



APROXIMACIÓ A L'ESCOLARITAT INCLUSIVA EN ELS TERRITORIS RURALS: ESTUDI PILOT SOBRE LA VEU DELS DOCENTS

*Approach to inclusive schooling in rural areas: pilot study on the voice of
teachers*

Victor Jaime Selusi Franch

al377187@uji.es

Universitat Jaume I

Aida Sanahuja Ribés

asanahuj@uji.es

Universitat Jaume I

RESUM: L'objectiu d'aquesta recerca resideix en donar veu als docents que treballen actualment en els col·legis rurals agrupats (CRAs) per donar a conèixer la seua realitat educativa. Més concretament indaga sobre: a) la normativa i política educativa als CRAS, b) la influència del desenvolupament tecnològic i el despoblament en les comunitats rurals, c) diferències i similituds entre l'escola urbana i l'escola rural i d) els condicionants que faciliten i dificulten el treball en el CRA. El disseny metodològic d'aquest treball és el propi d'un estudi comprensiu descriptiu de caràcter qualitatiu. Més concretament es tracta d'un estudi pilot. En aquest estudi han participat un total de 9 docents (totes dones) que actualment estan treballant en dos CRAS de la província de Castelló (Espanya). Per tal de portar a terme la recollida de dades es van realitzar 9 entrevistes semiestructurades als docents i també es va emprar la tècnica DAFO per a extraure les debilitats, amenaces, fortaleces i oportunitats. Es va elaborar una anàlisi de contingut. Els resultats recullen les percepcions dels docents entrevistats en vers del funcionament de l'escola rural. La principal conclusió que es desprèn de l'estudi recau en l'aprofitament de l'entorn com a recurs educatiu, facilitador de l'aprenentatge i element que possibilita experiències educatives innovadores arrelades al territori.

PARAULES CLAU: Territoris rurals, escola rural, col·legis rurals agrupats, recerca qualitativa, veu dels docents.



RESUMEN: El objetivo de esta búsqueda reside en dar voz a los docentes que trabajan actualmente en los colegios rurales agrupados (CRAs) y dar a conocer su realidad educativa. Más concretamente se indaga sobre: a) la normativa y política educativa a los CRAs, b) la influencia del desarrollo tecnológico y el despoblamiento en las comunidades rurales, c) diferencias y similitudes entre la escuela urbana y la escuela rural y d) los condicionantes que facilitan y dificultan el trabajo en el CRA.

El diseño metodológico de este trabajo es el propio de un estudio comprensivo descriptivo de carácter cualitativo. Más concretamente se trata de un estudio piloto.

En este estudio han participado un total de 9 docentes (todas mujeres) que actualmente están trabajando en dos CRA de la provincia de Castellón (España). Para llevar a cabo la recogida de datos se realizaron 9 entrevistas semiestructuradas a los docentes y también se empleó la técnica DAFO para extraer las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades. Se realizó un análisis de contenido.

Los resultados recogen las percepciones de los docentes entrevistados en relación al funcionamiento de la escuela rural. La principal conclusión que se desprende del estudio recae en el aprovechamiento del entorno como recurso educativo, facilitador del aprendizaje y elemento que posibilita experiencias educativas innovadoras arraigadas en el territorio.

PALABRAS CLAVE: territorios rurales, escuela rural, colegios rurales agrupados, búsqueda cualitativa, voz de los docentes.

—

ABSTRACT: The purpose of this research is to give a voice to teachers who are currently working in rural community schools (CRAs) to obtain the real picture of education in their environment. The study focuses on a) the regulations and educational policy of CRAs, b) the influence of technology and depopulation in rural communities, c) differences and similarities between urban and rural schools, and d) the conditions that help and hinder the work of teachers in CRAs. A qualitative descriptive methodology was adopted in the study. Nine teachers (all women) currently working in two CRAs in the province of Castellón (Spain) participated in this study. Data were collected



in nine semi-structured interviews with these teachers; the SWOT technique was applied to identify strengths, weaknesses, opportunities and threats, and content analysis was performed. The results present the teachers' opinions on the functioning of the rural school. The main conclusion drawn from the study is that inclusive schooling in rural areas can make use of the rural environment as an educational resource, a facilitator of learning, and an element that encourages innovative educational experiences rooted in the territory.

KEYWORDS: rural territories, rural schools, multi-site rural schools, qualitative research, teachers' voices.

I. Introducció

Feu (2004) planteja diferenciar entre la *vella escola rural* (principis del segle XIX fins als anys seixanta del segle XX) i la *nova escola rural* (iniciada en la dècada dels setanta i principis dels vuitanta que ha continuat fins avui en dia). Les primeres eren escoles pobres, mal dotades i poc atractives que es classificaven com «escoles de quarta generació», escoles d'aldees o disseminades. Posteriorment, es va portar a terme un impuls renovador de les escoles rurals a l'Estat espanyol, gràcies als esforços de la comunitat educativa, de l'administració, dels moviments de renovació pedagògica i de les universitats. En la mateixa línia, Morales (2012) explica que el tradicional debat sobre l'escola rural ha de ser substituït per altres que consideren i valoren l'escola situada en un hàbitat rural amb la seua diversitat i heterogeneïtat en funció de l'entorn sociodemogràfic, la tipologia del centre i els seus docents. Per això, cal partir de la idea que la realitat de cada escola rural és singular. Per tant, quan parlem de l'escola rural cal centrar-se en les particularitats de cada context, de cada realitat i de cada indret on l'escola s'instaura. Arias (2017) emprà el terme de «pedagogia rural» per fer referència al conjunt d'estructures i sistemes sobre els quals es configuren els processos d'acumulació de sabers locals, l'ús del territori, les seues pràctiques, cosmovisions i hàbits dels residents en les poblacions rurals. Per tant, quan parlem d'escola rural és imprescindible no perdre de vista el territori i les potencialitats del medi més immediat. Aquest fet ens porta a parlar del concepte d'escola vinculada



al seu territori (Moliner, et al. 2017; Traver, et al. 2018). Tal com apunta Boix (2014) l'escola rural en la dimensió territorial és: 1) receptora d'identitats i emocions (sentiments, desconcerts, emocions que suposa formar part d'un territori poc reconegut), 2) generadora de capital social local (l'escola rural és un recurs col·lectiu que genera una identitat de la col·lectivitat), 3) element característic de la construcció social rural (reflexió sobre el paper que juga l'escola en la construcció social «d'allò rural») i 4) membre actiu d'un sistema institucional territorial (quan l'escola s'obri a la comunitat també s'obri al territori).

