



Escuelas del medio rural español en proceso de hibridación: estudio multicazos

Spanish Schools at Rural Areas in Hybridization Process: Multi-case Study

Francisco Javier García-Prieto¹, Carmen Álvarez-Álvarez² y
Francisco J. Pozuelos Estrada¹

¹Universidad de Huelva, España

² Universidad de Cantabria, España

Resumen

Se propone estudiar centros educativos que, aunque mantienen elementos de su naturaleza rural, los combinan con características y modelos propios de los contextos urbanos, es decir, de centros sumidos en procesos de hibridación. Para ello se ha realizado un estudio multicazo y seleccionado cuatro escuelas en España (multigrado y graduadas) que atraviesan fuertes transformaciones en sus escenarios escolares, combinando imágenes del pasado con tendencias urbanas del presente. Para ello, se diseñan y administran instrumentos variados de naturaleza cualitativa (entrevistas colectivas e individuales, observaciones de aula, análisis documental y diarios de investigación). Los resultados muestran cómo los distintos casos objeto de estudio, pese a estar enclavados en territorios rurales, plantean propuestas cercanas a la escuela urbana en aspectos como las relaciones con el entorno, la convivencia, la organización, los recursos, las experiencias innovadoras y las consecuencias que de todo ello se derivan. Los cuatro casos permiten identificar escuelas híbridas como realidad conceptual, alejadas de los patrones rurales convencionales. Es posible concluir que la tendencia surgida del contraste multicazos evidencia una transformación de la escuela en el medio rural hacia procesos de hibridación: las permanentes relaciones entre los mundos rural y urbano están alterando y reconfigurando su esencia.

Palabras clave: escuela rural, estudio de casos, entrevista, cambio cultural

Correspondencia a:

Francisco Javier García Prieto
Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte
Campus de "El Carmen", Avda. Tres de Marzo s/n – 21007. Huelva, España
fjavier.garcia@dedu.uhu.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7427-830X>

© 2023 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile doi: 10.7764/PEL.60.1.2023.4

Abstract

We propose to carry out several case studies in educational centers that, although maintain elements of their rural nature, combine them with characteristics and models typical of urban contexts, i.e., centers immersed in processes of hybridization. We conducted a multi-case study, selecting four schools in Spain (multigrade and graduate) undergoing strong transformations in their school settings, combining images of the past with urban trends of the present. For this purpose, we designed and administered varied instruments of a qualitative nature (collective and individual interviews, classroom observations, documentary analysis, and research journals). The results show how the different cases studied, despite being located in rural territories, have proposals close to the urban school in aspects such as relations with the environment, coexistence, organization, resources, innovative experiences, and the consequences derived from all that. The four cases make it possible to identify hybrid schools as a conceptual reality, far from conventional rural patterns. It is possible to conclude that the trend arising from the multi-casualty contrast shows a transformation of schools in rural areas toward processes of hybridization: the permanent relations between the rural and urban worlds are altering and reconfiguring their essence.

Keywords: rural school, case study, interview, cultural change

Introducción

Pese a que en todos los pueblos quedan vestigios de culturas y tradiciones propias de la población autóctona, estamos asistiendo a una profunda transformación de la inmensa mayoría de los territorios rurales; algunas de sus manifestaciones más visibles son la caída del sector primario, el aumento del turismo y el ocio rural, la proliferación de segundas residencias para el fin de semana o periodos vacacionales, el surgimiento de colectivos neorrurales o el auge de la agricultura ecológica, entre otras (Rubio Terrado, 2021). Así, existen áreas rurales dinámicas y productivas y otras con una realidad estática, en decadencia o aisladas, lo cual nos obliga a reconceptualizar los modelos de ruralidad (Martínez Rodríguez & Bustos Jiménez, 2011; Cárcamo, 2016). No obstante, este escenario expuesto no es solo una singularidad de un país determinado: se puede generalizar a nivel internacional, como se puede comprobar en el libro de Gristy y Hargreaves (2020) que expone distintos casos sobre la situación de la pequeña escuela rural en diversos países de Europa.

Los medios de comunicación de masas han contribuido a que las representaciones de los modos rurales se encuentren en una pugna entre una visión idílica y otra victimista, haciendo populares expresiones como España vacía (Del Molino, 2016). En todo caso, ambas visiones están basadas en estereotipos que escasamente se corresponden con la realidad y que contribuyen a deteriorar aspectos esenciales definitorios que cohesionan la realidad rural. Ciertamente es que aumenta la despoblación (Moyano Estrada, 2017) y el campo está en crisis, pero también lo están los elementos socioculturales tradicionales tangibles e intangibles que han mantenido firme hasta ahora al mundo rural (Longás et al., 2008; Rubio Terrado, 2021). Asimismo, los cimientos de la ruralidad se tambalean por momentos ante las políticas neoliberales y mercantilizadoras que desmantelan el sistema público de enseñanza (Vázquez, 2019) y en el futuro comprobaremos su capacidad de resistencia. En estos momentos existen numerosos y profundos desequilibrios territoriales, entre ellos: (1) localidades incomunicadas/localidades

por las que transcurre una vía de comunicación importante –exceptuando las autovías, que han tendido a la exclusión–; (2) poblaciones cercanas a centros comarcales/aisladas; (3) diversificación de los sectores productivos/localidades que mantienen una agricultura, ganadería o pesca tradicional.

Lo anterior ha acelerado los procesos de hibridación de las escuelas rurales en los diez últimos años, y pueden agravarse en el futuro, máxime en un contexto de escuela rural multiforme, al coexistir las escuelas unitarias (entendidas como centros de educación infantil y primaria ordinarios de carácter unitario), escuelas de distintas localidades agrupadas y los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP), escuelas conocidas en el pasado como las escuelas de concentración. La educación rural hoy parece tomar referencias del pasado y del futuro, por lo que en este artículo deseamos explorar los procesos de hibridación que se están generando.

