

ESTUDIO SOBRE LOS CENTROS RURALES DE ANDALUCÍA





ÍNDICE

PRESENTACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

- 1.1. Delimitación del elemento de estudio.
- 1.2. Finalidad de los Colegios Públicos Rurales.
- 1.3. Base normativa.

2. RESEÑA HISTÓRICA DESDE LA VIVENCIA PERSONAL DE UN MAESTRO RURAL

- 2.1. Los primeros pasos en un modelo novedoso.
- 2.2. Pinceladas evolutivas.

3. CARACTERÍSTICAS DIFERENCIADORAS DEL ENTORNO NATURAL Y SOCIAL

- 3.1. Entorno natural y socioeconómico.
- 3.2. El centro educativo.
- 3.3. Irrupción de las nuevas tecnologías.

4. COMUNIDAD EDUCATIVA

- 4.1. Alumnado.
- 4.2. Docentes.
- 4.3. Familias.

5. ESTUDIO SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN LOS COLEGIOS PÚBLICOS RURALES

5.1. Prueba de Evaluación de Diagnóstico (PED).

5.1.1. Resultados de las PED del curso 2006 - 2007.

5.1.2. Resultados de las PED del curso 2007 - 2008.

5.1.3. Resultados de las PED del curso 2008 - 2009.

5.1.4. Resultados de las PED del curso 2009 - 2010.

5.1.4.1. Resultados por competencia y comparativa con el conjunto de centros andaluces.

5.1.4.2. Resultados por dimensiones y comparativa con el conjunto de centros andaluces.

5.1.5. Estudio de la cohorte 2006 - 2010.

5.1.5.1. Datos de la cohorte de Centros Rurales.

5.1.5.2. Comparativa con el conjunto de la población.

5.2. Índice Socioeconómico Cultural (ISC).

5.3. Comparativa de las calificaciones con los resultados de las pruebas.

5.3.1. Calificaciones de junio de 2010.

5.3.2. Comparativa de las calificaciones con los resultados de la Evaluación de Diagnóstico de 2009 - 2010.

5.4. Estudio longitudinal: del centro rural al Instituto de Educación Secundaria.

5.4.1. Centros Rurales que acaban su oferta educativa en 6º de Educación Primaria.

5.4.2. Centros Rurales que acaban su oferta educativa en 2º de Educación Secundaria Obligatoria.



6. ANEXOS

6.1. Estudio longitudinal de la enseñanza obligatoria en un Colegio Público Rural.

6.2. Entrevistas a dos maestros de CPRs con distintos niveles de experiencia.

6.2.1. Entrevista realizada a un maestro veterano en CPRs.

6.2.2. Entrevista a un maestro sin experiencia en CPRs.

6.3. Relación de Centros Rurales de Andalucía.

7. FUENTES DE INFORMACIÓN Y BIBLIOGRAFÍA

7.1. Bases legales.

7.2. Bibliografía.

7.3. Encuentros de Centros Rurales.

PRESENTACIÓN


Después de varios años desarrollándose las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico en todos los centros de Andalucía, tras los muchos datos de valoración muy genérica, que nos aportan desde los Informes PISA hasta las interpretaciones que desde distintos medios de comunicación se hacen de los mismos, teníamos que profundizar más en los rendimientos escolares de nuestro alumnado, paso previo para orientar todo tipo de intervención en la mejora de los mismos.

Es cierto que se pretende potenciar la educación como base de desarrollo e inversión de futuro de los pueblos y no sólo como gastos sociales inevitables, pero tendríamos que realizar unos diagnósticos más específicos para determinados centros que no se acogen a los perfiles propios de los llamados colegios públicos tipos.

La apuesta por la constitución de Colegios Públicos Rurales, como respuesta a las necesidades educativas de una determinada población rural de Andalucía, data del curso 1985.1986. Desde entonces se han producido en nuestra comunidad muchos cambios que, en cierto modo, orientan las interpretaciones sobre los rendimientos educativos de su alumnado. Aquí es donde se va centrar este documento, para clarificar la situación en la que se encuentra y las perspectivas de futuro que se le puede abrir a este tipo de centro.

Con estas premisas, los objetivos, que se ha marcado la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, podrían resumirse en los siguientes puntos:

- Analizar los rendimientos educativos del alumnado de los Colegios Públicos Rurales (CPRs) de Andalucía, a través de los resultados de las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico.
- Realizar un seguimiento longitudinal de una muestra del alumnado que sale de un Colegio Público Rural hasta culminar su periplo por la Educación Secundaria Obligatoria.
- Delimitar el objeto de estudio; su particular entorno natural, sus condicionantes socioeconómicas y los valores humanos que le rodea, base para interpretar resultados educativos.

- 
- Sintetizar los rasgos evolutivos principales que se han producido en las agrupaciones rurales y que de alguna manera justifican o complementan los datos cuantitativos.
 - Aportar perspectivas de futuro, sobre esta apuesta innovadora y de calidad educativa que son los Colegios Públicos Rurales.

Con este documento que, de alguna manera nos puede servir de puente para celebrar los 25 años de andadura de este tipo de agrupación escolar, pretendemos dar más datos sobre los resultados de una forma diferente de enfocar y organizar un centro educativo, con una tipología de alumno muy específico, en un entorno rural que lo condiciona y que influye decisivamente en la docencia que en ellos se desarrolla.

1. INTRODUCCIÓN

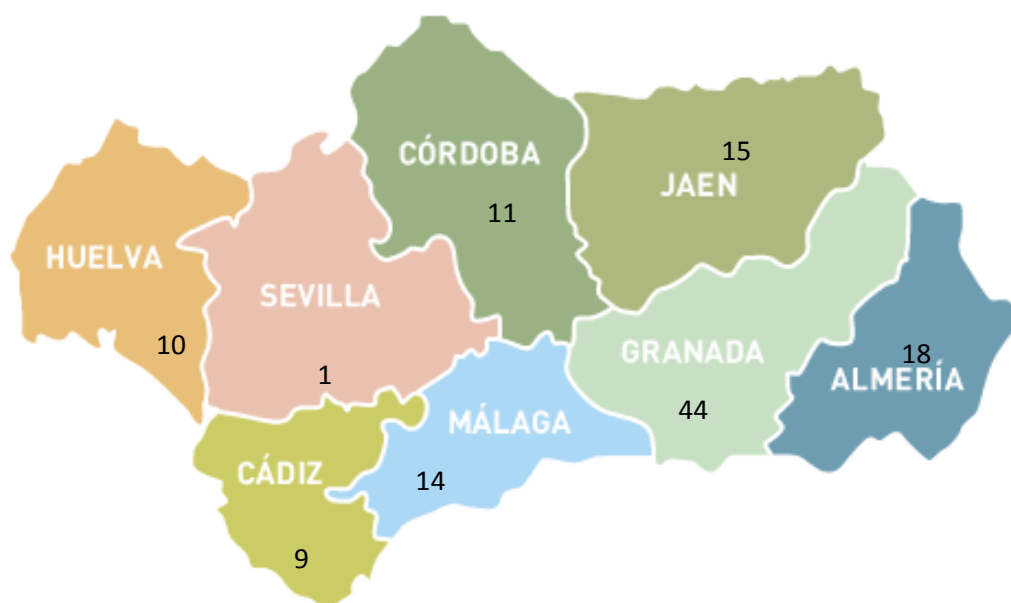
1.1. Delimitación del elemento de estudio

El elemento básico, centro del estudio de este documento, serán los Colegios Públicos Rurales de Andalucía que, en cierto modo, se diferencian del más genérico término de Escuela Rural o en el medio Rural, al tratarse de centros compuestos por más de un pueblo y tener alumnado repartido en dos o más edificios de diferentes localidades.