Cal assenyalar que aquest treball s'emmarca en un estudi més ampli que s'està portant a terme en la província de Castelló (Espanya). Actualment, a la Comunitat Valenciana hi ha un total de 48 CRA: 14 a Castelló, 27 a València i 7 a Alacant (Marco, 2019). En aquesta ocasió ens centrarem a recollir i analitzar la veu dels docents que treballen actualment en dos CRA de la província de Castelló. El propòsit recau en indagar sobre la normativa i les lleis educatives que regulen els CRA, el desenvolupament tecnològic i el despoblament en les comunitats rurals i els elements característics de l'escolar rural.

1.1. Breu recull sobre normativa i les lleis educatives que regulen els CRA

Sense entrar en massa profunditat cal recordar i tindre present alguna normativa i les lleis educatives més rellevants que han regulat o regulen l'escola rural. En l'àmbit nacional cal recordar el Real Decret 1174/1983, de 27 d'abril, sobre educació compensatòria. En l'article 1 es manifestava que:

El Ministeri d'Educació i Ciència desenvoluparà a partir de l'any 1983 un programa d'educació compensatòria en benefici d'aquelles zones geogràfiques o grups de població que per les seues especials característiques requereixen una atenció educativa preferent (BOE, p.13110).

A més a més, cal fer especial menció al Reial decret 2731/1986, de 24 de desembre sobre constitució de Col·legis Rurals Agrupats d'Educació General Bàsica. Tanmateix en la Llei Orgànica 2/2006, del 3 de maig, d'Educació (LOE), es va dedicar l'article 82 a la igualtat d'oportunitats en espais rurals.



Des del context de la Comunitat Valenciana (Espanya), no és fins a 1997 que comença a desenvolupar-se una normativa que possibilita altres agrupacions. Així es publica l'Ordre de 15 de maig de 1997, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, per la qual es regula la constitució de col·legis rurals agrupats d'Educació Infantil i Primària a la Comunitat Valenciana. Posteriorment es va publicar l'Ordre de 10 de maig de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, per la qual s'adapten les normes contingudes en el Reglament Orgànic i Funcional de les Escoles d'Educació Infantil i dels Col·legis d'Educació Primària als Col·legis Rurals Agrupats (CRA), que en el seu preàmbul justificava:

Els Col·legis Rurals Agrupats (CRA) són agrupacions escolars rurals constituïdes per aularis ubicats en nuclis separats de poblacions diferents que, en el seu conjunt, configuren un sol centre. Dita singularitat aconsella fer ús de les competències atribuïdes i adaptar les normes establides pel Reglament Orgànic i Funcional de les Escoles d'Educació Infantil i dels Col·legis d'Educació Primària les citades característiques. Així es millorarà la seua organització i funcionament, a més a més de la participació dels distints sectors de la comunitat educativa (DOGV, p.3518).

Després es va publicar l'Ordre 44/2012, d'11 de juliol, de la Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació, la qual regulava el règim aplicable al professorat que presta servicis en més d'un centre docent públic d'ensenyament no universitari de titularitat de la Generalitat. Amb el propòsit de regular les itineràncies i desplaçaments de l'equip docent d'uns aularis a uns altres.

Més recentment, s'ha publicat el DECRET 104/2018, de 27 de juliol, del Consell, pel qual es desenvolupen els principis d'equitat i d'inclusió en el sistema educatiu valencià. [2018/7822] Aquest menciona als contextos rurals en l'*Article 22. Escolarització i compensació de desigualtats*:

5. La conselleria competent en matèria d'educació proporcionarà els mitjans i desenvoluparà les actuacions que promouen l'escolarització de l'alumnat que residisca en àmbits territorials aïllats, desfavorits i en el medi rural (DOGV, p.33372).



1.2. El desenvolupament tecnològic i el despoblament en les comunitats rurals

L'èxode rural cap a les ciutats ocasionades entre els anys 60/70 i la baixada de natalitat dels anys 80/90 va ocasionar que moltes escoles de les zones rurals desaparegueren (Villanueva, 2012). El despoblament a les zones rurals és una realitat que queda manifesta i que ha afectat o afecta les escoles instaurades en espais rurals. Com bé manifesta Boix (2003, p.5): «*Si hi ha escola, hi ha xiquets, si hi ha xiquets hi ha poble... sense xiquets la població acaba per desaparèixer*». En paraules de Morales (2019) les escoles rurals no frenen per si mateixa el despoblament, però el seu tancament sí que ajuda a reforçar el procés de despoblament. Per tant, les escoles rurals són una condició necessària, però no suficient per a fixar la població d'un territori. Així doncs, l'escola rural com a institució local és un símbol. La majoria dels docents manifesten que gràcies a la incorporació de les TIC a l'aula rural s'han produït canvis metodològics (Segura, et al. 2018). Segons Sepúlveda i Gallardo (2011) reflexionar sobre l'educació rural és una tasca complexa, ja que no és exclusivament una comesa referent a les polítiques educatives, sinó que també afecta les polítiques econòmiques o socials. Actualment es parla del concepte de «Nova Ruralitat¹», concepte que està en construcció. La noció de «ruralitat» que fins fa uns anys s'entenia com el model de vida, les pràctiques i les condicions de la ruralitat ha evolucionat cap a un concepte complex que tracta de dibuixar les fronteres entre allò urbà i allò rural (Peña, et al. 2015). Així doncs, cal qüestionar-se quina és la realitat quan tractem de definir l'espai rural i si es pot continuar parlant d'allò rural o pel contrari cal parlar d'un espai en el qual a penes és diferència d'allò urbà. És possible, que el conjunt de la ruralitat vaja encaminat vers una estructura local amb una certa singularitat, produïda a conseqüència de les interaccions que en ella es desenvolupen. Molt probablement en el futur, l'espai rural és *desagraritze molt més* i pot ser que les activitats del primer sector perden importància, però el que continuarà seran les formes d'interacció que li són pròpies (Boix, 2003). Feu (1998) planteja abordar aquest fenomen des de dos punts de vista oposats el que ell anomena *ruralcentrisme* i l'*urbanocentrisme*. Enfront dels