Marco teórico

La escuela en el medio rural en España representa un escenario en transformación desde hace al menos dos décadas. Los procesos de concentración de la década de los 70 trajeron la caída del modelo de ordenación académica tradicional (Jiménez Sánchez, 1983; Santamaria Luna, 2018) basado en las escuelas unitarias, generando un cambio socioeducativo radical que marcó el futuro de la educación en el territorio rural (Longás et al., 2008; Morales Romo, 2013; Santamaria-Cardaba & Sampedro-Gallego, 2020). Estudios como el de Feu (2003) mostraban que, mientras algunas escuelas se caracterizaban por encontrarse en un espacio rural tradicional, otras se encontraban en espacios rurales en transición o incluso las había que se situaban en espacios rurales modernos. Otras investigaciones como la de Boix (2003) y Rayón Rumayor y De las Heras Cuenca (2012) cuestionaban distintas perspectivas educativas ruralocéntricas o urbanocéntricas, y planteaban la transformación hacia espacios y modelos mixtos, valorando lo local, pero reconociendo lo global. Méndez (2005) ha señalado que en la relación entre los territorios rurales y urbanos emergen determinadas figuras híbridas. Bustos Jiménez (2009), centrándose en lo escolar, hizo un análisis de las transformaciones del contexto rural analizando algunos condicionantes, así como la adaptación y el equilibrio de lo rural a lo urbano. García (2015) acuña por primera vez el término de hibridación en las escuelas rurales para referirse al fenómeno por el cual los centros educativos situados en este contexto, aun conservando elementos característicos del entorno y escuela rural, transforman otros y derivan en un modelo social y escolar urbano en el que se pierde singularidad debido a la globalización (Sepúlveda & Gallardo, 2011; Morales Romo, 2018) y a decisiones institucionales que priorizan la rentabilidad económica y la pérdida del sentido comunitario de la escuela en su localidad (Förster & Rojas, 2014; Alcaraz et al., 2020).

Hay pueblos en los que es posible encontrar familias que se dedican a actividades del sector primario, otras que optan por dejar la ciudad y eligen zonas rurales próximas más productivas económicamente, unas que optan por viviendas residenciales a las afueras de la ciudad, etc. En contextos de este tipo es posible hablar de escuelas rurales híbridas, que pueden tener una gran diversidad de alumnado y hasta choques culturales (Bustos Jiménez, 2009; Martínez Rodríguez & Bustos Jiménez, 2011; García, 2015).

Si bien todas las escuelas están sumidas en un entramado sistémico cada vez más complejo, que depende en exceso de decisiones políticas (Silva et al., 2020), en la escuela rural se pueden identificar otros elementos que hacen que se constituya como una realidad aún espuria: (1) la escuela rural no forma parte de la agenda nacional de prioridades políticas, y en ciertos territorios se opta por su cierre (Boix, 2011; Bustos Jiménez, 2011; García, 2015); (2) en las diferentes titulaciones de Magisterio la formación específica sobre esta escuela que prepare a los estudiantes para el trabajo en esos contextos es infrecuente (Abós, 2011), y (3) muchos pueblos han ido perdiendo población y la pervivencia de los centros es difícil (Bustos Jiménez, 2011). Las comunidades rurales defienden el mantenimiento de su escuela, pero también deben asumir el protagonismo para que el cambio social y educativo sea sostenible (Amado & Borzone, 2014).

Tradicionalmente, se ha relacionado a la escuela rural con determinados elementos idiosincrásicos que se volatilizan paulatinamente. En general, sigue siendo diferente a la mayoritaria en sus variables curriculares, comunitarias y profesionales. Sin embargo, otras características la articulan con la urbana: la escuela no rural, pero en el medio rural, centros más funcionariales, impersonales, burocratizados, presión de las pruebas, obsesión por los temas de los manuales escolares, etc.

Un claro ejemplo de organización escolar híbrida es la agrupación de escuelas, a medio camino entre la escuela unitaria tradicional y la escuela graduada (se trata de un modelo escolar de organización que clasifica al alumnado en grupos homogéneos). Esta respuesta organizativa y comunitaria intenta mantener un difícil equilibrio. La existencia del trabajo multigrado (Santos Casaña, 2011), es decir, la convivencia dentro de las aulas de alumnado de diferentes edades, inconcebible en los centros urbanos, iempree graduados por edad, es –para muchos especialistas– un tesoro, pues permite el aprendizaje por contagio entre el alumnado más mayor y el más pequeño en el discurrir diario del aula y las monitorizaciones entre alumnado, aprovechando la estructura heterogénea de capacidades y edades (Boix, 2011; Bustos Jiménez, 2011). En contrapartida, algunas terminan pareciéndose a la escuela convencional urbana porque requieren una gran competencia profesional de los maestros (Álvarez-Álvarez et al., 2020). Los Centros Rurales Agrupados (CRA) (terminología más común para referirnos a agrupación de escuelas, aunque hay variaciones entre Comunidades Autónomas, como Centros Públicos Rurales –CPR–, Zonas Escolares Rurales –ZER–, Colectivos de Escuelas Rurales –CER–), tienen tantos profesores-tutores como aulas tenga el centro y los profesores especialistas son itinerantes entre las distintas localidades. Esta fórmula permite romper con el aislamiento de su alumnado y profesorado y mejora la calidad de la enseñanza a través de los medios y métodos dispuestos al alumnado –metodologías activas innovadoras–, al optimizar los recursos humanos y materiales (STECYL-i, 2020). Su éxito, como plantea Bustos Jiménez (2011) reside en su capacidad para no reducir las expectativas del alumnado, en su calidad como servicio, en su capacidad para “romper el prejuicio de ser una escuela de segunda o de tercera categoría” (p. 72). No obstante, dentro de los CRA hay mucha diversidad: algunos son más grandes y tienen varias aulas (multigrado o graduadas) en varias sedes y otros son más pequeños y solo tienen aulas multigrado en una o dos sedes. Sin embargo, estos centros constituyen una realidad que tiene un evidente interés de estudio porque el intercambio cultural entre pueblo y ciudad, entre vida rural y urbana, entre sectores productivos, etc., no solo es frecuente, sino que acaba siendo la característica definitoria e identitaria de sus territorios (Bustos Jiménez, 2009).

En algunos momentos, la nueva educación rural mira hacia el futuro desde la idiosincrasia del pasado. En otros, abandona el pasado para echarse en brazos del futuro (Jiménez, 2014; Wang et al., 2019). En este marco encuentra el sentido esta contribución, con la finalidad de conocer las características y elementos de los procesos de hibridación que se están generando.