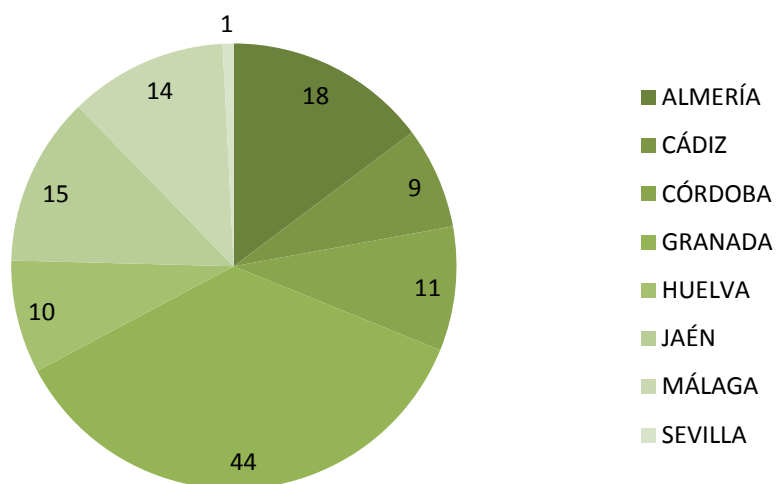
Los alumnos y alumnas que cursan sus estudios en los Centros Rurales de Andalucía, durante el curso escolar 2010-2011, son 13.803. Esta cifra ha sido prácticamente igual durante los últimos cursos escolares.

En la siguiente tabla se muestra la distribución de los 122 Centros Rurales entre las provincias andaluzas:

PROVINCIA	INFANTIL-PRIMARIA	INF.-PRIM.-SECUND.	TOTAL
Almería	15	3	18
Cádiz	7	2	9
Córdoba	10	1	11
Granada	28	16	44
Huelva	2	8	10
Jaén	10	5	15
Málaga	10	4	14
Sevilla	1		1
ANDALUCÍA	78	38	122



La mayor proporción de Centros Rurales la encontramos en la provincia de Granada (44 centros), tanto de los Colegios que imparten Educación Infantil y Primaria (28 centros), como de aquellos que, además de las etapas anteriores, imparten 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria (16 centros). Frente a este número de centros estaría la provincia de Sevilla, en la que sólo hay uno. Tal y como se muestra en el siguiente diagrama de sectores, en Almería hay 18 centros, en Jaén 15, en Málaga 14, en Córdoba 11, en Huelva 10 y en Cádiz 9.

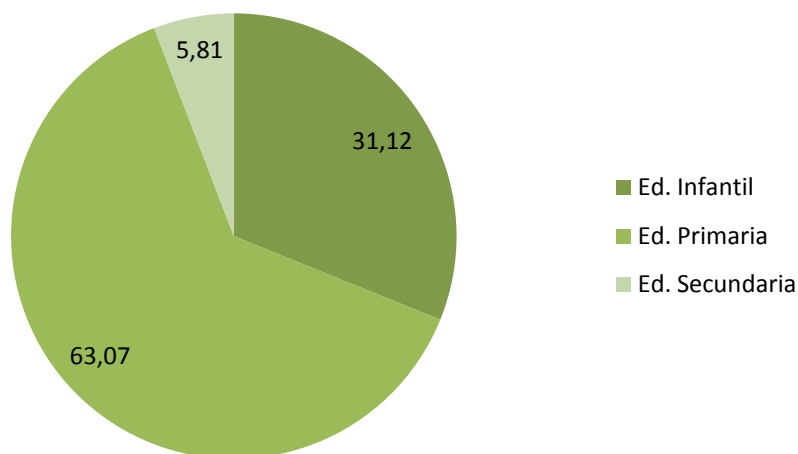


En la siguiente tabla se recoge la distribución por sexo del alumnado escolarizado en los Colegios Públicos Rurales en el curso 2010-2011. Podemos observar que hay un 2,58% más de alumnos que de alumnas, lo que supone una diferencia de 357 alumnos:

ALUMNADO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Alumnos	7.080	51,29
Alumnas	6.723	48,71
TOTAL	13.803	100

El reparto del alumnado de estos Centros en función de la etapa educativa en la que se encuentra es el que se muestra a continuación:

ETAPA	PORCENTAJE
Ed. Infantil	31,12
Ed. Primaria	63,07
Ed. Secundaria	5,81
TOTAL	100



Como podemos observar, el mayor porcentaje de alumnado se sitúa en la etapa de Educación Primaria, con un 63,07%, seguida de la etapa de Educación Infantil con casi la mitad de ese porcentaje (31,12%).

En último lugar, con el menor porcentaje de alumnado, se encuentra la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (5,81%). Esto se debe a que son escasos los centros SD de Andalucía, es decir, aquellos centros que imparten, además de Educación Infantil y Primaria, los dos primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria y, en consecuencia, más escasos aun son los Colegios Públicos Rurales SD.

En esta otra tabla se concreta la distribución del alumnado por nivel educativo:

ETAPA	NIVEL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
ED. ESPECIAL	1º Ed. Básica Especial	7	0,05
INFANTIL	1º (3 años)	1.381	10,01
	2º (4 años)	1.454	10,53
	3º (5 años)	1.461	10,58
PRIMARIA	1º	1.401	10,15
	2º	1.538	11,14
	3º	1.370	9,93
	4º	1.531	11,09
	5º	1.382	10,01
	6º	1.483	10,74
SECUNDARIA	1º E.S.O.	439	3,18
	2º E.S.O.	356	2,58
TOTAL		13.796	100

Por último, detallamos la distribución del alumnado por sexo y nivel:


ETAPA	NIVEL	ALUMNOS	ALUMNAS
ED. ESPECIAL	1º Ed. Básica Especial	4	3
INFANTIL	1º (3 años)	699	682
	2º (4 años)	721	733
	3º (5 años)	762	699
PRIMARIA	1º	700	701
	2º	799	739
	3º	686	684
	4º	804	727
	5º	684	698
	6º	775	708
SECUNDARIA	1º E.S.O.	248	191
	2º E.S.O.	198	158
TOTAL		7.080	6.723

1.2. Finalidad de los Colegios Públicos Rurales

Los Colegios Públicos Rurales en la Comunidad Autónoma de Andalucía se constituyen en 1988 con la publicación del Decreto 29/1988, de 10 de febrero. En años anteriores a la promulgación de este Decreto, la Consejería de Educación había desarrollado una serie de acciones encaminadas a potenciar la Escuela Rural, entre ellas:

- La construcción de escuelas rurales en zonas que carecían de servicios educativos.
- La reparación y reapertura de escuelas situadas en zonas rurales.
- El desarrollo de Programas de Educación Compensatoria que proporcionaron un tratamiento específico a la Escuela Rural y demostraron la viabilidad de modelos organizativos y didácticos propios de este tipo de escuelas.

Como consecuencia de este proceso se puso en marcha el “Plan de Actuación para la Escuela Rural en Andalucía”, que contemplaba un conjunto de medidas dirigidas a potenciar la Escuela Rural y a mejorar las condiciones y la calidad de la enseñanza que en ellas se impartía. Entre otras medidas se destaca el impulso del establecimiento de agrupaciones de Escuelas Rurales con aulas diseminadas, situadas en una misma zona o comarca, de la misma o de distintas localidades, de forma que se constituyan como un solo Centro educativo. Se propone como denominación “Colegio Público Rural” y, en el momento



de su creación, abarcarían los tres ciclos de la Educación General Básica (EGB), siempre que ello fuera posible.


El objetivo de este modelo de agrupación, no física, es permitir la actuación coordinada a nivel administrativo, pedagógico y humano y favorecer el apoyo a niveles y materias más necesitadas de especialización, así como el mejor empleo de recursos.

