación a la organización de las escuelas rurales.

Tabla 1. Fortalezas de la organización de las escuelas rurales.
Resultados expresados en porcentajes

Fortalezas de la organización	Escuela Rural
Trabajo en equipo	12,7
Trabajo del equipo directivo	8,5
Buena gestión del personal del centro	2,8
Buena coordinación interna	14,1
Buena coordinación externa	5,6
Buena comunicación interna	8,5
Reuniones de trabajo eficientes	5,6
Objetivos claros y/o bien definidos	1,4
Capacidad de adaptación los cambios y/o necesidades	2,8
Implicaciones del alumnado en la toma de decisiones	1,4
Organización del trabajo con el alumnado	5,6
Centro poco complejo	31
Organización en general	1,4
Ninguno	5,6
Otros	0
No sabe/no responde	11,3

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la Tabla 1, la primera apreciación que se puede extraer es que el estudio ha sido capaz de identificar una amplia gama de fortalezas respecto a la organización de las escuelas rurales. De acuerdo con las personas entrevistadas el punto fuerte más destacado de la propia organización del centro es la buena coordinación interna, tal y como señalan un 14,1%. A continuación, se cita el trabajo en equipo desempeñado en estos centros con un 12,7% y el trabajo del equipo directivo y la buena coordinación interna con un 8,5% en ambos casos. El resto de las opciones están por debajo del 6%, entre las que se encuentran: la organización del trabajo con el alumnado (5,6%), las reuniones de trabajo eficientes (5,6%), la buena coordinación externa (5,6%), la buena gestión del personal del centro (2,8%) o la capacidad de la organización para adaptarse a los cambios y necesidades (2,8%).

**Tabla 2. Fortalezas del equipo docente de las escuelas rurales.
Resultados expresados en porcentajes**

Fortalezas del equipo docente	Escuela Rural
Dotación de profesorado suficiente/adecuada	2,8
Equipo estable	9,9
Equipo docente formado	5,6
Equipo docente implicado	31
Capacidad para trabajar con el alumnado	12,7
Capacidad para trabajo en equipo	15,5
Equipo docente bien coordinado	19,7
Equipo docente cohesionado	23,9
Ninguno	2,8
No sabe/no responde	1,4

Fuente: Elaboración propia.

En relación con las fortalezas del equipo docente, los equipos directivos de las escuelas rurales han destacado la cohesión que existe entre ellos (23,9%), por encima del resto de opciones. El equipo docente bien coordinado es la siguiente respuesta más señalada por las directoras y los directores (19,7%), seguido por la capacidad de trabajo en equipo con un 15,5% y la capacidad para trabajar con el alumnado, con un 12,7%. El resto de las respuestas se encuentra por debajo del 10%, entre las que está el equipo estable (9,9%) o el equipo docente bien formado (5,6%).

Tabla 3. Fortalezas del alumnado de las escuelas rurales.
Resultados expresados en porcentajes

Fortalezas del alumnado	Escuela Rural
BLOQUE: características personales alumnado	31
Motivados/as para aprender	12,7
Trabajadores/as	7
Autónomos/as	12,7
Participativos/as	1,4
Respetuosos	5,6
Otros referidos a características propias del alumnado	0
BLOQUE: clima escolar/aula	49,3
Buena coordinación/trabajo profesorado/alumnado	14,1
Buena convivencia	26,8
Buen ambiente de trabajo	9,9
Trato personal/individual	12,7
Otros relacionado con el clima escolar	0
BLOQUE: características del centro en la atención del alumnado	29,6
Ratio baja	23,9
El perfil del alumnado facilita el trabajo	8,5
El alumnado vive cerca del centro	5,6
Otros referentes a características del centro y el alumnado	1,4
Ninguno	0
No sabe/no responde	4,2

Fuente: Elaboración propia.

Al preguntar por las fortalezas de los alumnos, se ha detectado una nutrida variedad de contestaciones que han obligado a subdividir esta categoría en varias subcategorías, hecho que se repetirá con las debilidades. La característica más señalada como un punto a favor es el clima que se vive en el aula/escuela, con casi la mitad de las respuestas (49,3%). Al preguntar por este aspecto, los equipos directivos precisaron que existía una buena convivencia en las escuelas rurales (26,8%), que había una buena coordinación entre alumnos y maestros (14,1%) o el trato individual era positivo (12,7%).

El siguiente bloque con mayor número de respuestas fue el de las características propias de los alumnos, las cuales fueron señaladas por el 31% de los entrevistados. Entre ellas, se destaca que los estudiantes de las escuelas rurales están motivados para aprender y son autónomos (ambos casos con un total de 12,7% de respuestas). Le sigue de lejos la opción de que son trabajadoras/es (7%) y respetuosas/os (5,6%).