En consecuencia, cabe preguntarse sobre los procesos de hibridación en las escuelas del medio rural, es decir, centros educativos que mantienen elementos de su naturaleza rural, pero se combinan con características contextuales y modelos de escuela urbanos: ¿Cómo es la convivencia entre alumnado, profesorado y familias? ¿Los docentes mantienen relaciones cercanas con la comunidad educativa? ¿Qué tipo de resultados académicos proporcionan? ¿Organizativa y curricularmente son diferentes de las urbanas o entre sí? ¿Con qué recursos cuentan? En este sentido, nos hemos propuesto realizar una investigación empírica estudiando escuelas en el medio rural en procesos de hibridación, tanto agrupadas como graduadas, que nos puedan ofrecer claves para entender la compleja situación de los centros educativos ubicados en estos contextos y ver si se asemejan a otras escuelas rurales de corte tradicional o si, por el contrario, se asemejan a las urbanas. Introducir el concepto de escuelas rurales híbridas e indagar sobre su significado actual puede contribuir a darles una entidad y a al desarrollo de prácticas o políticas específicas para que estas neoesuelas rurales definan su identidad a medio camino entre los modos rurales y urbanos.

Método

El objetivo de este estudio es conocer las singularidades de la escuela rural (unitarias o multigrado) o en el medio rural (graduadas) sumidas en procesos de hibridación mediante el examen de varios casos. Los objetivos específicos son (1) analizar qué permanece y qué cambia en la escuela en el medio rural, (2) identificar las características y factores de las transformaciones de la escuela en el medio rural, y (3) señalar los principales procesos de hibridación.

Se trata de un estudio de casos múltiple realizado con una intención exploratoria, descriptiva e interpretativa. Se ha optado por una metodología de corte cualitativo por ser la más adecuada para entender en profundidad la realidad educativa y socio-contextual de los procesos de transformación de los centros rurales objeto de estudio. El potencial de realizar este tipo de estudios en la investigación educativa es triple (Álvarez Álvarez & San Fabián, 2012): (1) por un lado, permite llegar al fondo de una realidad para conocerla minuciosamente desde dentro y entender bien su funcionamiento cotidiano; (2) por otro, los estudios de caso permiten ilustrar al lector interesado en asuntos complejos sobre dinámicas difíciles de investigar de otro modo, por su naturaleza poliédrica, como la educación, y (3) por último, porque los estudios de caso invitan a la reflexión sobre la mejora para los otros casos no estudiados que atraviesen por situaciones semejantes o se encuentren en contextos afines.

Específicamente, el estudio de casos múltiples o colectivo (Simons, 2011) se basa en la selección de ejemplos que cumplen algún tipo de afinidad (o características previamente señaladas) para someterlos a un examen semejante, de tal manera que el cruce de las distintas evidencias dimensionales, desde una perspectiva amplia, el fenómeno en estudio.

Los casos (tabla 1) fueron seleccionados intencionalmente y tenían que cumplir con los siguientes requisitos: (1) pertenecer a diferentes contextos socioeconómicos y culturales, razón por la cual los casos pertenecen a cuatro provincias teniendo representación del norte y sur del país; (2) situarse en localidades de menos de 2000 habitantes, justificándose a través del concepto de ruralidad restringida y recurriendo a la clasificación según el criterio poblacional que establece el Instituto Nacional de Estadística (INE) en España; (3) ser de diferente tipología escolar; (4) presentar algún rasgo de hibridación destacado, y (5) contar con el apoyo del centro para hacer el estudio.

Asimismo, cada caso fue seleccionado en relación a algunas peculiaridades.

- El caso 1 (Comunidad Autónoma de Cantabria) fue seleccionado porque las actividades principales del pueblo fueron la agricultura y la ganadería, pero su relativa proximidad al mar y a una ciudad (a menos de 20 kilómetros) ha ampliado sus comunicaciones, hecho que ha hecho aparecer nuevas zonas residenciales y algunas actividades comerciales de la ciudad se ha expandido en esa dirección, especialmente un polígono industrial. Ha obtenido excelentes resultados en las evaluaciones estandarizadas que realiza la Consejería de Educación y tiene un Proyecto integrado de innovación educativa. Todos coinciden en sus buenas dotaciones: “Tenemos de todo. No pediría nada a la Consejería” (1:7, 14:15, docente_caso_1).
- El caso 2 (Comunidad Autónoma de Andalucía –Huelva–) fue elegido porque su organización y funcionamiento son propiamente urbanos, pese a que está ubicada en el medio rural. Los docentes no actúan como dinamizadores socioeducativos de la localidad como en épocas pasadas ni viven o forman un proyecto de vida en el pueblo: “Me ha gustado siempre separar mi vida profesional de mi vida social” (2:3, 4:5, docente caso 2). Son diversos y plurales los recursos utilizados, tanto personales como materiales, pero no contextuales. Se emplea el libro de texto y se sigue un modelo de evaluación basado en la realización de exámenes frecuentes. El equipo directivo mantiene un liderazgo jerárquico y se preocupa de la gestión. La similitud con los centros urbanos es máxima. Únicamente la ratio hace vislumbrar un escenario diferente: “Hasta que no salimos del centro, no es totalmente constatable que te encuentras en un escenario distinto” (2:5, 8:10, docente_caso_2).

1. Se expresan mediante la nomenclatura sugerida por Friese (2011). Los códigos utilizados tienen el significado según el número de recurso (documento); número de cita en dicho documento (párrafo donde inicia y donde termina la cita) y por último el participante que realiza la afirmación se ha incluido manualmente.

- El caso 3 (Comunidad Autónoma de Andalucía –Cádiz–) fue elegido porque el pueblo se ha transformado con respecto al pasado, gozando de un buen nivel de vida, dado el éxito de la actividad pesquera y la creciente incorporación de la mujer al mercado laboral. “El entorno socioeconómico es bastante bueno, porque ha dado mucho dinero el marisco, es un nivel alto. La mujer está teniendo cada vez más peso, y están empezando a trabajar en otras actividades remuneradas, ya no se quedan en casa” (3:23, 56:58, docente_caso_3). La escuela es un lugar cercano al pueblo, lo que motiva la participación de la comunidad. Es un centro TIC donde se lleva a cabo un plan de apoyo a las familias para los desajustes culturales. Participa también en el Proyecto Espacio de Paz.
- El caso 4 (Comunidad Autónoma de Andalucía –Córdoba–) es un centro con buenos recursos y dotaciones en el que la mayor parte de las familias vive de subsidios. Los participantes, coinciden en que “el entorno sociocultural medio-bajo, el económico de las familias es bajo y el del centro a nivel económico son buenas” (4:12, 34:36, docente_caso_4). Los docentes se sienten cómodos en el centro y el equipo directivo promueve un liderazgo democrático, pero acusan gran inestabilidad de la plantilla: “A nivel de dotación de recursos humanos estamos muy bien, aunque tengamos muchos interinos; el problema es que ahora es todo por Internet y te llevas media hora para subir las notas de los alumnos” (4:14, 42:45, docente_caso_4).