1. Al territori valencià s'ha organitzat el fòrum de Nova ruralitat (per saber més vegeu: <https://novaruralitat.org/>).



plantejaments de noves formes de ruralitat que es presenten es fa necessari veure quin és el paper que una institució com l'escola juga en aquest moment i quina pot ser la prospectiva de futur d'aquest model d'escola en relació amb la població i medi en la que és immersa. Tal com apunta Gallardo (2011) cada cop es van fent més estrets els lligams entre les diferències i les similituds entre la ruralitat i l'urbà (en els països desenvolupats) gràcies a les tecnologies de la informació i la comunicació. No obstant això, i seguint a la mateixa investigadora el despoblament rural és un problema més elevat en els països desenvolupats, ja que el desenvolupament industrial i tecnològic, les possibilitats culturals d'oci i de relacions socials suposen una emigració de la població rural a les ciutats. Aquest fet no resulta tan evident en els països poc desenvolupats. En definitiva, i seguint a Querol, et al. (2019) i Gallardo (2011) cal fer un tractament informatiu dels espais rurals amb noves línies d'obertura que deixen al marge relats tòpics o estereotips negatius en vers la ruralitat. Per tant, cal buscar noves fórmules de desenvolupament sostenible per al medi rural.

1.3. Alguns dels elements característics de l'escolar rural

Feu (2004) recull alguns elements de què pot presumir l'escola rural, com són: escoles petites que afavoreixen l'experimentació educativa, faciliten la implementació de pedagogies actives, els docents són polivalents i integrals, l'alumnat és heterogeni (aules multigrau), currículum més flexible, escola oberta en què l'alumnat pot relacionar-se amb el seu medi, avaluació integral dels aprenentatges, sistema de control més respectuós, entre d'altres. Altrament, nombrosos estudis demostren el gran valor pedagògic que tenen les aules multigrau pròpies de les escoles rurals (Boix, 2014; Galván, 2020; Hargreaves, 2001; Rosas, 2018). Es tracta d'un tipus d'agrupament escolar que possibilita que alumnat de diferents cursos (edats) comparteixen espai i aprenentatges. Aquests són ocasionats pel baix nivell de matriculació a causa de les circumstàncies demogràfiques del medi (Bustos, 2010). Per tant, l'escola rural possibilita models flexibles d'organització, potencia el desenvolupament de les capacitats dels alumnes, també facilita les relacions i participacions de la comunitat educativa i possibilita la innovació establint interrelacions amb



l'entorn (Bernal, 2009). Un estudi realitzat per Bustos (2010) assenyala que l'alumnat que finalitza l'educació primària en col·legis públics rurals (estudi realitzat en la Comunitat Autònoma d'Andalusia) obtenen millors qualificacions que els que ho fan en altres centres. Aquest fet es deu, majoritàriament, a la baixa ràtio que propicia una atenció més individualitzada i als beneficis que es desprenen del denominat «aprenentatge contagiats». Aquest es dona en les aules multigrada en les quals l'alumnat de menor edat ja escolta el contingut que treballa l'alumnat més gran i a l'inrevés, és a dir, l'alumnat més gran repassa i consolida els continguts que són nous per a l'alumnat de menor edat.

2. Objectiu de l'estudi

El principal objectiu d'aquest article resideix en donar veu als docents que treballen actualment en els col·legis rurals agrupats (CRA) per donar a conèixer la seua realitat educativa. Més concretament s'indaga sobre: a) la normativa i política educativa als CRA, b) la influència del desenvolupament tecnològic i el despoblament en les comunitats rurals, c) diferències i similituds entre l'escola urbana i l'escola rural i d) els condicionants que faciliten i dificulten el treball en el CRA.

3. Mètode

El disseny metodològic d'aquest treball és el propi d'un estudi comprensiu descriptiu de caràcter qualitatiu. Més concretament, es tracta d'un estudi pilot, realitzat a xicoteta escala i de manera preliminar per a avaluar la viabilitat, el cost, el temps i poder millorar el disseny final del projecte de recerca.

3.1. Participants

En aquest estudi pilot han participat un total de 9 docents (totes dones). El rang d'edat va dels 28 als 59 anys, actualment estan treballant en dos CRA



de la província de Castelló (Espanya). L'experiència laboral en un col·legi rural va des d'1 fins als 14 anys d'experiència i les seues especialitats són: educació infantil (4 informants), educació primària (2 informants), anglés (2 informants) i pedagogia terapèutica.

CRA	Informant	Especialitat	Edat	Experiència laboral CRA
CRA1	1	Primària	42	1
CRA1	2	Infantil	29	5
CRA1	3	Infantil	35	3
CRA2	4	Anglès	30	2
CRA2	5	Pedagogia Terapèutica	38	2
CRA2	6	Infantil	57	14
CRA2	7	Infantil	28	4
CRA2	8	Primària	44	13
CRA2	9	Anglès	59	14

3.2. Procediment, instrument i anàlisi de les dades

En un primer moment es va fer un treball previ d'anàlisi documental sobre la trajectòria i evolució dels CRA a la província de Castelló (Espanya) que va ajudar a perfilar els objectius i els principals elements de la recerca. Simultàniament, es va generar un protocol d'entrevista semiestructurada per tal de recollir la veu dels docents. L'entrevista semiestructurada parteix d'unes preguntes prèviament definides, però permet indagar sobre altres elements que introdueixen els participants (Bisquerra, 2004; Vargas, 2012). Tanmateix, i en paraules de Simons (2009), l'entrevista ens permet documentar l'opinió dels informants, la identificació i l'anàlisi dels temes, la flexibilitat en canviar de direcció per abordar altres temes i desvetllar sentiments i successos que d'una altra manera serien inobservables. L'entrevista es va definir en dos nivells: 1) Dades contextuais per identificar els participants i 2) huit preguntes semiestructurades sobre: a) normativa i política educativa als CRA, b) influència del desenvolupament tecnològic i el despoblament en les comunitats rurals, c) diferències i similituds entre l'escola urbana i l'escola rural i d) condicionants que faciliten i dificulten el treball en el CRA. A més a més, l'entrevista es va completar amb la tècnica DAFO (Aliaga, et al., 2018) per tal d'extraure les