Como el propio Decreto 29/1988 indica, los Colegios Públicos Rurales se constituyen con la finalidad de que todos los niños y niñas andaluces puedan ejercer su derecho a recibir una educación de calidad en el medio que habitan, concretando como objetivos:

- Compensar y corregir las desigualdades que por razones socioeconómicas, culturales y geográficas impidan o dificulten el acceso a la Educación.
- Evitar que los problemas geográficos o de dispersión de la población impidan o dificulten el acceso de los niños y niñas a una educación digna.
- Evitar el desarraigo de los niños y niñas de su medio social y familiar.

1.3. Base normativa


La normativa vigente relativa a los Colegios Públicos Rurales se remonta a 1988 con la publicación del Decreto 29/1988, de 10 de febrero, sobre constitución de Colegios Públicos Rurales en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA de 4 de marzo) y la Orden de 15 de abril de 1988, por la que se desarrolla el citado Decreto 29/1988, de 10 de febrero (BOJA de 26 de abril). En ellos se define el Colegio Público Rural como “la ordenación de distintas unidades escolares existentes en una o varias localidades, agrupadas y constituidas como un solo centro docente, con plena capacidad académica y de funcionamiento”; se regula y desarrolla su procedimiento de constitución, establece como órganos de gobierno los previstos en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, y normas que la desarrollan, considerándose cada agrupación compuesta por una sola Comunidad Educativa y dispone algunos aspectos relativos al profesorado, como el desarrollo de la actividad docente en una o varias localidades o las medidas de apoyo por parte de la Administración.



En 1999, se publica en nuestra Comunidad Autónoma la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (BOJA de 2 de diciembre). Las medidas y actuaciones previstas en esta Ley son desarrolladas en el Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (BOJA de 23 de junio). Estas medidas y actuaciones tienen como objetivo prevenir y compensar las situaciones de desigualdad en la educación derivadas de factores sociales, económicos, geográficos, culturales, étnicos o de otra índole, y se considera que, el medio rural y la configuración de los Colegios Públicos Rurales como un solo centro desde el punto de vista de la organización pedagógica y administrativa, pero con sus aulas dispersas por diversas localidades, hace necesario la adopción de medidas compensadoras. Algunas medidas se determinan con carácter general para todos los centros que lleven a cabo Planes de Compensación Educativa y otras van dirigidas específicamente a los Colegios Públicos Rurales.

Por otra parte, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo) le da competencias a las Administraciones educativas para el establecimiento de agrupaciones de centros públicos. Así, el artículo 107.5 regula que: “Las Administraciones educativas podrán considerar centro educativo, a los efectos de organización, gestión y administración, la agrupación de centros públicos ubicados en un ámbito territorial determinado”.

Los cambios introducidos por la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA de 26 de diciembre) han llevado a la publicación de los Reglamentos Orgánicos de los centros. Tenemos así el Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial (BOJA de 16 de julio) y, en su desarrollo, la Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado (BOJA de 30 de agosto).



Esta normativa ha recogido diversos aspectos relativos a los Colegios Públicos Rurales incluidos en el Decreto 29/1988 y en distintas Órdenes y Acuerdos que se han ido desarrollando en estos años. Entre los aspectos regulados en el Reglamento Orgánico y la Orden de 20 de agosto de 2010, destacamos:

- Autorización de Colegios Públicos Rurales y regulación de la adscripción del profesorado de las unidades que se agrupen.
- Centro único con un Consejo Escolar, un Claustro de Profesorado y un equipo directivo.
- Profesorado itinerante. Jornada y reducción del horario lectivo.

Por último, respecto a la escolarización del alumnado y como consecuencia de los Acuerdos con los sindicatos de 3 de octubre de 2002, anualmente y previo al inicio del proceso de escolarización, la Viceconsejería de Educación dicta Instrucciones sobre la planificación de la escolarización en los centros públicos y concertados, en la que se recoge el número máximo de alumnos y alumnas por unidad cuando en el aula se atiende al alumnado de diferentes cursos o ciclos.

2. RESEÑA HISTÓRICA DESDE LA VIVENCIA PERSONAL DE UN MAESTRO RURAL


2.1. Los primeros pasos en un modelo novedoso

Cuando en 1983 se crearon las Zonas de Actuación Educativa Preferentes (Z.A.E.P.s), el mapa de los futuros Colegios Públicos Rurales quedó marcado geográficamente. Se creyó, en un principio, que podría ser una experiencia transitoria, pero al final se consagró y consolidó como una opción viable en el sistema educativo, originando las primeras agrupaciones en el curso 1985-1986.

Las maestras y maestros rurales destinados en los diferentes pequeños pueblos de Andalucía, apenas comprendían el alcance que podrían tener las agrupaciones rurales en su futuro profesional y personal, menos aún en el proceso educativo de su alumnado. Tuvieron que superar la incertidumbre de una comunidad educativa local, que temía perder determinadas posiciones a favor del colegio del pueblo vecino; incluso los políticos municipales, mantenían la tirantez del desconocimiento. No era fácil asumir que “mi pueblo” dependiera, en cierto modo, educativamente hablando, del pueblo vecino.

Ayudados por los Centros de recursos (CEREs) y los Servicios de Apoyo Educativo (SAEs) de cada zona, se confeccionaron unos proyectos, en el marco de la educación compensatoria, donde se recogían las bases de la futura agrupación. En ellos se determinaban, tras un análisis contextual de la zona, dónde se ubicaría y quiénes la constituirían, los objetivos que marcarían el camino de su proyecto educativo, unas directrices metodológicas sobre el funcionamiento y organización, unas necesidades económicas mínimas, relación racional de recursos materiales y humanos e incluso datos para la configuración de sus Consejos Escolares.

Como siempre ocurre, los docentes dieron los primeros pasos; había que convencer a todos, aun a sabiendas que muchos de nosotros no estábamos del todo convencidos o, mejor dicho, no conocíamos todos los detalles que la normativa nos proponía. De nuevo inmersos en situaciones educativas para las que no nos han formado, con la premura de adaptarse a una novedosa estructura organizativa, donde quedaba mucho por descubrir, pero con la necesidad de averiguar su viabilidad y ponerla en práctica.




Los interrogantes sin resolver surgían por doquier: “¿cómo y con quién agruparnos?... ¿cuándo y dónde formalizar ese nuevo nacimiento educativo?... Teníamos que ser el eje conductor de un producto normativo puesto sobre la mesa y ni siquiera conocíamos a los compañeros y compañeras de los pueblos vecinos, con los cuales deberíamos formalizar el proyecto común. De eso se encargaban las pésimas condiciones comunicativas, tanto de carreteras bacheadas, estrechas y sinuosas, como de telefonía fija, muchas todavía a través de la famosa centralita local, levemente complementada por la más usual y lenta transmisión del correo postal.

La incertidumbre era tal que la propia normativa que iba surgiendo, partiendo desde el Decreto 207/1984, de 17 de julio (BOJA nº 74 de 7 de agosto), que se concretó ya cuando habían empezado a funcionar los CPRs en Andalucía con el Decreto 29/1988, de 10 de febrero (BOJA nº 19 de 4 de marzo), tenía que ser corregida y aclarada en diferentes instrucciones e incluso en correcciones de errores. A pesar de todo, a muchos compañeros y compañeras no nos tembló el pulso y nos lanzamos a darle luz en la práctica docente y formalizar así nuestros nuevos colegios agrupados.