Para realizar cada estudio de caso se ha efectuado una observación participante (con patrón o rejilla en el aula) en los distintos centros educativos, en diversas aulas y en el patio de recreo, en donde también se mantenían conversaciones informales. Las evidencias de la entrevista, que son las que se indican como afirmaciones en los resultados, han facilitado la tarea de corroborar y triangular a nivel de grupo de trabajo. Asimismo, se han realizado cuatro entrevistas individuales (directora, tutora, especialista itinerante y maestra de pedagogía terapéutica) y una entrevista colectiva final por cada centro educativo para facilitar la triangulación y saturación de los datos. Participaron en las entrevistas individuales 16 docentes (13 mujeres y 3 hombres, no estando compensado ya que las primeras representan en torno a las $\frac{3}{4}$ partes del sector y de la profesión docente).

Tanto en las observaciones como en las entrevistas se tomaron notas en el cuaderno de campo y se consideraron los principios de procedimientos metodológicos y éticos necesarios en una investigación de este tipo en el marco de la normativa de protección de datos –negociación, anonimato, voluntariedad, imparcialidad y revisión por parte de los interesados–, con firma de un consentimiento informado.

Todos los datos con los que se ha trabajado se grabaron y se transcribieron. Una vez recopilada la información, se procedió a organizar y a analizar las observaciones y las afirmaciones realizadas por los participantes mediante un proceso de análisis de contenido para identificar aquellas evidencias del objeto de estudio, triangulando resultados, lo que garantiza la credibilidad y transferibilidad de los datos.

Se efectuó una selección y organización manual; posteriormente, se hizo lo mismo a través del programa informático Atlas.ti v.6.2., en el que se introducían los documentos (uno por caso) en una matriz hermenéutica que englobaba toda la información de cada caso. Una vez efectuada la codificación en un sistema categorial, se realizó una identificación manual para asignar al protagonista de la acción y el caso, de manera tal de poder localizarlo fácilmente en los resultados redactados.

En esta investigación se han combinado los estudios de caso con un propósito intrínseco, centrados en experiencias específicas de una realidad particular, con un análisis multicasos que lleva a distinguir y comparar las diferentes experiencias, pudiéndose deducir tendencias, singularidades, aportaciones, consecuencias, medidas o posibilidades. El examen de cuatro realidades permite aprehender de diferentes escenarios complejos tanto en su singularidad como en su homogeneidad; se presentan así ideas que, si bien no son generalizables, ayudan a tener evidencias con las que replantearse la realidad educativa rural.

Resultados

Las categorías emergentes en las que se han organizado los datos obtenidos en cada estudio de caso han sido: (1) convivencia, (2) entorno, (3) escuela rural, (4) métodos y recursos, y (5) resultados. Los cuatro casos examinados ponen de relieve cambios y permanencias relevantes que permiten contrastar notables similitudes y diferencias tanto con las escuelas rurales tradicionales como con las urbanas. Para explicar cada una de las cinco categorías recurriremos al uso de tablas sintetizadoras o testimonios de los informantes.

Entorno

En general, el medio rural se identifica con pérdida paulatina de servicios, población envejecida, dedicación mayoritariamente al sector primario, despoblación, etc. En los cuatro casos seleccionados se observan algunas permanencias, pero también grandes cambios en el entorno de los centros que hacen pensar que se trata de contextos híbridos. Se recogen los elementos más destacados en los cuatro casos (ver tabla 2).

Asimismo, en los cuatro pueblos hay óptimas conexiones a Internet, sin nada que envidiar a los centros urbanos. Los cuatro se encuentran en una búsqueda permanente de equilibrios con nuevas características que se incorporan en el escenario rural, producto en parte de la globalización. Se abandonan singularidades del mundo rural tradicional y se comienzan a abarcar elementos urbanos con la intención de desarrollar un territorio sostenible que aporte elementos comunes.

Escuela

En los cuatro casos de estudio la combinación de elementos socioeducativos y culturales pone de manifiesto la diversidad existente en la educación rural (tabla 3). Por una parte, hay elementos ligados a lo rural, como la adscripción total del alumnado a un centro rural próximo o el fomento de la identidad rural:

- “Tratamos de fomentar la identidad rural. Con el profe de música se aprenden marzas y las cantan” 71:9, (23:23), docente_caso_1.
- “Los niños no son diferentes que los del medio rural, tienen las mismas inquietudes, intereses y aficiones. Es verdad que transmiten mayor sencillez y son más inocentes” 28:6, (79:79), docente_caso_2.
- “No considero al centro totalmente rural por dos razones: tiene una línea completa, lo cual no es lo general es la escuela rural, y está enclavado muy cerca de un núcleo claramente urbano” 93:8, (84:84), docente_caso_3.
- “Las expectativas de las familias en el pueblo han ido cambiando” 84:6, (32:32), docente_caso_4.

En este sentido, como muestran las evidencias, la escuela rural y su territorio siguen manteniendo un sentimiento de pertenencia, valorado por su calidad de la enseñanza y perspectivas. Esta es la raíz social que puede llegar a conservar los centros educativos en sus pueblos. La atribución de mayor sencillez e inocencia en el alumnado rural ha sido una retórica tradicional.

Sin embargo, hay otras que muestran sintonía con la vida urbana, como el interés que despierta el equipo de fútbol regional de la ciudad, el anonimato docente, el acceso a los recursos de ocio, las formas de vida o las visitas urbanas, por lo que trascienden estas necesidades y se muestran como inconvenientes:

- “Han visitado la Neocueva de Altamira. En unos días iremos a ver una obra de teatro y el *Racing* nos recibirá el próximo jueves” 83:1(43:43), docente_caso_1.