debilitats, amenaces, fortaleces i oportunitats dels CRA. Abans de la recollida de dades es va signar el consentiment informat seguint el model proposat per Sales, et al. (2019). D'aquesta manera es va contactar amb els docents de dos CRA, per tal d'explicar-los la recerca i animar-los a participar. Els informants van participar de manera voluntària. Cada entrevista va tindre una duració aproximada de 30-45 minuts. Les entrevistes van ser transcrites i analitzades seguint una lògica de raonament mixta, és a dir, deductiva i inductiva (Miles i Huberman, 1994; Saldaña, 2009). Per tal de garantir l'anonimat dels informants es va establir un sistema de codis amb les inicials P (participant) seguit d'un nombre (1,2,...) i de la mateixa manera el CRA de pertinença: CRA1 i CRA2.

4. Resultats

4.1. Normativa i política educativa als CRA

Als participants se'ls ha preguntat sobre les diferents lleis educatives que hi ha hagut i de com han afectat aquestes a l'escola rural. Es nota una certa indefinició en les respostes. Alguns informants no coneixen aquesta normativa: *«crec que no hi ha hagut una política educativa adreçada específicament a les escoles rurals, ja que les lleis parlen de forma general.»* (P4_CRA2). Un altre informant argumenta que les lleis es fan de manera general no tenint en compte les necessitats o peculiaritats de l'escolar rural: *«crec que les lleis s'han fet sempre per a una majoria i com que l'escola rural és una minoria no s'ha tingut molt en compte.»* (P9_CRA2). Per tant, caldria que la normativa s'actualitzara al moment actual i a les característiques de l'escola rural: *«En el seu moment sí, però ara caldria actualitzar i analitzar més les situacions.»* (P7_CRA2).

Altres informants esmenten algunes lleis específiques de l'escola rural i argumenten que aquestes lleis han sigut insuficients:

«Aquesta política ha sigut insuficient, perquè des de 1986 amb el Real Decret de construcció dels CRA i l'Ordre de 15 de maig de 1997 no s'ha actualitzat i potser no s'adreça a les necessitats de la societat actual.» (P1_CRA1).



Un participant, especifica, que a escala autonòmica (Comunitat Valenciana) hi ha una normativa molt clara que gira al voltant dels CRA:

«L'Ordre 15 de maig de 1997 de constitució dels CRA, l'Ordre de 10 de maig de 1999 d'adaptació del ROF als CRA i l'Ordre 44/2012, d'11 de juliol que regula alguns aspectes del professorat que normalment treballa en un CRA. En les escoles rurals s'ha reflectit d'una manera molt clara, ha passat d'haver-hi una escola per poble a ser aularis.» (P3_CRA1)

En general, es valora molt positivament la figura dels CRA:

«La creació dels CRA ha sigut un encert. Hem rebut molts més recursos tant personals com econòmics i hem tingut l'oportunitat de relacionar-nos més amb els pobles de l'entorn. Als pobles amb poc alumnat ha sigut un revulsiu molt positiu relacionar-se amb l'alumnat dels altres pobles quan fem eixides, excursions, trobades...» (P9_CRA2).

Si ens centrem en la LOE, aquesta va dedicar l'article 82 a la igualtat d'oportunitats en espais rurals. Els participants en aquest estudi analitzen la igualtat d'oportunitats a l'escola rural en tres nivells: 1) recursos humans, 2) recursos materials i 3) als alumnes i les seues famílies.

Respecte als recursos humans manifesten que hi ha igualtat d'oportunitats.

«En l'àmbit d'organització dels centres sí. Totes les escoles tenen recursos suficients (personals, d'infraestructures, tecnològics...) per garantir eixa igualtat.» (P9_CRA2).

No obstant això, cal que hi haja un sobreesforç a l'hora de coordinació i potenciar l'estabilitat del professorat, així ho expressa una mestra:

«Respecte al personal [...] tenim unes bones dotacions, crec que s'haurien de treure més places definitives [...] en lloc d'estar habilitades any rere any, ja que això significa que no siga personal definitiu. Així és difícil mantenir una línia metodològica de centre.» (P3_CRA1).

Pel que fa als recursos materials hi ha mancances que s'intenten superar per l'esforç i la bona voluntat.

«La igualtat d'oportunitats s'aconsegueix per l'esforç diari del personal educatiu i de la comunitat educativa que està força implicada en l'aprenentatge



dels seus fills i filles, però continuen havent-hi moltes mancances a nivell de mitjans.» (P7_CRA2).

Les dotacions econòmiques tant de funcionament com de despeses de menjador queden molt curtes, si no deficitàries:

«La nostra realitat és complicada, al ser un menjador deficitari, només pot haver un encarregat o encarregada, i tenim tres aularis.» (P8_CRA2).

No poden tindre a l'abast els recursos d'altres zones, per tant es requereix d'altres institucions per poder compensar aquestes desigualtats.

«[...] és difícil una igualtat d'oportunitats, ja que el medi rural no té tant d'accés a esdeveniments culturals; teatre, cinema... Tanmateix, les noves tecnologies han jugat molt al nostre favor» (P9_CRA2).

4.2. Influència del desenvolupament tecnològic i el despoblament rural

L'opinió general és que el desenvolupament tecnològic ha estat molt positiu pel que fa a la ruralitat: «*Les TIC són una eina que beneficia al món rural, perquè permet obrir una finestra a la realitat que ens envolta*» (P1_CRA1). En alguns casos, les famílies no disposen dels recursos necessaris: «*S'ha de promoure més i millor la utilització de les TIC, encara que és comprensible que moltes famílies no tenen els recursos suficients.*» (P1_CRA1). I de vegades les connexions no funcionen correctament: «*El problema són les connexions.*» (P6_CRA2) o «*La fibra no aplega a tots els municipis.*» (P5_CRA2).

«Encara tenim alguns problemes per gaudir d'Internet a les cases, la velocitat no és d'allò més ràpida, hi ha masos i pobles on no arriba la cobertura de mòbil.» (P4_CRA1).