El comienzo constituyó una odisea digna del mejor guión cinematográfico. No era fácil solventar tantos escollos en tan poco tiempo, pero el reto estaba ahí. De hecho, podemos hacer mención a varios problemas básicos que condicionaron el arranque, como fueron:

- Las distancias, a veces de más de 20 kilómetros, por carreteras de mil y una curvas, con un asfalto parcheado y de alquitranado dudoso. Algunas eran pistas forestales de tierra, con todos los surcos erosivos que las caprichosas lluvias de ese año habían dibujado en su recorrido.
- Los municipios, vecinos sí, pero algunos con esos perjuicios de vecindad y alusivas muletillas bidireccionales, emanadas del más profundo y popular pensamiento pícaro. No era fácil convencerlos, sin determinadas garantías de respeto a las identidades locales.
- Las familias no querían o no concebían el transporte de sus hijos e hijas a otros pueblos, pues muchas creyeron que se los llevaban al pueblo más grande. Además, jamás entenderían el perder maestros y maestras a favor de otro



colegio. Era complicado, en un principio, convencerles de la bondad de compartir recursos, incluyendo a maestros y maestras.

- El horario de mañana y tarde daba poco lugar para encontrar el momento para reunirnos, imprescindible para una adecuada coordinación de planes afines. Para compensar, se inventó la tarde blanca, gran revolución esta idea; pero más complicado fue su justificación, pues al final, los alumnos y alumnas se quedaban una tarde sin clase.
- El alumnado no entendía que su aula abarcaba también a los compañeros y compañeras de los otros pueblos y que compartir es crecer como personas.
- Los nuevos maestros y maestras que se incorporaban en septiembre asistían atónitos a las explicaciones de los más veteranos sobre la situación en la que se ubicaba su clase, sus diversos niveles, su anormalidad teórica y que la adaptación requerida, no escrita en la teoría del Magisterio, debería partir de su intuición, ganas de integración e ilusión como docente.

Al final, quedaban siempre los maestros y maestras como los conductores de estos devenires educativos, los innovadores por Decreto y Orden salidos desde unos despachos bastantes alejados de la realidad. Fue una aventura o una necesidad pero en ello se puso en práctica la pericia de adaptación que siempre caracterizará al maestro rural, condimentado con esa ilusión por mejorar en un medio social y natural diferente.

Casi no nos dio tiempo a sopesar los pros y los contras que se nos avecinaban, cuando ya estábamos en marcha. Algunas reflexiones rápidas sí fueron expuestas desde un principio, sólo mencionaré cuatro básicas, que aún hoy nos marcan:

- a) Nuestra propia formación en este tipo de organización partía prácticamente de cero; debíamos reinventarla y justificarla, pero sin salirse de la normativa.
- b) Ganábamos en corporativismo, aumentaba el contacto y evitaba, en cierto modo, el aislamiento geográfico, al compartir modelo con más compañeros y compañeras.
- c) Las itinerancias supondrían un esfuerzo añadido, incluso un riesgo al realizar desplazamientos por carretera y la mayoría en coches particulares.

- d) Tendríamos muchos problemas en la planificación de actuaciones coordinadas y conjuntas, al contar con varias localidades.

Todas ellas estaban ahí pero no detuvo la ilusión de muchos maestros y maestras. Eso sí, algunos proyectos de agrupación quedarían pendiente para años venideros, incluso no se llegaron a materializar.

2.2. Pinceladas evolutivas

Desde que se crearon los primeros Colegios Públicos Rurales (CPRs) hasta la actualidad, ya han pasado 25 años, es decir, podemos celebrar las “**Bodas de Plata**” con la satisfacción de haber cubierto muchos de los objetivos para los que se formaron, diría que muchos más de los previstos siendo, en realidad, un modelo de enseñanza muy arraigado en localidades pequeñas del medio rural, que pueden presumir de un cierto marchamo de calidad en nuestro sistema educativo andaluz.

Si tuviéramos que realizar un recorrido cronológico, tendríamos datos para rellenar un buen libro de historias, sensaciones y vivencias. Todos esos datos son necesarios para la adecuada interpretación de los resultados cuánticos estadísticos, que tanto nos gusta pregonar en la actualidad. Esos indicadores evolutivos, que formarían la base para un más ajustado análisis crítico, sobre una valoración sistémica y racional del modelo educativo que suponen los CPRs, además de ser muy extensos y muy variados, pueden surgir de la propia subjetividad de los que hemos vivido la experiencia durante esos veinticinco años. De todas formas, intentaremos especificar sólo una serie de factores claves que reflejen las directrices del modelo y lo justifiquen, realizando un balance crítico entre las exposiciones claramente objetivas y los matices de las reflexiones subjetivas.

Algunas pinceladas evolutivas, que merecerían un análisis más profundo aunque no sea el fin de este documento, se pueden resumir en el siguiente boceto de historias, pues al ser vividas desde dentro, las consideramos parte de las respuestas de la labor docente en estos centros; aquellas que mejor reflejan los fundamentos más profundos de las sensaciones que de alguna manera influyen en los rendimientos educativos de nuestro alumnado y orientaban el funcionamiento de los CPRs:

PINCELADAS EVOLUTIVAS

- Mención especial a los primeros itinerantes que debían cubrir muchos kilómetros de pasillos por carreteras o caminos intransitables. Eran los pioneros en la docencia nómada, los que llevaban determinadas especialidades a cada pueblo al menos una vez a la semana. No estaban regularizadas las indemnizaciones por accidentes en los desplazamientos, no se pagaban los kilómetros, ni tenían reducción horaria, ni complementos específicos.
 - Sin embargo, hoy día, seguimos realizando muchas itinerancias pero han mejorado los reconocimientos, tanto en los horarios como en los incentivos económicos. Por supuesto, las carreteras no son las mismas.
-
- Los vehículos propios, a disposición de la Administración, han sustituido a esas furgonetas oficiales de la Junta llamadas de apoyo a escuelas rurales, sin dirección asistida, que ni las conocías ni las entendías. Tenías que doblar media cintura para darle la vuelta al volante y poder girar en las mil y una curvas del camino. Eso sí, lo mismo llevaban maestros y maestras, que material deportivo, que ayudaban a los vecinos de los cortijos por donde pasaba, por hacerles el favor, pues era el único vehículo que transitaba por allí.
 - Las llevabas a pasar las revisiones, apuntabas los kilómetros recorridos, comprobabas su seguro, te acercabas a cargar el depósito, la limpiabas de vez en cuando y le comprobabas los líquidos. Resumen, eras docente-mecánico.
-
- Se confeccionaban los horarios y teníamos que hacer encajes de bolillo, aunque siempre terminábamos por dar todas las asignaturas que podíamos, éramos docentes multi-habilitados curricularmente. La impartición del segundo idioma estaba muy condicionada, pues normalmente se disponía del docente especialista una vez a la semana. Ese día lo podíamos considerar la jornada del inglés. Hoy disponemos de recursos humanos más ajustados a la realidad de las habilitaciones docentes. Además, tenemos profesorado de apoyo y/o desdobles de aulas, aprovechando la entrada de los especialistas. El inglés se imparte desde infantil, en casi todos los centros, incluso algunos participan del proyecto de plurilingüismo de la Consejería.