- “Los docentes no viven en el pueblo, los niños están continuamente en contacto con otros de ciudades y prácticamente hacen lo mismo porque no aprovechan el entorno privilegiado que tienen” 82:5, (56:56), docente_caso_2.
- “Aunque sea conocida en el pueblo tengo delimitada mi parcela personal, y no me siento limitada ni perjudicada por vivir en el pueblo, más bien lo contrario” 103:14, (65:65), docente_caso_3.
- “Vivo en otro pueblo cercano, voy y vengo. Si encima tengo que vivir aquí, no desconectaría” 49:12, (67:67), docente_caso_4.

El anonimato docente es una de las cuestiones más relevantes y que no favorece la reproducción de tiempos pasados. Tiempos lejanos en los que, generalmente, se vivía en el pueblo y existía una implicación: a todas horas se era maestro. Por lo tanto, se ha pasado de una escuela y sociedad rural cercana a una escuela funcionarial.

A continuación, se señalan permanencias y cambios en la escuela con base en los cuatro estudios (ver tabla 3).

Convivencia

Una de las cuestiones que más se reitera en los estudios sobre escuelas rurales son las relaciones de convivencia positivas entre alumnado, entre alumnado y profesorado, y entre profesorado y familias. En los cuatro estudios de caso se observan unas buenas relaciones entre todos los agentes (profesorado, alumnado, familias y otros agentes de la comunidad educativa).

- “La escuela es el punto de encuentro de la comunidad. Es el lugar de más socialización del pueblo con diferencia. Si algún día la cierran, el pueblo se acaba. Aquí viene todo el mundo a todo” 122:14, (32:32), directora_caso_1.

En esta evidencia comprobamos el rol que desempeña la escuela rural en mantener la comunidad local, ya que se facilitan tanto trámites burocráticos como relaciones familiares y de mediación con la gente del pueblo. Las familias acuden cada mañana a algo más que a acompañar a sus hijos e hijas al centro educativo. La implicancia y la sensación de sentirse útil en el ámbito de la comunidad, con distintos roles asignados, es muy importante. Otras afirmaciones que se han expresado desde la dirección, han sido:

- “No sé si mejores, pero las relaciones aquí son diferentes, de cercanía e incluso de complicidad. Eso es un valor. He estado en otras escuelas de pueblos grandes y no tiene nada que ver” 8:12, (34:34), director_caso_2.
- “Nos abrimos a las familias y a la comunidad de las dos localidades y suelen colaborar en cualquier actividad. Es más, desde que se creó la agrupación no hay tantas susceptibilidades entre los dos pueblos” 94:14, (52:52), director_caso_4.

Las pequeñas rencillas en los pueblos se han eliminado para el bien común: una labor hacia una escuela transformadora y comunitaria. La agrupación de colegios ha facilitado las relaciones sociales entre personas de distintas localidades.

Todos los directores coinciden en otorgar una alta valoración a la convivencia en sus centros, como lo manifiestan también todas las personas entrevistadas, asegurando también que en las aulas y patios las relaciones entre los niños son de respeto, cuidado y ayuda. Como se puede comprobar en las evidencias, el alumnado tiene una amistad que incluso en años adolescentes comienzan a formar relaciones de apego y afectivas, independientemente de si son compañeros de clase, mediante proyectos de vida, que pueden incluir amistades o relaciones afectivas. No solo son las horas que asisten a la escuela: fuera de ella, y pese a la deriva del mundo digital que invita a aislarse en el hogar, también comparten muchos momentos que unen a las familias.

- “El ambiente entre los niños es estupendo. No hay peleas, se cuidan entre sí, se nota que se quieren y se llevan muy bien. Es otro ambiente” 25:18, (36:36), docente itinerante_caso_1.

- “La vinculación y proximidad es [sic] fantástica[s]. En la mayoría de los casos los alumnos no son solo compañeros, también amigos, e incluso otros llegan a ser parejas” 121:20, (41:41), docente_caso_2.
- “Son pocos en el aula, por eso todavía siguen jugando con niños de otras clases y compartiendo momentos fuera de la escuela; eso es algo que se ha perdido fuera de lo rural” 53:24, (45:45), docente_itinerante_caso_3.
- “El alumnado aquí tiene algo especial, se juntan todos con todos y mantienen un contacto; aunque en muchas ocasiones es jerárquico, hay respeto” 104:22, (63:63), director_caso_4.

Se puede entonces considerar que la buena convivencia es un aspecto que no ha sucumbido en los últimos años, pese a los grandes cambios sociales y educativos en los centros del medio rural. Se puede considerar que la comunidad sigue valorando a la escuela y que la escuela cuida las relaciones con la comunidad.

Organización y recursos

Los casos 1 y el 4 tienen aspectos comunes en su organización agrupada, como se puede comprobar en las siguientes afirmaciones de entrevistas: constan de dos sedes y están agrupadas por ciclos; no existe el método multigrado tradicional y se reconoce cierta organización híbrida al acercarse hacia el modelo organizativo urbano como la jornada continua. Todos los elementos organizativos en ambos casos están a medio camino entre una escolarización rural (dos sedes, ratio baja de alumnos, aprendizaje colaborativo) y una urbana (jornada continua, profesorado especialista, aunque itinerante). En los casos 2 y el 3 son graduadas, por lo que su concepto de escuela rural como proyecto compartido es más limitado, de tal modo que mutan hacia la hibridación. Asimismo, todos los casos poseen recursos y servicios notables (aulas amplias, luminosas, bien dotadas). Los cuatro centros emplean con frecuencia materiales estandarizados convencionales de modelos más urbanos, con ligeras diferencias entre los centros agrupados (mayor tendencia a la innovación) y los CEIP:

- “Antes de entregarme sus ejercicios, entre ellos se los corrigen. Quiero que sean lo más autónomos posible y poco a poco lo van logrando. Tratamos de no centrar toda la enseñanza en el libro de texto y, aunque nos cuesta, vamos haciendo pequeños logros” 89:27, (42:42), docente_caso_1.
- “Comenzamos a trabajar por proyectos, sin exámenes, sin libros,...fuimos a un curso de formación y se decidió a nivel de claustro, a principio por la inestabilidad de la plantilla es complejo pero ya tenemos una secuencia establecida” 108:24, (56:56), directora_caso_4.