El tercer bloque se centraba en las características del centro en la atención del alumnado (29,6%). En éste, destacan especialmente las bajas ratios de las escuelas rurales, que son vistas como un elemento propio del centro que favorece el trabajo con el alumnado (23,9%). El resto de las respuestas de este bloque se encuentra por debajo del 10%, entre las que se menciona: El perfil del alumnado facilita el trabajo educativo según los directores (8,5%) o que sea visto como positivo que los estudiantes vivan cerca de la escuela rural (5,6%).

Tabla 4. Fortalezas de la relación con familias en las escuelas rurales. Resultados expresados en porcentajes

Fortalezas de la relación con las familias	Escuela rural
Implicación de las familias	57,7
AMPA implicada	9,9
Organización de la representación de las familias	0
Comunicación fluida y frecuente	39,4
Confían en el centro y sus profesionales	8,5
Perfil de las familias facilita el trabajo	4,2
Otros	0
Ninguno	1,4
No sabe/no responde	1,4

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los puntos fuertes de la relación con las familias, más de la mitad de los equipos directivos de escuelas rurales (57,7%) señalan que las madres y los padres están implicados en las actividades educativas. Le sigue la comunicación fluida y frecuente (39,4%) como segunda opción más destacada. El resto de opciones se encuentran por debajo del 10%, entre las que destacan las AMPA implicadas (9,9%) o la confianza depositada por las familias en el centro y los profesionales (8,5%).

Tabla 5. Fortalezas en cuanto a los recursos de las escuelas rurales.
Resultados expresados en porcentajes

Fortalezas en cuanto a recursos materiales	Escuela rural
Instalaciones adecuadas	9,9
Recursos materiales adecuados para trabajar	59,2
Buena dotación de TIC	12,7
Aprovechamiento al máximo los recursos aunque no suficiente	1,4
Ninguno	11,3
No sabe / no responde	12,7

Fuente: Elaboración propia.

En relación con las fortalezas de los recursos de que disponen las escuelas rurales, los equipos directivos señalan por amplia mayoría que los recursos materiales con los que cuentan son los adecuados para trabajar (59,2%), seguida a distancia por la buena dotación de TIC (12,7%). Comparando este bloque con los anteriores, es destacable que las opciones No saben/no responde (12,7%) o Ninguna fortaleza (11,3%) son señaladas en mucho mayor porcentaje, lo cual podemos relacionar con la idea recurrente de la falta de recursos materiales de la escuela rural, señalada en diferentes estudios (Burrial et al., 2008).

4.2. Debilidades de las escuelas rurales ilerdenses

De la misma manera que se preguntó por los puntos fuertes de las escuelas rurales, en la investigación quisimos abordar aquellas cuestiones que eran percibidas como más negativas por parte de los equipos directivos. A continuación, se analizan las mismas categorías antes vistas pero enfocadas en conocer sus puntos débiles.

**Tabla 6. Debilidades de la organización de las escuelas rurales.
Resultados expresados en porcentajes**

Debilidades de la organización	Escuela Rural
Necesidad de más tiempo para trabajar (la gestión ocupa mucho tiempo)	39,4
Trabajo equipo directivo está desbordado	4,2
Deficiente gestión del personal del centro	9,9
Deficiente coordinación interna	2,8
Deficiente coordinación externa	7
Deficiente comunicación interna	1,4
Reuniones de trabajo deficientes	1,4
Objetivos poco claros / no bien definidos	1,4
Deficiente organización del trabajo con alumnado	1,4
Centro muy complejo	2,8
Ninguno	19,7
Otros	0
No sabe/no responde	9,9

Fuente: Elaboración propia.

El punto débil que más ha destacado en cuanto a la organización de los centros rurales es la necesidad de disponer de más tiempo debido a que la gestión ocupa demasiado (39,4%). Curiosamente, la siguiente opción más señalada por los representantes de las escuelas rurales fue la opción Ninguno (19,7%) y, muy por detrás, por aquellos que no supieron o no quisieron responder y la deficiente gestión del personal del centro (9,9% en ambas opciones) o la deficiente coordinación externa (7%). El resto de las respuestas se ubican por debajo del 5%.