PINCELADAS EVOLUTIVAS

- La redacción de cartas para la Delegación, el llamado papeleo, era a través de las antiguas máquinas Olivetti de teclado mecánico, donde los dedos fuertes podían golpear enérgicamente si quería que marcara el folio; también podían quedar encallados en los huecos entre tecla y tecla, si el pulso fallaba. Con ellas y algo de corrector blanco, intentábamos que los oficios, las peticiones o los informes llegaran a tiempo a la inspección. Eso sí, con una carpeta azul o dos, teníamos bastante para guardar todas las copias. Imaginaos cuando la carta iba al otro pueblo, sólo para convocarnos a una simple reunión. No penséis en la solución del teléfono pues la centralita tenía más días inoperativos, que de funcionamiento regularizado.
 - Hoy es casi imposible encontrarlas en los centros, salvo en los almacenes. Se han sustituidos por ordenadores, instrumento del cual dependemos hasta límites insospechados; tanto, que cuando falta la luz o se desprograman, tenemos verdaderos problemas de funcionamiento.
 - Los A-Z siguen trabajando con nosotros, incluso han engordado en las secretarías de las agrupaciones, pero los innumerables documentos que tenemos que elaborar se recogen mejor en archivos y carpetas en formato digitalizado.
 - La comunicación telefónica fija se está sustituyendo por móviles, que nos permite estar siempre en contacto salvo que en esa montaña o valle haya una zona de sombra que, por otro lado, de vez en cuando viene bien.
-
- La coordinación entre los pueblos era complicada, al no disponer de tardes libres donde colocar las reuniones correspondientes. Terminábamos a las 5 de la tarde y nos veíamos una vez al mes. Imaginaos en invierno. La normativa indicaba que era importante este aspecto en pueblos que pertenecieran al mismo colegio rural.
 - Hoy en día, todos los centros disponemos de horario de mañana, podemos disponer de una tarde para encontrarnos todos, normalmente los lunes, y coordinarnos. Se intenta rotar por las localidades para ir las conociendo, pero casi siempre nos iremos viendo en la sede o la localidad con más unidades.

PINCELADAS EVOLUTIVAS

- Ese proyector de diapositivas compartido que el Centro de Recursos (CERE) de la zona tenía predestinado para llevarlo al colegio que lo iba necesitando. *“Si te toca esta semana, ya sabes que después me lo envías a la otra, sin falta, que lo necesito”*. Como este, otros muchos recursos compartidos, debían llegar a cada pueblo, aunque no siempre a tiempo. Teníamos que tener la previsión adecuada para adquirir los materiales que nos llegarían de otros pueblos o de la capital y eso implicaba, a veces, esperar más de una semana.
 - Ya no tenemos CERE de referencias pero casi en cada pueblo disponemos de los recursos mínimos para el buen desarrollo de las clases. Eso sí, todos seguimos siendo docentes itinerantes con servicio de paquetería-mensajería gratis.
-
- Te dotaron de la multicopista, una para toda la agrupación, con su rodillo lleno de tinta y clichés taladrados. Y llegó la revolución de las copias evitando las muchas que se hacían a mano, colocando debajo de dos o tres folios los correspondientes calcas negros que marcaran el folio de debajo, aunque también te marcara de negro las uñas y dedos para todo el día y, cuando tenías suerte, no llegaba a la ropa.
 - Hoy día es complicado funcionar sin fotocopiadoras, ordenadores e impresoras, mínimo una en cada pueblo. Incluso te mando una copia por e-mail y tú la imprimes en el otro pueblo. ¡Ah! Si prefieres las copias a color, también las puedo hacer. También puedo usar el fax pero es de peor calidad.
 - Pronto se extenderán las videoconferencias y las aulas estarán conectadas permanentemente.
-
- Las programaciones por centros de interés, concretadas en actividades y fichas de elaboración propia, donde lo principal era acercar los nuevos conocimientos a través de actividades muy ligadas al entorno del alumnado. Se trabaja mucho la globalización de contenidos por centros de intereses locales y la concreción por ciclos según estuviera constituida el aula.
 - Actualmente, se ajustan más a las propuestas curriculares para toda la comunidad andaluza, sin olvidar los centros de interés cercanos, pero se amplían por la posibilidad que las nuevas tecnologías te ofrecen. Además de incorporar las competencias básicas, que amplía el concepto de la simple actividad, hasta llegar al desarrollo de las tareas multicompetenciales.

PINCELADAS EVOLUTIVAS


- La formación del profesorado quedaba muy condicionada por la ubicación geográfica. Los Centros de Recursos, donde se realizaban los cursos comarcales, quedaban retirados como para ir allí a partir de las cinco de la tarde. Las ofertas formativas estaban llenas de cursos como: revelado de fotos, manualidades, macramé, pintura, psicomotricidad... Se fomentaban los Seminarios permanentes dentro de la agrupación para disminuir desplazamientos.
 - La mejor formación ha ido emanando de la experiencia y para ello tenemos muchos compañeros y compañeras que pueden poner al día en poco tiempo a los nuevos docentes que se incorporan a los CPRs. Además, se han abierto muchos campos con la formación on-line y la mejora de las comunicaciones, diversificándose considerablemente la oferta formativa.
-
- Las visitas de inspección y de los coordinadores provinciales de Compensatoria, eran las mínimas e imprescindibles, al igual que las reuniones a las que nos convocaban. Las razones son evidentes: los factores geográficos y de comunicación vial. Casi daba una cierta "*alegría*" verlos llegar al colegio, al menos cuando venían para presentarse.
 - Hoy en día se han duplicado las reuniones de coordinación, se nos ha integrado con la generalidad de los centros; hemos perdido la figura del inspector de rurales y seguimos teniendo planes provinciales de compensatoria, a los que podemos recurrir; en algunas provincias hay planes de reuniones aproximadamente cada trimestre para perfilar actuaciones conjuntas.
-
- Los edificios estaban en unas condiciones extremas de habitabilidad, incluso se compartían con otros servicios del pueblo. Uno de los de mi pueblo compartía habitación con el servicio de correos. Al menos las cartas llegaban las primeras al colegio. Otro tenía más hierbas y nidos de gorriones en las tejas que en el huerto del vecino. Casi ninguno disponía de conserje, en lo cual hemos variado poco.
 - Mención aparte merecen los sistemas de calefacción, donde la leña era imprescindible para las estufas; que los cartones y papeles nos ayudaban a encender cada mañana. Al final del día todos teníamos olores semejantes, el humo se encargaba de ello.

- También eran el único lugar de referencia cultural y su valor no era tanto como inmueble, sino como símbolo de identidad del pueblo.
- Quedan lejos esos edificios deficitarios, casi todos tenemos nuevos o reformados, con las garantías del servicio muy mejoradas. La calefacción centralizada o eléctrica ha sustituido a nuestras entrañables estufas de leña, con lo que la excusa del olor a humo ya no es tan válida.
- Nos complace presenciar la existencia de algún centro más en el pueblo que comparte con nosotros la bandera de la referencia cultura; como bibliotecas municipales, centros de adultos, aulas Guadalinfo,....

Superando con el paso del tiempo estas dificultades, la vida del centro agrupado tenía que seguir adelante con unos presupuestos muy ajustados, diferenciados por partidas; entre las que más destacaba era la que nos llegaba bajo el concepto de apoyo a la escuela rural. Ese dinero, que se nos iba sobre todo en las itinerancias y gasolina para la furgoneta, se repartía desde la coordinación de Compensatoria Provincial. Para hacernos una idea, mi centro con 210 matrículas en 1991 recibía 525.000 pesetas (unos 3.150 €). Actualmente, por este apartado recibimos 16.786€ y tenemos una matrícula de 119 alumnos y alumnas. Si lo repartimos por alumnado matriculado, salía antes a 15€ por niño o niña y ahora nos sale a 141€.

Es complicado ponernos de acuerdo cuando tocamos el factor económico. Lo único cierto es que siempre tenemos que entender las limitaciones de los ingresos recibidos para poder discurrir por los caminos del ahorro y la adecuada distribución. Por cierto, esta tendencia es muy propia del entorno donde nos movemos con unas familias y municipios que deben hacer pericias para llegar a final de mes.

De todos los cambios descritos debemos hacer mención especial al elemento fundamental, que sería el factor humano. Por un lado el alumnado, cuya matriculación ha ido decreciendo año a año por los devenires de los movimientos demográficos. Por otro el profesorado, que en líneas generales se ha ido incrementando en número. Podemos destacar un punto de inflexión tras el Decreto 404/2000, de 05 de octubre (BOJA nº 138 de 30 de noviembre) y la Orden de 20 de junio de 2001 (BOJA nº 82 de 19 de julio), cuando se



disminuye la ratio por aulas, lo cual supuso una mejora considerable en los CPRs, sobre todo porque aumentaron las plantillas y las posibilidades de desdobles.