Des del punt de vista docent la valoració és més positiva. «*Les noves tecnologies al món rural faciliten l'accés al coneixement i experiències d'innovació pedagògica.*» (P5_CRA2). Altrament, es disposa a l'aula dels recursos TIC i equipaments necessaris: «*Crec que al món rural estem prou ben equipats i podem treballar amb normalitat fent ús de les TIC, pissarres digitals, connexió a internet...*» (P5_CRA2).



Tot i això, els hàbits de joc estan canviant en els xiquets. «*Costa veure a alumnes de més de set anys pel carrer jugant, no hi ha xiquets a la rambla com fa anys... els hàbits estan canviant i, com més gran és el poble, més ràpidament canvien.*» (P3_CRA1).

Tanmateix, un informant apunta que la globalització pot contribuir al despoblament rural:

«La globalització ha provocat una despoblació del món rural a conseqüència de falta de llocs de treball i poc rendiment de l'agricultura i ramaderia ocasionada per les grans empreses. Açò ha provocat noves associacions emergents defensores del món rural a favor del repoblament i caldria tenir-les en compte a l'hora de legislar i atendre les necessitats d'aquests pobles.» (P2_CRA1).

Quant al paper de l'escola vers la ruralitat encontrem evidències sobre el treball transversal centrat a fomentar formes de vida saludables i valorar molt més l'entorn en què es desenvolupa la vida dels xiquets i xiquetes. «*En la conscienciació als joves dels canvis que provoca la globalització, promoure formes de vida més saludables i sostenibles.*» (P1_CRA1). Tanmateix, destaquen el fet que tot l'alumnat tinga les mateixes oportunitats.

«Ajudar que tots els nens i nenes tinguen les mateixes oportunitats, aprofitar-los altres tipus de valors i ensenyar-los a valorar el que tenen així com també les diferències que hi ha amb les zones urbanes.» (P2_CRA1).

Un altre docent apunta a la importància de despertar en l'alumnat un pensament crític i valorar el seu entorn immediat.

«Crec que la tasca principal del professorat és la de desenvolupar el pensament crític de l'alumnat i formar-los per a que siguen capaços de tirar endavant el seu futur personal, acadèmic i professional. Per això, han de saber valorar tot el que ens proporciona el medi rural i que aquest és essencial per a la nostra vida.» (P4_CRA2).

Per tant, a banda del treball curricular aposten clarament per una educació en valors:

«L'escola pot fomentar el desenvolupament de valors: estimar el seu poble, la seua comarca, potenciar l'educació per protegir el medi ambient, potenciar l'educació no sexista, etc.» (P9_CRA2).



En definitiva, preparar a l'alumnat per a la vida. «*S'ha de pensar a donar-los oportunitats de veure coses que al poble no poden trobar*» (P8_CRA2).

Aquests són elements que es treballen a l'escola, però per altra banda reconeixen que no és un treball que poden fer de manera aïllada. Altres entitats del municipi hi juguen un paper important.

«Crec que l'escola ha de jugar un paper important en el món rural, però juntament amb els Ajuntaments i les altres Associacions dels pobles. El poble és dels seus habitants i són ells qui han de mantenir el poble viu, per això el que s'ha de treballar des de l'escola és l'orgull de pertinença al medi rural i al poble [...]» (P3_CRA1).

4.3. Diferències i similituds entre l'escola urbana i l'escola rural

Alguns dels docents entrevistats han treballat en escoles rurals i urbanes, d'altres solament han exercit la docència en escoles rurals. La principal diferència és la ràtio. «*Les escoles urbanes solen ser aules més nombroses.*» (P1_CRA1). Una altra diferència la trobem en la manera d'agrupar a l'alumnat. «*Dintre de cada escola rural l'alumnat pot estar agrupat en diferents nivells d'una etapa educativa o diferents etapes i cal adaptar-se a cada tipus d'escola.*» (P2_CRA1). Tindre un número més reduït d'alumnes a les aules permet propiciar un entorn d'aprenentatge més adient a les característiques de l'alumnat. «*Un entorn segur d'aprenentatge, lliure de dificultats de convivència greus, facilita l'exploració i l'assoliment de coneixements en tots els àmbits.*» (P5_CRA2).

Apunten que els claustres més nombrosos poden suposar una major aportació d'idees. A més a més, a les escoles grans hi disposen de més recursos:

«Claustres grans: el que suposa més aportació d'idees, facilitats per fer formació, més recursos econòmics, activitats per als alumnes més econòmiques, facilitat per assistir a activitats culturals a les ciutats, facilitats per coordinar-se en hores complementàries.» (P3_CRA1).



Tindre una plantilla docent reduïda suposa optimitzar tots els recursos que tenen al seu abast. «*Optimitzant recursos, compartint experiències, eliminant la solitud que molts professionals patien en arribar a una escola unitària.*» (P9_CRA2). Altrament, pel que fa a les metodologies d'aprenentatge:

«L'escola rural permet una educació lenta, propera i humana, que facilita l'educació en aquest àmbit, estableix un clima adequat i és més fàcil la cohesió grupal. Permet fer prevenció i identificar ràpidament qualsevol incident i afrontar-lo.» (P5_CRA2).

La relació que té el claustre de professors amb els alumnes i amb les famílies és diferent: «*En l'escola més gran és més complicat estar en contacte amb l'alumnat i les seues famílies.*» (P2_CRA1). Per tant, les relacions humanes són més estretes en l'escola rural que en centres urbans.

En una escola urbana la coordinació és més fàcil, ja que estan tots els docents al mateix centre. En el cas dels CRA els docents s'han de desplaçar:

«És més fàcil la coordinació entre docents (tutors i especialistes, amb l'equip directiu, tutors del mateix nivell, comissions, departament d'orientació, etc.), ja que hi ha molts docents que s'han de desplaçar d'un aulari a un altre (en un CRA). Aquest aspecte últim també comporta que siga més complicat la realització dels horaris de cada aula i de cada docent.» (P2_CRA1).

No obstant això, a major nombre de docents més difícil la comunicació i el contacte directe entre el professorat. «*En un centre educatiu gran, la comunicació entre el professorat no és tan permanent.*» (P4_CRA2).