**Tabla 7. Debilidades del equipo docente de las escuelas rurales.
Resultados expresados en porcentajes**

Debilidades de los docentes	Escuela rural
Dotación de docentes insuficiente y/o inadecuada	45,1
Equipo poco estable o inestable	16,9
Los docentes necesitan más formación	7
Los docentes necesitan más implicación	1,4
Los docentes necesitan mejorar su capacidad para trabajar con el alumnado	7
Los docentes necesitan mejorar su capacidad de trabajo en equipo	5,6
Los docentes necesitan mejorar su coordinación	1,4
Los docentes necesitan mejorar su cohesión	2,8
Ninguno	12,7
No sabe / no responde	2,8

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las debilidades relacionadas con los docentes, las dos respuestas más repetidas están vinculadas con una deficiente dotación de profesionales de la educación (45,1%) o su poca estabilidad (16,9%). La siguiente opción con más réplicas es la que señala que no hay ninguna debilidad (12,7%), relegando al resto de opciones por debajo del 10%.

Tabla 8. Debilidades del alumnado de las escuelas rurales.
Resultados expresados en porcentajes

Debilidades del alumnado	Escuela Rural
BLOQUE: características personales alumnado	18,3
Poco motivado para aprender	12,7
Deberían ser más trabajadores	1,4
Deberían ser más autónomos	4,2
Deberían ser más participativos	0
Deberían ser más respetuosos	0
Otros referidos a características personales alumnado	2,8
BLOQUE: clima escolar/aula	8,5
Deficiente coordinación/trabajo profesorado/alumnado	0
Convivencia mejorable	1,4
Ambiente de trabajo mejorable	7
Trato personal/individual mejorable	0
BLOQUE: características del centro en la atención del alumnado	46,5
Ratio elevada	1,4
Poco alumnado	31
El perfil del alumnado no facilita el trabajo	11,3
El alumnado vive lejos del centro	2,8
Otros referidos a características del centro en la atención del alumnado	0
Ninguno	18,3
No sabe / no responde	11,3

Fuente: Elaboración propia.

Como pasó con las fortalezas, el apartado de debilidades de los alumnos de escuelas rurales también se subdividió en bloques diferenciados. Entre ellos, el que más respuestas obtuvo fue el de características del centro en la atención del alumnado con un 46,5% de réplicas. Entre todas ellas, destaca por mucho el poco alumnado con un 31% de respuestas, muy alejada del resto de opciones.

Le siguen en número de respuestas aquellos que han dicho que el alumnado de las escuelas rurales no tiene debilidades destacadas y aquellos directores o jefes de estudios que apuntaron a las características personales del alumnado (18,3% en ambos casos). Para los que señalaron alguna opción del bloque de las características personales, entre todas ellas sobresale principalmente la poca motivación que tienen estos estudiantes para aprender (12,7%).

Finalmente, las cuestiones negativas relacionadas con el clima escolar sólo suman el 8,5% del total, entre las opciones sólo destaca aquellos que apuntaron que el clima podría ser mejorable (7%).

Tabla 9. Debilidades de la relación con familias en las escuelas rurales. Resultados expresados en porcentajes

Debilidades de la relación con las familias	Escuela Rural
Deficiente implicación de las familias	19,7
Demasiada intervención de algunas familias	14,1
AMPA poco implicada	0
Deficiente organización de la representación de las familias	4,2
Comunicación poco fluida y/o poco frecuente	1,4
Poca confianza en el centro y sus profesionales	7
Perfil de las familias no facilita el trabajo	15,5
Ninguno	26,8
No sabe/no responde	12,7

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la relación de las escuelas rurales con las familias, la opción más común fue que no hay puntos débiles en este aspecto, con un 26,8%. Tras esta respuesta, le siguen en número de réplicas la deficiente implicación de los padres y madres (19,7%), el hecho de que algunos perfiles de familias dificultan el trabajo (15,5%), el exceso de intervención de algunas familias (14,1%) y la opción de “no sabe/no responde” (12,7%).

Tabla 10. Debilidades en cuanto a los recursos de las escuelas rurales.
Resultados expresados en porcentajes

Debilidades en cuanto a los recursos materiales	Escuela Rural
Instalaciones mejorables	19,7
Recursos materiales insuficientes para trabajar	33,8
Insuficiente dotación de TIC	23,9
Recursos económicos insuficientes	16,9
Desaprovechamiento de los recursos existentes	1,4
Ninguno	19,7
No sabe/no responde	1,4

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los recursos materiales de las escuelas rurales, los equipos directivos destacan principalmente que no cuentan con los suficientes para poder trabajar (33,8%), seguidos por aquellos que consideran que no tienen una dotación suficiente en TIC (23,9%) y aquellos que creen que las instalaciones son mejorables o los que creen que no hay dificultades en este aspecto (19,7% en ambos casos).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La primera imagen que muestran los resultados de la encuesta sobre escuelas rurales es la amplia gama de elementos positivos que se han podido identificar, mientras que, por el contrario, al preguntar por debilidades, han destacado aquellos entrevistados que no han sabido identificar ninguna, lo que apunta hacia una apreciación positiva de estos centros.