Un dato curioso en la evolución de mi CPR. Para una matrícula de 210 alumnos y alumnas en 1990 teníamos 12 maestros/ maestras (solo 2 definitivos y 10 interinos) mientras que, actualmente, para una matrícula de 119 tenemos 20 maestros/ maestras (8 definitivos, 10 en puestos específicos y 2 interinos). Todo se puede matizar y buscar diferentes puntos de vista pero los números son los números, al menos en esta ocasión.

No todos los CPRs siguieron el mismo camino, ni en el trazado ni en la temporización. Algunos dejaron por el camino algunas poblaciones pequeñas que no matriculaban a un mínimo exigible, recurriendo al transporte de esos niños y niñas a poblaciones cercanas. Otros perdieron las unidades de Educación Secundaria Obligatoria y se marcharon a los Institutos de referencia. Algunos, incluso, están en una situación cercana a desaparecer.

Seguramente, en la situación actual sí van confluyendo en muchos aspectos, como ocurre con las distancias que se acortan en el mundo tecnificado y global donde nos ubicamos. Para llegar a esta confluencia, los propios docentes de los CPRs, las Coordinaciones provinciales de compensatoria, la propia Administración autonómica y la inquietud de muchos allegados al entorno (Centros del profesorado, Equipo de Orientación Educativa, inspección,...) han tenido que consensuar y debatir cada problemática que iba surgiendo a medida que la experiencia y las normativas iban incidiendo en el funcionamiento y organización de las agrupaciones. Para ello, se han realizado reuniones provinciales, jornadas autonómicas y muchas peticiones con reclamaciones que, al final fueron la base para conformar lo que hoy son los CPRs de Andalucía.

Efectivamente, se han producido en estos 25 años de vida, hasta cuatro Jornadas Regionales de CPRs, emanadas de las necesidades de las agrupaciones, fomentadas desde las coordinaciones provinciales y asumidas por la propia Consejería de Educación. Se han debatido y aclarado innumerables aspectos, necesarios para un adecuado ajuste de las problemáticas surgidas entre la vida diaria y la normativa vigente. Si os parece bien, hacemos un repaso somero de las mismas:

- I Jornadas Andaluzas de Colegios Públicos Rurales. En 1989 se expusieron en Alcalá la Real (Jaén) los resultados de una encuesta entre profesorado de estos centros en los que destacaban las referencias a la normativa específica y las muchas dudas sobre cómo aplicarlas en las nuevas agrupaciones, todas con pocos años de existencia.
- II Jornadas Andaluzas de Escuelas Rurales en marzo de 1990. Se celebraron en Matalascañas (Huelva), donde se expusieron diferentes experiencias en el funcionamiento y la organización de los CPRs, así como la forma en que se aplicaban modelos metodológicos en los talleres de aula.
- III Jornadas Andaluzas de Escuelas Rurales en septiembre del 2004 en Cádiz. Se continuó con la exposición de experiencias de centros agrupados y modelos didácticos prácticos pero ya se planteaban posibles mejoras, reivindicando cambios legislativos ante algunas lagunas que aparecían a la hora de considerarnos como un centro normal. (Algunos no la consideraron regional porque sólo se invitó a experiencias de algunas provincias).
- IV Jornadas Andaluzas de Colegios Públicos Rurales en junio de 2009. Se celebraron en Antequera (Málaga) y tuvieron una doble vertiente: la exposición de diferentes experiencias por provincias y otra más reivindicativa, en la que se expuso la problemática en los funcionamientos y ajustes normativos, acompañada de lluvias de ideas y sugerencias para su solución. Posiblemente, algunas de estas se reflejan ya en los nuevos Reglamentos Orgánicos de Centros, aparecidos posteriormente en el año 2010.

Mucho camino recorrido y mucho por recorrer, el futuro lo dirá, pues estaremos sujetos a muchos factores específicos del medio rural, esos que de alguna manera se han ido solventando con el esfuerzo de muchos compañeros y compañeras. Seguramente destacan dos que condicionarán la continuidad de esta apuesta innovadora por la educación: uno va sujeto a la propia evolución demográfica de las zonas donde nos ubicamos y el otro se sustentará en el devenir de las decisiones políticas. A pesar de todo, si nos fijamos en la situación actual, a los resultados de este documento nos remitimos; tras el repaso retrospectivo, creemos ha sido, y, por qué no decirlo, podrá ser, una adecuada respuesta educativa a la situación singular del medio rural.

3. CARACTERÍSTICAS DIFERENCIADORAS DEL ENTORNO NATURAL Y SOCIAL


3.1. Entorno natural y socioeconómico

Nadie podía imaginar tantos cambios en tan pocos años, posiblemente hubiera entrado en el mundo de la ciencia ficción cualquier intento de acercamiento. Eso sí, como siempre ocurre, en este medio tan peculiar, los cambios se hacen poco a poco, arrastrados por el devenir de los acontecimientos emanados desde las urbes cercanas, que llegan a través de los propios lugareños emigrados hacia otros hábitats más urbanos.

Destacaremos un denominador común, que de alguna manera influye en los centros ubicados en este medio rural, su gran arraigo a los **elementos naturales** que los definen. Casi todos en zonas de montañas o de difícil acceso, lejos de las grandes vías de comunicación terrestre. Como dicen los que llegan por primera vez a estos lugares: *“Para llegar allí, hay que ir”*. Ello explica el profundo arraigo que siempre han tenido a su patrimonio natural y la cierta mentalización a la aplicación de un desarrollo sostenible, que lo respete y conserve.

La mejora en las comunicaciones ha puesto en cierto riesgo el buen estado de conservación del entorno, pues muchos de los CPRs se ubican en espacios naturales o cerca de ellos, sometidos a planes de conservación que a su vez pueden ser el motor de la economía de su futuro. Estas zonas sufren la construcción de nuevas carreteras, mejoras en las existentes, inundaciones por la ubicación de macro-embalses, inmensas plantaciones de frutales, reforestaciones con especies agresivas para el suelo, especulaciones urbanísticas... La economía global y el desarrollo acelerado también llegan a estos lugares, en otros momentos olvidados de las preferencias especulativas.

Gran proporción de familias se encuadran en el **sector primario**, bien con explotaciones autónomas o como jornaleros por cuenta ajena, muchos de ellos en localidades relativamente cercanas. Siguen siendo las opciones prioritarias: la ganadería extensiva y la silvicultura, entremezclada con una agricultura tradicional en vertiginoso descenso y la proliferación de plantaciones de regadío especializadas. En algún CPR, sobre todo en el




campo de Tarifa, también incide la crisis de la pesca tradicional. El complicado mantenimiento de este sector agrícola, ganadero y pesquero se sustenta en dos pilares fundamentales, como son las subvenciones de la administración y el aumento del cooperativismo. Estos pilares permiten una más adecuada defensa y comercialización de los productos, ya que los grandes capitales dudan mucho antes de invertir en estas zonas rurales, alejadas de los grandes núcleos de consumo.

En algunos casos se han desarrollado pequeñas industrias familiares relacionadas con la producción ganadera de carne y leche, pero con una venta limitada de productos derivados como pueden ser embutidos, salazones o quesos. Otras grandes industrias del sector agroalimentario se inclinan por ubicarse en localidades limítrofes de más población, absorbiendo la producción de las comarcas agrícolas de alrededor, incluyendo las del ámbito del CPR.