Cuando se hace referencia a que la escuela rural es por su naturaleza innovadora, esto es un ejemplo de ello. Por norma general, se utilizan métodos, estrategias y recursos que por su idiosincrasia de ratios bajas se presta a ello.

- “Los recursos como el libro, las metodologías de los maestros, los contenidos que hay que dar no difieren. Incluso en algunos casos no se contextualiza la enseñanza por lo que no habría diferencias” 72:12, (67:67), docente_centro_2.
- “Mi escuela no es rural en los métodos ya que se hace lo mismo que en cualquier otra escuela, aunque pertenece a un pueblo pequeño. En la metodología depende más del maestro” 96:34, (35:35), docente_caso_3.

También hay que tener en cuenta que existen casos en los que los docentes aplican el mismo rigor convencional (debido a facilidad o comodidad, seguridad, inestabilidad laboral...) que en escuelas urbanas. Se puede señalar que unos centros están recuperando la escuela como proyecto, y otros, como efecto de la burocratización, siguen modelos alejados de lo alternativo (incluso en el mismo centro se pueden encontrar esas diferencias entre dos docentes), afrontando una idiosincrasia hibridada que gesta un nuevo formato.

De hecho, en los casos 1, 2 y 3 se están desarrollando algunos proyectos de innovación a nivel de centro aprobados por la Consejería.

Resultados académicos

Los cuatro casos analizados han recalcado la importancia de realizar un máximo de apoyo al alumnado con necesidades: cuentan con materiales de todo tipo, para todos los niveles educativos, e intentan lograr el éxito de todos los alumnos, lo cual es facilitado por la baja ratio. Las cuatro escuelas persiguen ser eficientes y lograr buenos resultados, mostrando preocupación y motivación y, en algunos casos, sentir cierta presión para lograrlo. Como se muestra en las evidencias, existe un compromiso por adoptar un currículum que asegure que el alumnado pueda desarrollar su conocimiento.

- “Noto que salen de aquí con mucho nivel. La prueba es que hace unos años nuestro CRA logró los mejores resultados en la evaluación diagnóstico” 81:45, (62:62), docente_caso_1.
- “Los alumnos salen con el mismo nivel académico que en cualquier otra escuela” 102:23, (94:94), docente_caso_2.
- “Los resultados no se diferencian al de otra escuela en una ciudad, porque superan los estándares; otra cuestión sería plantearse si eso vale para la vida, quizás algo por lo que ha dejado de apostar la escuela rural” 83:22, (76:76), docente_caso_3.
- “De un modo u otro, estamos influenciados por dar todo el contenido y adaptarlo a los exámenes que se hacen” 49:14, (67:67), directora_caso_4).

En ninguno de los cuatro casos sienten que se trabaje menos o peor que en las escuelas urbanas, destacando siempre los aspectos positivos del campo como un aliado en el proceso: la satisfacción familiar, la implicación docente, el carácter afable de los niños:

- “Una de las cosas de las que nunca se habla como ventajas de los grupos multinivel es que los niños ya salen en cuatro años sabiendo leer y escribir. Te sorprenden de la cantidad de cosas que logran siendo muy pequeños” 112:10, (23:23), docente_caso_1.
- “Algunos docentes identifican la docencia en la escuela rural como de inferior categoría, pero cuando llevan un tiempo trabajando en ella comprueban que no es así” 52:19, (79:79), director_caso_2.

Como dato relevante hallado en los cuatro casos, hay un número significativo de familias urbanas que han optado por constituir su núcleo de vida en entornos rurales (debido a la crisis, la calidad de vida, etc.). Esto ha provocado un aumento de las expectativas en la escolarización, elevando los estándares de exigencia para acomodarlo a la escuela convencional mayoritaria urbana.

Conclusiones

El análisis multicaso nos permite establecer algunas conclusiones relevantes. En síntesis, se puede afirmar que las transformaciones sociales y educativas han favorecido el surgimiento de una nueva ruralidad (Martínez Rodríguez & Bustos Jiménez, 2011; Rubio Terrado, 2021), en la que permanecen determinadas características y cambian otras, como veremos a continuación. Los entornos de los cuatro centros, aun siendo muy diferentes entre ellos, presentan notas comunes y divergentes destacadas, pudiendo hablarse en los cuatro contextos de una nueva ruralidad, moderna, urbanocéntrica, de tipo híbrido (Bustos Jiménez, 2009; Rayón Rumayor & de las Heras Cuenca, 2012; Boix; 2003; Feu, 2003; García, 2015; Álvarez-Álvarez et al., 2020).

Las cuatro escuelas se hallan inmersas en procesos de hibridación, como suponíamos cuando las seleccionamos, asemejándose cada vez más a las escuelas mayoritarias convencionales (urbanas) y alejándose de los tópicos relacionados con las escuelas unitarias del pasado (Morales Romo, 2013, 2018). Algunas de las características y factores de las transformaciones son que los docentes cada vez son menos paternalistas y se identifican más con un funcionario (generalmente comprometido con el aprendizaje de sus estudiantes) que con un agente de

transformación rural. Esto sucede, en buena medida, por localizarse en un contexto sociocultural que ha asumido los cambios motivados por la globalización y posmodernidad (Jiménez, 2014; Wang et al., 2019). Los entornos rurales se encuentran en procesos de transformación, conservando características pasadas e integrando nuevos cambios que han de reconceptualizarse (Bustos Jiménez, 2009; García, 2015).

Desde la perspectiva de la convivencia, la escuela, a pesar de afrontar muchos cambios, es claramente rural. El tejido relacional rural sigue siendo un aspecto diferenciador destacado, altamente valorado y positivo hoy en día. Los casos tienen en común que las relaciones personales –cercas y familiares– siguen perpetuándose como parte positiva del proceso, ya que posibilitan un mayor compromiso de la finalidad educativa por parte del alumnado y una mayor participación de las familias y de la comunidad (Álvarez-Álvarez et al., 2020). No obstante, también se observa que algunas miradas se ponen en otros modos escolares y que señalan procesos de hibridación: docentes que desean tener anonimato y no vivir en el pueblo, alumnado que infrutiliza los recursos naturales del entorno, etc.