Como se comentó anteriormente, las escuelas rurales catalanas suelen estar organizadas dentro de Zonas Escolares Rurales (ZER), que implica una colaboración entre varias escuelas pequeñas (Samper, Burrial y Sala, 2017). Esta forma de organización, de acuerdo con la visión de los equipos directivos, posibilita una buena coordinación interna y el trabajo en equipo, mientras que, como debilidad, se destaca el exceso de trabajo que supone el tener que dedicar, entre pocos profesionales, muchas horas a la gestión de los centros.

Esta forma de organizar los centros comporta, a su vez, las principales fortalezas de los docentes de las escuelas rurales. La característica más destacada ha sido su implicación dentro de las labores de la escuela, seguida por su buena cohesión y coordinación. Sin embargo, sorprende que no se hayan detectado fortalezas vinculadas con los papeles tradicionalmente relacionados con los maestros rurales como es el hecho de ser referente cultural del pueblo (Bustos, 2014). Quizás este aspecto se podría relacionar con la inestabilidad e insuficiencia de las plantillas docentes de algunos centros (señaladas como unas de las debilidades) y con la figura del “docente-viajero”, es decir, actualmente muchos de los maestros y maestras rurales no habitan, como antaño, los pueblos en que desarrollan su labor docente, y este hecho dificulta en algunos casos el conocimiento profundo del entorno y el establecimiento de redes.

De una manera similar, Arbós (2020) señaló que los docentes rurales tienden a tener una mayor capacidad de adaptación a las necesidades de sus alumnos y alumnas, aun así, la única fortaleza identificada que se podría vincular a este hecho es la capacidad para trabajar con el alumnado y es la quinta más común con tan sólo un 12,7% de réplicas.

Respecto a las debilidades de los equipos docentes, vemos que la más destacada con una amplia diferencia es la ya comentada dotación insuficiente y/o inadecuada de maestros y, por tanto, estaría más vinculada a una escasez de recursos que a una deficiente labor de los mismos, como ya señalaban González, Cortés y Leite (2020). En cuanto a la formación de los docentes, si bien apenas se señala como fortaleza, tampoco es una debilidad palpable.

En apartados anteriores se hizo referencia a cómo las escuelas rurales tendían a conseguir que sus alumnos fueran más activos, participativos y con mayor adquisición de competencias comunicativas (Buscà, Domingo y Boix, 2018). Si bien es cierto que estos rasgos han sido identificados en nuestra investigación, ha resultado sorprendente que los elementos del alumnado

más destacados han sido los relacionados con el buen clima escolar, principalmente con la buena convivencia.

En cuanto a las debilidades propias de los alumnos rurales, los equipos directivos han destacado, principalmente, su escaso número muy por encima de otras opciones. Sorpresivamente, las directoras y los directores de estos centros parecen estar más preocupados por cuestiones vinculadas con la despoblación de entornos rurales (Camarero y Sampedro, 2019) que con elementos más vinculados con bajos rendimientos. Este hecho, además de dejar entrever la preocupación de los equipos directivos por un hipotético cierre de su escuela en un futuro más o menos próximo, también se puede relacionar con otros estudios (Boix y Domingo, 2019; Domingo, 2014) que resaltan los buenos resultados académicos que se suelen obtener en las escuelas rurales.

Respecto a la relación de las escuelas rurales y las familias, la encuesta realizada parece corroborar los planteamientos de Tahull y Plaza (2018). De acuerdo con los datos recogidos, la implicación de las familias y la comunicación frecuente y fluida son vistas por los centros educativos como las principales fortalezas de la relación familia y escuela rural. Por el contrario, no son pocos los centros que advierten que dicha relación a veces es deficiente o, incluso, excesiva, viéndola como un elemento negativo.

Al preguntar por los recursos materiales, tanto las fortalezas como las debilidades parecen indicar una infradotación, aunque se detecta una cierta discrepancia. Al preguntar explícitamente por fortalezas en este tema, los equipos directivos han apuntado ampliamente a que éstos son suficientes para realizar su labor, aunque sin destacar ningún elemento. En cambio, al preguntar por las debilidades, las directoras y los directores señalan que no disponen de suficientes recursos para trabajar y que existe una insuficiente dotación de TIC. De esta manera, se puede apreciar que la recurrente falta de recursos materiales, ya detectada en estudios anteriores (Burrial et al., 2008), continúa vigente en la actualidad.