A més, costa que els diferents aularis tinguen un sentiment de pertinença al CRA. Sí que és cert que es pot produir una sensació de pèrdua de part de pertinença a l'escola del poble: «*Costa molt per a les diferents comunitats educatives no tenir un sentiment de superioritat en el cas de l'aulari on se situa la seu i un sentiment d'inferioritat a la resta d'aularis.*» (P3_CRA1).

Un participant fa una menció especial a la referència que es fa la valoració del compromís cap a les escoles rurals, en el moment de la Segona República: «*El compromís de la Segona República per l'educació en general, i en particular per l'educació en zones rurals va ser molt important.*» (P6_CRA2).



Una mestra compara l'educació d'abans que va rebre com a alumna i l'actual com a docent:

«El primer tret que se m'acudeix és la diferència de metodologies emprades i del tipus de continguts ensenyats. Fa uns quants anys, el que més es tenia en compte a l'impartir qualsevol àrea era que l'alumnat adquirira els coneixements teòrics i conceptuals; mentre que actualment aqueixa visió ha canviat i es dona més èmfasi als coneixements procedimentals que l'alumnat va adquirint contínuament cada dia, no només es mira el resultat final.» (P2_CRA1).

També se'ls pregunta sobre les propostes d'organització escolar que s'estan barallant, en referència a l'institut-escola, que ja funciona en Catalunya, recuperant almenys els dos primers anys de l'ESO. Hi ha diversitat d'opinions al voltant d'aquesta temàtica, però hi ha una clara tendència a veure-ho de manera positiva, sobretot els docents que tenen més anys d'experiència hi recorden quan el primer cicle d'ESO es treballava a les escoles.

«És una bona opció sempre que es dispose de les infraestructures adequades. A més, l'institut-escola és un recurs que beneficia perquè impedeix el desplaçament de l'alumnat a altres localitats properes.» (P1_CRA1).

L'opinió de la següent mestra recull els dubtes que genera aquesta proposta:

«No tinc una opinió clara al respecte. És possible que retardar l'adolescència siga un factor de protecció en relació amb altres aspectes, com l'inici de consum de drogues, les conductes sexuals de risc, etc. En l'entorn rural, on ja és difícil mantenir l'educació secundària pot ser la fi de molts IES que tenen poc alumnat. Pense que aquesta mesura no seria beneficiosa en l'entorn rural per aquest motiu.» (P5_CRA2).

Aquesta mesura comportaria un temps de major desenvolupament maduratiu dels xiquets i xiquetes. «Segons les fases de desenvolupament cognitiu, no tots els nens i nenes han arribat a l'última etapa de les operacions formals quan acaben l'etapa de Primària.» (P3_CRA1).

Per tal de portar-ho a termini caldria definir molt bé el pla de transició a l'institut. «S'hauria de fer un pla de coordinació o de transició, ja que el

canvi d'etapa comporta diverses variacions per a l'alumnat (assignatures, metodologia, docents, etc.).» (P2_CRA1).

4.4. Condicionants que faciliten i dificulten el treball en el CRA.

Per tal d'extraure els condicionants que faciliten i dificulten el treball en el CRA s'ha generat una matriu DAFO (Taula 1), la qual es completa amb les dades obtingudes en les diferents entrevistes als docents.

TABLA I. Matriu DAFO.

Origen intern del CRA	
Fortaleses	Debilitats
-Ràtios baixes.	-Problemes de socialització entre iguals per baixa ràtio.
-Tractament personalitzat.	-Dificultats en treballar en equip el professorat.
-Facilita el treball cooperatiu.	-Plantilles no estables.
-Facilita la implicació en l'entorn.	-Recursos molt limitats.
-Relacions personals directes entre la comunitat educativa.	-Dificultat per accedir a la formació continua.
Origen extern del CRA	
Oportunitats	Amenaces
-Entorn facilitador de l'aprenentatge.	-Despoblament, pèrdues de població, això implica poc alumnat a algun aulari. Supressió d'unitats per pèrdua de matrícula.
-Famílies: participatives, implicades i disposades a ajudar. Molt preocupades pels avanços dels seus fills en l'àmbit educatiu i per la millora de les metodologies i les instal·lacions del centre.	-Dificultats econòmiques per l'incompliment en el termini de pagaments. Dificultats per adquirir recursos materials necessaris pel dèficit del servei de menjador.
-Noves formes de ruralitat.	- Falta de sentiment de pertinença al CRA (divisió entre els pobles).
-Ajuntaments: bona disposició per millorar les instal·lacions i el manteniment. Participació directa en moltes activitats dels aularis.	-Dificultats de connexió de la xarxa tant vial com virtual.
-Facilitat de practicar polítiques inclusives.	-Percepció de sentir-se abandonats.
-Possibilitat experiències educatives innovadores.	-Ràtios rígides.

Font: Elaboració pròpia.

Si ens centrem en el primer eix (fortaleses i oportunitats), com a punts forts assenyalen que la baixa ràtio afavoreix l'ensenyament individualitzat i personalitzat: *«el nombre reduït d'alumnat, ja que les classes són quasi individualitzades i podem atendre molt millor les necessitats del nostre alumnat.» (P4_CRA2).* A més aquest fet també propicia l'aprenentatge cooperatiu a l'aula: *«l'aprenentatge cooperatiu entre diversos edats.» (P7_CRA2).*



Un altre element a destacar és l'aprofitament de l'entorn com a recurs educatiu, facilitador de l'aprenentatge i element que possibilita experiències educatives innovadores arrelades al territori: *«aprofitament de l'entorn més pròxim com a recurs educatiu.»* (P1_CRA1). En aquest cas es facilita el fet de treballar més coneixements i procediments curriculars: *«en Infantil es poden fer moltes activitats de manipulació, experimentació i observació, entre altres, adquirint tots els continguts del currículum.»* (P8_CRA2).

Una altra fortalesa recau en les relacions personals més directes entre la comunitat educativa i la bona comunicació. *«Hi ha molta comunicació entre nosaltres, amb l'alumnat i amb les famílies.»* (P4_CRA2). També destaquen la participació i la implicació de les famílies al centre:

«Les famílies són més col·laboradores. En general, l'entorn rural funciona com un factor de protecció.» (P5_CRA2).