Desde la perspectiva organizativa, las escuelas tienen conexiones con el mundo urbano, sobre todo los dos CEIP, y con el rural, sobre todo las dos agrupadas. Desde la perspectiva de los recursos y la innovación, la escuela se asemeja cada vez más a los centros urbanos como se observa en las tablas de permanencias/cambios y en los testimonios recogidos. En estos cuatro casos nos encontramos con características que emulan con las del medio urbano combinando las relaciones de proximidad y de inserción significativa en el medio local, así como de una labor escolar del alumnado, de profesorado y de otros actores de la comunidad educativa, que las circunstancias ayudan a promover en el marco de la globalización (Amiguiño, 2011; Sepúlveda & Gallardo, 2011; Alcaraz et al., 2020).

Los resultados académicos son prioritarios hoy en día para los centros atraen a familias urbanas para escolarizar a sus hijos, pese a que no pertenecen a su círculo de zonificación. Los procesos de gentrificación cultural y económica hacen que lleguen familias con nuevas expectativas para sus hijos, que exigen una escolarización convencional basada en los estándares que piensan que les va a llevar al éxito (exámenes, libros de texto, homogeneización de la enseñanza o la presión por los resultados, entre otros) en línea con el rentabilismo económico y la pérdida del sentido tradicional escolar en el medio rural (Bustos Jiménez, 2011; Förster & Rojas, 2014; Morales Romo, 2018; Alcaraz et al., 2020).

Los cuatro casos permiten identificar escuelas híbridas como realidad conceptual, alejadas de los patrones rurales convencionales (salvo por la baja ratio y las relaciones entre los miembros de la comunidad), con elementos de normalización próximos a la escuela urbana, burocratizada y racionalista (García, 2015). Como se muestra, la escuela rural no ha escapado a las garras mercantilistas neoliberales (Vázquez, 2019). Esto nos obliga a estudiar más centros con características similares y comprobar si las conclusiones de este estudio se mantienen.

Los resultados fruto de la investigación realizada, empleando una metodología cualitativa, no son generalizables, pero ayudan a comprender e interpretar el funcionamiento interno de los centros rurales, por lo que son necesarios más estudios de caso y multicaso al respecto (Bustos Jiménez, 2011). Como línea de continuidad de este estudio, y con el fin de trasladar ideas y conclusiones, surgió la participación en el Proyecto I+D+i *La escuela rural: un servicio básico para la justicia social y la equidad territorial en la España con baja densidad de población*, cuyas investigadoras principales son Roser Boix Tomas y Pilar Abós Olivares.

La escuela rural tradicional en España existió mientras la vida fue eminentemente rural, pero hoy en día en que las sociedades han evolucionado hacia un modo de vida urbano, y ya no es más que un rescoldo de un modo de vida pasado que jamás volverá. El futuro a corto plazo de las diferentes tipologías escolares del medio rural parece evidentemente híbrido. Si bien los CEIP en el medio rural pueden ser un artilugio administrativo más que un instrumento con posibilidades de fomentar una educación comunitaria, quizás las escuelas agrupadas y unitarias deban ser objeto de estudio futuro para determinar si hay casos en los que hayan sido fagocitadas por el sistema, acabando con su sentido comunitario y pervirtiendo su esencia, lo cual nos colocaría un paso por delante de la hibridación aquí planteada, demostrándose que las escuelas rurales no discrepan sustancialmente de las urbanas, salvo en su ubicación.

Financiamiento: Convocatoria de ayudas Programa Operativo FEDER Andalucía (2014-2020).
 Proyecto I+D+i *Anatomía del cambio educativo: las escuelas ante el reto de la innovación pedagógica*.
 Referencia: UHU-1256182

El artículo original fue recibido 14 de marzo de 2021
 El artículo revisado fue recibido el 4 de marzo de 2022
 El artículo fue aceptado el 9 de julio 2022

Referencias

- Abós, P. (2011). La escuela en el medio rural y su presencia en los planes de estudio de los grados de maestro de educación infantil y primaria de las universidades españolas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 39-52. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43421>
- Alcaraz, S., Hernández, M., & Romero, E. (2020). Desigualdades educativas y respuesta institucional: Una investigación desde la perspectiva territorial. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 22-48. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8834>
- Álvarez Álvarez, C., & San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en la investigación cualitativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 14. <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=101>
- Álvarez-Álvarez, C., García Prieto, F. J., & Pozuelos Estrada, F. J. (2020). Posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España contemplados desde la dirección escolar. *Perfiles Educativos*, 42(168). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59153>
- Amado, B., & Borzone, A. M. (2014). Reading and comprehension in rural schools: The relationship between ecological perspective in expository texts and children's prior knowledge. *Cultura y Educación*, 24(1), 17-32. <https://doi.org/10.1174/113564012799740821>
- Amiguiño, A., (2011). La escuela en el medio rural: Educación y desarrollo local. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 25-37. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20252>
- Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital E-Rural Educación, cultura y desarrollo rural*, 1(1), 1-8.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 13-23. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20250>
- Bustos Jiménez, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de Educación*, (350), 449-461. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2009/re350/re350-19.html>
- Bustos Jiménez, A. (2011). *La escuela rural*. Octaedro.
- Cárcamo, H. (2016). Microcentros de escuelas rurales de la provincia de Ñuble, Chile: representaciones que posee el profesorado respecto de su impacto en el quehacer pedagógico en el escenario de la nueva ruralidad. *Sinéctica*, (47), 1-17. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/639>
- Del Molino, S. (2016). *La España vacía. Viaje por un país que nunca fue*. Turner.
- Feu, J. (2003). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 2(3), 1-13.
- Förster, C., & Rojas, C. (2014). Disadvantaged preschool children from rural areas: the importance of home practices and nursery attendance in the development of early literacy skills. *Cultura y educación*, 26(3), 476-504. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.973668>