Por tanto, se puede concluir que la escuela rural catalana está llena de potencialidades, gracias en buena medida a una organización que permite aprovechar al máximo unos recursos limitados, tanto materiales como humanos, y que posibilita crear entornos de trabajo mejor coordinados y cohesionados que favorecen al alumnado pese al exceso de carga de trabajo que generan.

Así, la infrafinanciación vuelve a ser la principal amenaza de unos centros educativos que no han dejado de demostrar su capacidad para generar buenos resultados. En esta línea, se destaca por las respuestas dadas que los equipos directivos de escuelas rurales parecen estar preocupados por la escasa cantidad de alumnado, lo que indica que el fantasma de cierre de escuelas rurales propio del siglo XX puede seguir presente hoy en día (Subirats y Caivano, 1983; Feu, 2005).

Finalmente, cabe señalar que los resultados obtenidos han detectado una visión muy positiva del clima escolar y la buena convivencia en las escuelas rurales, cuestión que no ha sido identificada por la literatura científica reciente sobre escuelas rurales. Por tanto, se plantea como una posible línea de investigación futura profundizar en esta temática específicamente dentro de centros rurales.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Arbós, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 26, 41-52. DOI: <https://doi.org/10.14201/aula2020264152>
- Boix, R. y Domingo, L. (2019). Escuela graduada y escuela multigrado: una dicotomía a superar en el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*, 496, 84-89.
- Burrial, X., Garreta, J., Llevot, N., Navarro, P., Sala, T., y Samper, LI. (2008). Mito y realidad de la escuela rural catalana. En N. Llevot, y J. Garreta (Coords.), *Escuela rural y sociedad* (pp. 87-122). Lleida, Edicions de la Universitat de Lleida.

- Buscà, F., Domingo, L. y Boix, R. (2018). Incidència de la metodologia en l'avaluació de les competències bàsiques a l'escola rural: El cas de la competència lingüística. *Didacticae. Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 4, 108-125.
- Bustos, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación educativa*, 24, 119-131.
- Crespo Martínez, I. (2017). *Manual de herramientas para la investigación de la opinión pública*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- Doménech, J. (1996). *Evolució històrica i aspectes destacats*. Ponencia de la VII Jornada Anual del Consell Escolar de Catalunya, Lleida, 16 de desembre de 1995.
- Domingo, L. (2014). *Contribucions pedagògiques de l'escola rural. La inclusió a les aules multigradu: un estudi de cas* (Tesis doctoral). Universitat de Vic, España.
- Feu, J. (2005). Política educativa i escola rural durant el franquisme. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 8, 63-77.
- FMRP. Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica (1987). *Projecte de Zones Escolars per a l'Escola Rural: Conclusions de les VI Jornades d'Escola Rural*, FMRP, Banyoles.
- González, B., Cortés, P. y Leite, A. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía. Visiones docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e-860. DOI: 10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.860.
- Lerena Alesón, C. (1986). Enseñanza pública y privada en España: sobre el porvenir de una ilusión. En M. Fernández-Enguita (Ed.), *Marxismo y sociología de la educación* (pp. 331-372). Madrid, Akal.
- Llevot, N. y Bernad, O. (2015). La integració de l'alumnat estranger al Pla d'Urgell. *Mascaença: revista d'estudis del Pla d'Urgell*, 6, 27-44.
- Samper, L., Burrial, X. y Sala, T. (2017). *Escoles, pobles i famílies: noves perspectives sobre l'escola rural a Catalunya*. Lleida, Edicions de la Universitat de Lleida.
- Solé, M. (2016). Escola i territori: les ZER a Catalunya. *Revista Catalana de Pedagogia*, 10, 75-93.

- Soler, J. y Vilanou, C. (2018). Antecedentes y claves para comprender la evolución de la pedagogía contemporánea. En J. Soler y E. Colleldemont (Ed.), *Pedagogías y prácticas educativas contemporáneas* (pp.9-34). Barcelona, Horsori Editorial.
- Subirats, M. y Caivano, F. (1983). *L'escola rural a Catalunya*. Barcelona, Edicions 62.
- Tahull, J. y Montero, I. (2018). Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 161-176. DOI: <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.012>.
- Terés, F. (1999). *El grup "Isard". Un moviment de Mestres rurals a Lleida (1958-1964)*. Lleida, Pagés Editors.
- Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos: Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid, Marcial Pons Historia.