El abandono de muchas explotaciones **mineras** ha supuesto otro aspecto que ha incidido en la economía, por la reducción de ingresos a estos municipios; el excedente de su mano de obra que obliga más a la emigración; los residuos mineros e impacto paisajístico que ha dejado marcas para muchos años en el entorno natural. Un cierto número de familias han podido encontrar trabajo en el acondicionamiento medioambiental de las entradas a las minas, en su posible atractivo turístico, en la reforestación de sus fincas cercanas y en los paralelos planes de prevención y extinción de incendios forestales.

El **comercio** se limita a pequeñas tiendas de abastecimiento básico, sobre todo de alimentación. Los bares de explotación familiar se convierten en lugar de reunión y debate de los devenires del pueblo. Algunos se van ampliando y transformando para dar servicios al mayor número de visitantes del fin de semana y en ciertas fechas festivas.

Muchas de las actividades artesanales relacionadas con todo el sector de producción primario, las condiciones naturales y medioambientales del entorno y la conservación de tradiciones singulares, han dado lugar a la cada vez más incipiente economía relacionada con el **turismo rural**; combinado con la construcción de segundas viviendas para el esparcimiento de los que soportan el estrés de las grandes urbes o para los que les gusta reencontrarse con sus orígenes.



Con esta premisa del atractivo turístico y las perspectivas de futuro que se pueden abrir, a nadie le extraña el aumento del gran apego que en estos lugares se profesa a **sus tradiciones populares**, a veces ancestrales. Muchas de ellas sobrepasan su horizonte local, para convertirse en patrimonio de toda Andalucía, que con grandes esfuerzos han sabido conservar de generación en generación. Para ello, desarrollan su labor en estos pueblos asociaciones de diversa índole, que recurren mucho a los Colegios como base de su proyección y de permanencia en el tiempo. Los centros los asumen como una finalidad educativa más, incluyéndolo en sus objetivos, que a su vez se reflejarán en la oferta curricular.

Aquí es donde debemos situar la verdadera escuela en el medio rural y más aun si funciona en agrupación con pueblos cercanos, pues se puede convertir en trampolín ideal de difusión cultural, en elemento aglutinador que trasciende lo meramente local para traspasar el localismo y lanzarse hacia horizontes más universales. Por ello, no es de extrañar que en los propios centros se le dé un gran valor a las actividades que fomenten la transmisión de estas señas de identidad, encontrando muchos maestros y maestras directamente implicados en su conservación y difusión.

Otro elemento común, que han padecido todos los CPRs de Andalucía han sido los **movimientos demográficos**, esa sangría poblacional que es difícil de recuperar y que se nota año a año en las matriculaciones. Nadie duda que las poblaciones rurales han estado siempre sometidas a un continuo éxodo que, de alguna manera, condiciona su desarrollo. Este problema sigue aún, pues la marcha de muchos recursos humanos a otros lugares, se ha convertido en un signo de abandono evidente de las zonas rurales.

Sin embargo, la llegada de nuevos tipos de población también ha sido significativa a la hora de conformar el nuevo mapa escolar, tanto por la irrupción de **nuevos inmigrantes** de diferentes partes del mundo, como las llegadas por el turismo rural. Esto hace que estos centros se internacionalicen y se amplíen los planes de apoyo a la diversidad, como parte de nuestro entramado educativo compensador. Es fácil imaginar lo que esto supone en aulas multigrado, tanto en los aspectos positivos de la integración, como en la necesidad de recursos que se deben poner en práctica.


¿Cuál ha sido y es la respuesta de un CPR a la especificidad de este entorno? Seguramente todos coincidimos en la gran capacidad de su comunidad educativa en adaptarse a las características naturales, sociales y económicas donde se ubica. Sacarle el máximo provecho en aras de una mejor atención educativa a su alumnado. No podemos aislar la labor docente de esta realidad que lo impregna, base imprescindible de un futuro coherente e integrador. Quizás por ello, a las llamadas “limitaciones del lugar”, se le saca el máximo rendimiento educativo en los centros rurales.

3.2. El centro educativo

La tendencia de la administración es que se conviertan en centros educativos normalizados, es decir, que funcionen como un colegio completo de cualquier parte de Andalucía. Es un objetivo que se desprende de la legislación vigente pero, en la realidad, los Centros Públicos Rurales se organizan y funcionan con una cierta adaptación singular e inevitable, admitido por la Administración, aplicado por la inspección y adaptado en el propio centro.

Al ser agrupaciones de varios pueblos disponen de **varios edificios**, separados por largos pasillos asfaltados y con estructuras arquitectónicas diferentes. Estos deben estar dotados de forma lo más autosuficiente posible y tener todas las necesidades cubiertas, aunque en algunos haya muy pocos niños y niñas. Esta es la realidad de los CPRs, donde los recursos se deben interpretar en clave de multiplicación, aunque sean considerados entidades educativas pequeñas en su conjunto. A nivel administrativo, para poder funcionar deben tener los recursos mínimos, además de otros compartidos.

Si hacemos mención a las **edificaciones propiamente dichas**, nos encontramos con edificios nuevos relativamente, pues han sufrido en la última década obras de acondicionamiento a las nuevas normativas y otros son de reciente construcción. Ninguno sobrepasa en exceso la edad de plata de la constitución de los primeros CPRs. Todavía quedan actuaciones por realizar; los que deben ser mejorados en su accesibilidad para un mejor servicio a las personas con limitaciones; los que tienen un mejorable sistema de calefacción y aquellos que necesitan ajustes en sus cerramientos.



La intervención más novedosa de los últimos años se centra en las nuevas tecnologías, orientada a la mejora de las conexiones a internet que, con la extensión a todos los centros de las **Aulas TIC 2.0**, se han tenido que actualizar o incluso instalar de nuevo. Son la recepción de la señal, con las múltiples sombras producidas por los accidentes geográficos y la instalación de las pizarras digitales los ejes principales de actuación actuales, adecuándolos a las nuevas necesidades digitales.

Los horarios se unifican en los diferentes núcleos que se atiende, pues es necesario ajustar las itinerancias en los diferentes tramos horarios, sobre todo al utilizar el recreo para desplazamientos y a los niveles incluidos en cada aula. Es aun más complicado cuando se deben tener en cuenta las unidades que quedan de la ESO, ya que su carga horaria es mayor, por lo que deben empezar antes e incluso terminar más tarde su jornada. Por cierto, en el programa Séneca no se refleja adecuadamente esta situación, de tal manera que, al imprimir los horarios, es adecuado colorear los tramos horarios de las itinerancias, cada pueblo de un color, pues resulta complicado su interpretación. Aunque se intente nombrar las unidades con claves orientativas, al final no se sabe concretamente en qué pueblo está el itinerante en cada momento.

Las diferentes **reducciones horarias por cargos** se ven afectadas por el número de unidades, apareciendo cargos directivos a quienes no les corresponde, por no tener el centro más de 6 unidades. Ello dificulta el buen funcionamiento de la agrupación, pues es imposible poder atender los innumerables problemas que van surgiendo, sin dejar de impartir docencia directa. A pesar de ello, los CPRs pequeños siguen funcionando por la voluntad de estos maestros y maestras comprometidos que, dando muestras de su profesionalidad, de alguna manera les ha tocado dirigir los destinos de la agrupación.


Cada centro agrupa a su **alumnado en las diferentes unidades** que proponen desde la Consejería, evitando superar los ratios de 12 para diferentes ciclos y/o etapas o de 15 para un mismo ciclo. Son pocas las aulas que puedan tener uno más de este tope y siempre de forma puntual. Eso sí, prevalece la tendencia de realizar los apoyos y refuerzos con una flexibilización de la agrupación, es decir, realizar desdobles en determinadas áreas curriculares, priorizando en las instrumentales.