- Friese, S. (2011). Using ATLAS.ti for analyzing financial crisis data. *FORUM: qualitative social research*, 12(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1632>
- García, F. J. (2015). *Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global: currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio: situación, límites y posibilidades en centros onubenses* (tesis doctoral, Universidad de Huelva). <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/11440>
- Gristy, C., & Hargreaves, L. (Eds.). (2020). *Educational Research and Schooling in Rural Europe: An Engagement with Changing Patterns of Education, Space and Place*. IAP.
- Jiménez Sánchez, J. (1983). *La escuela unitaria*. Laia.
- Jiménez, R. M. (2014). Globarruralización: cómo el medio rural se ve afectado por la globalización y las TIC. *GeoGraphos*, 5, 283-311. <https://doi.org/10.14198/GEOGRA2014.5.67>
- Longás, J., Civís, M., Riera, J., Fontanet, A., Longás, E., & Andrés, T. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 137-151.
- Martínez Rodríguez, J. B., & Bustos Jiménez, A. (2011). Globalización, nuevas ruralidades y escuelas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 3-12. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20248>
- Méndez, M. (2005). Contradicción, Complementariedad e Hibridación en las Relaciones entre lo Rural y lo Urbano. *Revista MAD*, (13), 45-70. <https://doi.org/10.5354/rmad.v0i13.14675>
- Morales Romo, N. (2013). La política de concentraciones escolares en el medio rural. Repercusiones desde su implantación hasta la actualidad. *Ager: Revista de estudios sobre despoblación y desarrollo rural*, (14), 145-188. <https://doi.org/10.4422/ager.2012.03>
- Morales Romo, N. (2018). ICT and pupils of rural areas: Between the digital gap and inclusive education. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 69(3), 41-56. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.52401>
- Moyano Estrada, E. (2017). Sobre el desdoblamiento rural en España. *Desarrollo rural y sostenible*, 34, 10-11. https://www.redruralnacional.es/revista/2017otono/vision_de.html#
- Rayón Rumayor, L., & De las Heras Cuenca, A. M. (2012). Una escuela rural en transformación: de una ciudadanía local a una ciudadanía global. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 325-343. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19793>
- Rubio Terrado, P. (2021). Ruralidad, territorio y escuela. En P. Abós Olivares, R. Boix Tomas, L. Domingo Peñafiel, J. Lorenzo Lacruz, & P. Rubio Terrado, *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible* (pp. 9-31). Graó.
- Santamaría Luna, R. (2018). La Inspección ante la brecha educativa rural-urbano en España. *Avances en Supervisión Educativa*, (30). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i30.634>
- Santamaría-Cárdaba, N., & Samp Pedro-Gallego, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *Ager: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, (30), 147-176. <http://ruralager.org/es/espanol-ager-30-2020/>
- Santos Casaña, L. E. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 15(2), 71-91. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20258>
- Sepúlveda, M. P., & Gallardo, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 141-153. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20266>
- Silva, C., Suarte, L. B. O., & Leitão, R. R. S. (2020). La educación del campo en el sistema educativo público del estado de Tocantins, Brasil (1999-2013). *Education Policy Analysis Archives*, 28(54). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4526>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- STECyL-i. (2020, 11 de julio). La escuela rural está de moda. *STECyL-i*. <https://stecyl.net/la-escuela-rural-esta-de-moda/>
- Vázquez, R. (2019, 25 de julio). La escuela rural en un mundo globalizado. *Te CCOO Enseñanza*. <https://www.te-fecoo.es/2019/07/25/la-escuela-rural-en-un-mundo-globalizado/>
- Wang, J., Tigelaar, D. E. H., & Admiraal, W. (2019). Connecting rural schools to quality education: Rural teachers' use of digital educational resources. *Computers in Human Behavior*, 101, 68-76. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.07.009>

Apéndice

Tabla 1
Características generales de los centros educativos objeto de estudio de caso

Casos	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4
Tipología de centro	Colegio Rural Agrupado (CRA)	Centro de Educación Infantil y Primaria	Centro de Educación Infantil y Primaria	Colegio Público Rural (CPR)
Organización de la enseñanza	Multigrado. Dos sedes. Una unidad de infantil y tres de primaria.	Graduada. Una línea. Tres unidades de infantil y seis de primaria.	Graduada. Una línea. Tres unidades de infantil y seis de primaria.	Multigrado. Una sede, dos localidades. Tres unidades de infantil, cinco de primaria y una de secundaria.
Localización	Interior de Cantabria	Sierra de Huelva	Litoral de Cádiz	Vegas del Guadalquivir de Córdoba
Ratio estudiantes por aula	9	12,4	10,2	9,8
Plantilla docente (nº)	10	12	14	11
Nº habitantes	700	1100	913	953
Estado de las instalaciones y dotaciones	Excelente	Buenas	Buenas	Excelente
Contexto socioeconómico	Medio y bajo	Medio-bajo	Alto	Bajo
Contexto cultural	Medio y bajo	Medio	Medio-bajo	Medio-bajo

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2
Permanencias y cambios en el entorno

	Permanencias	Cambios
Caso 1	Hay familias que se dedican a la agricultura y ganadería con formas tradicionales. Sentido de ayuda entre la comunidad.	Actividades comerciales/polígonos industriales. Zonas residenciales. Parte de población neorrural.
Caso 2	Impacto de la escuela en el entorno. El principal medio de vida es el sector primario. Recurren a la localidad centro comarcal para todo.	Cambios en el sector de producción mayoritario (agricultura y ganadería). Conservadurismo sociológico. Turismo de fin de semana.
Caso 3	El principal medio de vida es la pesca y marisco. El alumnado de distintas edades mantiene relaciones de amistad fuera del centro. Sentido de ayuda entre la comunidad.	Incorporación de la mujer a trabajos remunerados. Diversidad de culturas interaccionan. Segundas residencias.
Caso 4	Impacto de la escuela en el entorno. Recurren a la localidad centro comarcal para todo. Tejido socioeducativo y cultural.	Población neorrural. Turismo rural. Vías de comunicación.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3
Permanencias y cambios en la escuela

	Permanencias	Cambios
Caso 1	Cercanía entre el profesorado y escolares. Proyecto compartido con desarrollos singulares.	Recursos y materiales suficientes. Accesibilidad a internet de calidad. Uso generalizado de las TIC.
Caso 2	Escuela como proyecto comunitario. Aprovechamiento del medio para los aprendizajes.	Papel de la mujer como maestra representando la enseñanza. Compromiso social docente (de maestro rural a funcionario). Exceso de evaluaciones externas.
Caso 3	Cercanía de la comunidad. Diversidad escolar. Interacciones entre escolares.	Despersonalización de la enseñanza. Recursos y materiales suficientes. Interculturalidad en el aula. Inestabilidad plantilla docente.
Caso 4	Vulnerabilidad pedagógica (miedo a desaparición del centro). Cultura social compartida.	Compromiso social docente. Transición escuela-instituto compleja. Pérdida de identidad de la dimensión de escuela rural.

Fuente: elaboración propia.