Un altre condicionant positiu el troben en el claustre:

«El valor afegit de formar part d'un gran Claustre, amb més possibilitats per rebre formació, conèixer altres metodologies, saber d'altres realitats... En aquest sentit crec que la formació de CRA ha ajudat a millorar l'escola rural perquè les escoles ja no depenen de dos o tres mestres, sinó d'un claustre de vint-i-cinc persones.» (P3_CRA1).

Destaquen l'autonomia del CRA i el situen com un referent municipal: *«autonomia de decisió i econòmica, referent municipal.»* (P3_CRA1). Cal destacar les noves ruralitats i la possibilitat de posar en pràctica polítiques inclusives.

Si ens centrem en el segon eix (debilitats i amenaces), com a punts dèbils mencionen les dificultats en l'accés a cursos de reciclatge i la mancança de recursos: *«menys possibilitat de reciclatge docent, menys recursos especialitzats. No disposem de Serveis Socials especialitzats.»* (P5_CRA2).

Així mateix, tenir un nombre reduït d'alumnes i el fet de tindre diversos aularis genera problemes en la socialització i en el sentiment de pertinença: *«potser la socialització amb altres nens, però per a això intentem fer convivències amb els altres aularis»* (P7_CRA2).



«Pèrdua de pertinença a una escola del nostre poble. Sabem que els CRA tenen aularis i, algun d'aquests aularis, és la seu. Costa molt per a les diferents comunitats educatives [...]. Tot i que realitzem activitats de cohesió amb els alumnes i les famílies, és un sentiment afegit a les pròpies històries dels pobles (pobles que no es portaven bé, enveges, malnoms...).» (P3_CRA1).

Aquest fet també dificulta la coordinació docent i els nombrosos desplaçaments del claustre entre els diferents aularis:

«Mestres que no volen treballar en un CRA pels desplaçaments i la unió de nivells educatius en una mateixa aula per baixa ràtio, és una càrrega gran de treball per al mestre a l'hora de programar.» (P1_CRA1).

Tal com ja s'ha mencionat en els punts anteriors altres condicionants negatius són: plantilles docents no estables, recursos limitats, despeses de menjador i problemes en la connectivitat a la xarxa d'Internet.

5. Conclusions

Una de les primeres conclusions d'aquest estudi se centra a millorar el coneixement dels docents sobre la normativa que regula els CRA i actualitzar-la a la realitat actual. Hem pogut comprovar com hi ha alguns participants que no la coneixen, d'altres opinen que és massa general (la normativa està feta per a la majoria) i que és insuficient i està obsoleta. Per tant, plantegen la necessitat d'actualitzar-la. Ortega (1994) afirmava que malgrat totes les bones intencions tant dels legisladors com dels intel·lectuals en vers l'escola rural, majoritàriament aquesta institució històricament ha exercit una escassa influència sobre el medi rural, i encara ara continua igual.

Aquest desconeixement, de la realitat de l'escola rural, per part dels docents podria pal·liar-se replantejant el programa de Pràcticum, perquè d'alguna manera l'alumnat de grau de magisteri poguera tindre un cert contacte amb aquesta realitat escolar.



Les agrupacions en els CRA s'han valorat de manera positiva, ja que possiblement han estat una bona solució per a mantenir vives algunes escoles rurals. I aquest fet també ha pal·liat la solitud dels mestres (Villanueva, 2012). Els docents reclamen plantilles més estables per tal de construir, any rere any, el projecte del CRA. A més també tenen certes dificultats econòmiques a l'hora de gestionar les despeses del menjador. Per contra, ressalten la seua autonomia administrativa i la seua iniciativa (Santos, 2002).

En aquest estudi hem pogut comprovar que l'escola rural és un entorn facilitador de l'aprenentatge, on les famílies són més participatives i, en termes generals, estan més implicades i disposades a ajudar. A més la incorporació de les TIC a l'escola rural ha ajudat a facilitar l'accés al coneixement i portar a terme experiències innovadores a l'aula (Segura et al. 2018), ja que els docents manifesten tenir bons recursos (ordinadors, internet, pissarres digitals, etc.). No obstant això, plantegen que caldria reforçar la velocitat de les connexions i dotar de més formació i de recursos a les famílies.

També hem pogut comprovar com els docents no solament se centren en els aspectes curriculars, sinó que també intenten fomentar els valors d'estima al poble, a la comarca i al medi ambient, fomentant la valoració positiva de l'entorn (Moliner et al. 2017; Traver et al. 2018) i un pensament crític, en definitiva, hàbits de vida saludables. Les possibilitats de flexibilitzar els agrupaments són més factibles en les escoles rurals a causa de la baixa ràtio (aula multigrau). Aquest fet millora les relacions socials, l'alumnat rep una atenció més personalitzada, duen a terme activitats en equip (aprenentatge cooperatiu) i manifesten menys comportaments agressius (Bustos, 2010; Feu, 2004). Els Ajuntaments i les associacions del municipi, en termes generals, tenen bona disposició per millorar les instal·lacions i el manteniment; que és un entorn on facilita les pràctiques de polítiques inclusives i que possibilita experiències educatives innovadores.

Una aportació interessant fa referència a la necessitat de fomentar el sentit de pertinença al CRA, ja que la divisió de pobles es fica, en la majoria dels casos, de manifest. Per tant, resulta necessari generar esperit de CRA entre l'alumnat, els docents, les famílies i els agents de cada municipi que el conformen. En aquesta línia, Marco (2019) llença la proposta de revisar i actualitzar el model d'organització dels CRA a la Comunitat Valenciana, qui



planteja i proposa els ZER (Zones Educatives Rurals), que ja funcionen en Catalunya.

Com a futures línies de recerca es planteja dur a terme un estudi amb més profunditat a partir d'aquest estudi pilot realitzat. A més es considera interessant completar l'estudi qualitatiu amb una part quantitativa que permetrà analitzar la percepció d'un major nombre de docents.

Referències

- ALIAGA, F. M., GUTIÉRREZ-BRAOJOS, C. I FERNÁNDEZ-CANO, A. (2018).** Las revistas de investigación en educación: Análisis DAFO. *Revista de Investigación Educativa*, 36 (2), 563-579. Recuperado de: <https://bit.ly/2XzPfiF>
- ARIAS, J. (2017).** Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad* (33), 53-62. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1647/1623>
- BERNAL, J. L. (2009, MAYO)** Luces y sombras en la escuela rural. *Jornadas sobre educación en el medio rural: encrucijadas y respuestas*. Jornadas sobre Educación en el Medio Rural. Teruel, España.
- BISQUERRA, R. (COORD.) (2004).** *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- BOIX, R. (2003).** Escuela Rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*. 1, 1-8
- BOIX, R. (2014).** La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación educativa*, (24), 89-97.
- BUSTOS, A. (2010).** Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353-378.



- DECRET 104/2018**, de 27 de juliol, del Consell, pel qual es desenvolupen els principis d'equitat i d'inclusió en el sistema educatiu valencià. [2018/7822]
- FEU, J. (1998)**. La transformació del món rural: el sentit de "l'escola rural" en un món que es desruralitza. *Temps d'educació*. 20, 287-313.
- FEU, J. (2004)**. 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). <https://docplayer.es/11663364-La-escuela-rural-en-espana-apuntes-sobre-las-potencialidades-pedagogicas-relacionales-y-humanas-de-la-misma.html>
- GALLARDO, M. (2011)**. La escuela de contexto rural. ¿De la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (5), 1-10. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3919Gallardo.pdf>
- GALVÁN, L. (2020)**. Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 1 (2), 48-6 <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/8598/9969>
- HARGREAVES, E. (2001)**. Assessment for learning in the multigrade classroom. *International Journal of Educational Development*, 21, 553-560.
- LEY ORGÁNICA 2/2006**, de 3 de mayo, de Educación.
- MARCO, M. (2019)**. *Del Col·legi Rural Agrupat a la Zona Educativa: proposta d'organització i treball*. (Treball Final de Grau). Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona. http://escuelarural.net/IMG/pdf/Del_CRA_a_la_Zona_Educativa.pdf
- MILES, M. I HUBERMAN, A. (1994)**. *Qualitative data analysims*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- MOLINER, O., SALES, A. I SANAHUJA, A. (2017)**. Social Mapping in the Context of a Community-build Day: Strategy to Strengthen Links with Community in a Small Rural School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 305–310. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.083
- MORALES, N. (2012)**. 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), 145-187.

MORALES, N. (2019). Cierre de las escuelas en entornos rurales ¿por o para el despoblamiento? *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*. 98, 20-23

ORDE DE 10 DE MAYO DE 1999, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se adaptan las normas contenidas en el Reglamento Orgánico y Funcional de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria a los Colegios Rurales Agrupados (CRA). [1999/4778] Recuperada de http://www.dogv.gva.es/datos/1999/06/16/pdf/1999_4778.pdf

ORDE DE 15 DE MAIG DE 1997, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciencia, per la qual es regula la constitució de col·legis rurals agrupats d'Educació Infantil i Primària a la Comunitat Valenciana. [97/L7878] Recuperada de http://www.dogv.gva.es/datos/1997/07/04/pdf/1997_7878.pdf

ORDE 44/2012, D'11 DE JULIOL, de la Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació, per la qual es regula el règim aplicable al professorat que presta servicis en més d'un centre docent públic d'ensenyança no universitària de titularitat de la Generalitat.

ORTEGA, M A. (1994). ¿Escuela rural o escuela en lo rural? Algunas anotaciones sobre una frase. hecha. *Revista de educación* 303, 211-242

PEÑA, C. DURAN, Y. I L. GUTIÉRREZ (2015). Desarrollo, educación y nueva ruralidad. En W. Acosta (Ed.). *Nuevas rutas para investigar la relación educación-sociedad*. (pp.47-62). Cuadernos de Seminario 3: NUEVAS RUTAS para investigar la relación educación – Sociedad.

QUEROL, V. A., X. GINÉS I A. APARICI (2019). Nueva ruralidad y generación de discursos sociales desde el ámbito productivo: pastoreando significados. *AGER: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 28, 161-183 <https://doi.org/10.4422/ager.2019.15>



- REAL DECRETO 1174/1983, DE 27 DE ABRIL**, sobre educación compensatoria. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-13484>
- REAL DECRETO 2731/1986**, de 24 de diciembre sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1987/01/09/pdfs/A00473-00474.pdf>
- ROSAS, L. O. (2018)**. Los retos del aprendizaje en las escuelas rurales. *Revista RED*: <https://inee.edu.mx/los-retos-del-aprendizaje-en-las-escuelas-rurales/>
- SALDAÑA, J. (2009)**. *The coding manual for qualitative researchers*. Arizona State University, USA: Sage Publications Ltd.
- SALES, A., , O. MOLINER I , J. A. TRAVER (2019)**. Estrategias de investigación-acción participativa para la transformación. En B. Ballesteros (Ed.) *Investigación social desde la práctica educativa* (pp.225-266). Madrid: UNED.
- SANTOS, M.A. (2002)**. Mi querida escuela rural. Participar y construir mejora desde un Contexto Rural. En M. Lorenzo (coord): *Liderazgo educativo y Escuela Rural*. (105- 112). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- SEGURA, M.P., SOLANO, I.M. I SÁNCHEZ, M.M. (2018)**. Uso didáctico de las TIC en los colegios rurales agrupados de la Región de Murcia. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 5, 102-115. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2018/343771>
- SEPÚLVEDA, M^aP. I GALLARDO, M. (2011)**. La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado*. 15 (2) 141-153 <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART9.pdf>
- SIMONS, H. (2009)**. *Estudio de caso: teoría y practica*. Madrid, España: Morata.
- TRAVER, J. A., SALES, S., MOLINER, O., SANAHUJA, A. I BENET, A. (2018)**. Hacia una escuela incluida en su territorio: Análisis de una práctica comunitaria. *EDETANIA*, 53, 99-116.



VARGAS, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*. 3(1), 119-139

VILLANUEVA, A. (2012). La escuela rural valenciana. *Revista Supervisión* 21 (26), 1-15. <https://docplayer.es/7870657-Revista-supervision-21-no-26-issn-1886-5895-articulo-la-escuela-rural-valenciana-villanueva-sanchez-a-la-escuela-rural-valenciana.html>