Si realizamos una **contabilidad horaria** realista, un alumno o alumna que comienza en Infantil y permanece hasta 2º de ESO en un CPR, tiene una atención de aproximadamente un 33% de horas por área curricular al cabo de toda la escolaridad. Si el aula tiene más de tres niveles, posiblemente estemos hablando de sólo un 25% o menos y, si sólo tiene dos niveles, alcanza el 50% de la hora. Esto ocurre porque el maestro o maestra debe dividir su docencia entre los niveles que tenga en el aula y, aunque intente globalizar por ciclo todo lo que pueda, la sesión de una hora se queda escasa. Este dato cuantitativo es muy importante y debe ser tenido en cuenta en cualquier análisis de resultados en rendimientos escolares por área y por nivel.

Otro aspecto diferenciador son las **fiestas locales**. Al tener varios núcleos debemos reflejar en el calendario del curso esa peculiaridad, con diferentes días festivos y con la concreción de los días de libre disposición. Esto afecta principalmente a las itinerancias de esos días puntuales, a su inclusión en el programa Séneca y al debate en el Consejo escolar y en los Claustros para su aprobación. En pocos centros parte del alumnado puede que esté en fiestas y otra parte tenga su horario de clase completo. No digamos de los propios docentes de un mismo claustro, unos en horario lectivo y otros en festivo.

En cuanto a la organización de su **Consejo escolar** también se encuentran rasgos singulares, pues se intenta que todos los ámbitos tengan representantes o que de alguna manera se sientan representados. La normativa no te permite tener más de un representante de los Ayuntamientos, aunque los CPRs integran a más de uno; alguno de ellos de diferente signo político. Se puede dar la paradoja que algún pueblo, de los más pequeños, se quede sin madre o padre que lo represente en el Consejo escolar y eso levanta suspicacias en esa población que puede llegar a ciertos recelos poco integradores. Incluso la AMPA debe jugar con esta circunstancia de saber integrar a componentes de varios pueblos o convivir varias según pueblos de la agrupación.

Ante esas peculiaridades de la representatividad de los Consejos escolares de los CPRs, deben saber actuar los docentes, al frente de los cuales debe colocarse el equipo directivo. Es complicado, aunque así lo han hecho durante más de 25 años con diferentes resultados, pero saliendo airosos ante la problemática, que parece más propia y digna de una diplomacia que de una docencia.



De los entresijos de la organización y funcionamiento de los CPRs ha sido verdaderamente interesante el modo de coordinarse entre ellos, pues al fin y al cabo comparten las mismas inquietudes. Ahí es digno de mencionar la labor de las **coordinaciones provinciales**, que con sus periódicas reuniones, en unas provincias más que en otras, les ha mantenido en contacto para hacer frente común y unificar criterios a la hora de resolver problemas puntuales y otros más coyunturales. Si nunca es fácil elaborar la documentación que los sucesivos Decretos y Órdenes iban estableciendo para tener un **Proyecto educativo** ajustado a las necesidades del centro, más complicado es aun cuando nos encontramos ante un CPR.

Algunos **Planes y Programas educativos** siguen siendo muy complicados de realizar en estos centros, con unas matrículas dispersas. Mencionamos algunos como las Rutas educativas, donde se establecen unos mínimos de alumnos y alumnas participantes. Otros, en los que deben participar por las tardes en grupos, surge el problema de cómo juntar a todo el alumnado de los varios núcleos, como ocurre con el Deporte en la escuela. No digamos en la realización del Plan de apoyo a la familia, al contar números de comensales o para el Aula matinal, es complicado llegar a los mínimos exigidos en algunos pueblos.

Debemos destacar también lo positivo de desarrollar Planes en **aulas multigrado**, donde se juega con las aportaciones de diferentes niveles, igual que si se acompaña con alguna actividad extraescolar o complementaria que conlleve desplazamientos, donde convive alumnado de varios pueblos y de varias edades. Por cierto, desde el inicio ya plantea problemas que el alumnado de diversos pueblos vaya en autobús, con los kilómetros de más que ello conlleva.

Tanto el modelo de organización como la forma adecuada de ponerlo en la práctica diaria, pueden tener muchos aspectos singulares en cada CPR de Andalucía, pero todos consiguen adaptar la normativa vigente a las peculiaridades de las agrupaciones. Es básica una buena organización para que este modelo educativo en el medio rural funcione y los objetivos alcanzados después de 25 años funcionando, se vean reflejados no sólo en los resultados académicos del alumnado, sino en una respuesta educativa más global, en un entorno rural muy específico, donde toda la comunidad participe y se sienta identificada.


3.3. Irrupción de las nuevas tecnologías

Aquella mañana, una alumna que vivía en un cortijo a varios kilómetros del pueblo llegó a clase y, con un aire de preocupación, le dijo al tutor: *“Maestro, no he podido estudiar porque el grupo de gasoil, que nos da luz a la casa, se rompió; como no tenemos teléfono, no pudo mi padre avisar al mecánico y con las velas me daba poca luz”*. Hoy habla en inglés, ha estudiado en Estados Unidos y se comunica a través de la red.

Parece increíble cómo nos han cambiado la vida las nuevas tecnologías. La cantidad de ventanas que nos abre a un mundo global, acercándonos a toda la información disponible, favoreciendo la comunicación y el intercambio. A todo ello, la respuesta educativa ha sido clara, acogiendo a la corriente digital y adaptándose a las nuevas herramientas para poder usar los innumerables recursos disponibles. Seguro que este sí que será un factor determinante en los rendimientos, tanto cualitativos como los meramente cuantitativos.

La llegada de nuevos términos, anglicismos muchos de ellos, han salpicado el vocabulario peculiar de cada uno de nuestros rincones. A través de las páginas web de los centros se recopila todo tipo de información; se han colgado blogs didácticos que sirven de guía de las aulas. Todo se encuentra a través de los buscadores. Se recopilan nuevos léxicos a través de las wikipedias; llegan a multitud de enlaces a través de redes sociales; las presentaciones hacen más atractivas a las tradicionales unidades didácticas, colgadas muchas de ellas en los servidores para compartir esas share presentations, documents and professional videos; presentaciones, documentos y vídeos profesionales a través de la red; se proponen actividades interactivas en diferentes formatos para completar en la pizarra digital... Todo un mundo nuevo de recursos y herramientas, que llama a las puertas de la nueva docencia.

Los Colegios Rurales no han quedado al margen de esta marea innovadora, pues descubrieron que les permite solucionar uno de sus inconvenientes o limitaciones primarias, como es la dispersión geográfica. Las máquinas de escribir de los despachos se fueron cambiando por ordenadores; pronto se fueron creando aulas informatizadas e inscribiéndose en planes para aplicar las nuevas tecnologías (antiguos planes Alhambra), hasta llegar a participar en las convocatorias de centros TIC, ahora desarrollados a través del novedoso programa de la llamada Escuela TIC 2.0.




La demanda de la propia sociedad globalizada ha dado lugar al masivo consumo digital en todos los ámbitos, y el educativo no podía estar al margen. Se tuvo que ir superando la reticencia de muchos sectores, sobre todo por desconocimiento de las innumerables ventajas y por la necesidad de una formación, que obligaba a más esfuerzos, incluyendo desplazamientos y cambios significativos en las costumbres metodológicas más arraigadas de la docencia. A pesar de todo, el tren digital había empezado a arrancar con fuerza, o te montabas en él o te quedabas en la estación del desfase.

La incorporación de los CPRs a la nueva Sociedad de la Información y la Comunicación ha sido un punto de inflexión muy radical en los centros y en su entorno, tanto, que se puede hablar de una “nueva ruralidad” (Tesis Antonio Bustos, capítulo 5), aunque quizás le quede mejor el apelativo de “diferente”. Son muchas las ventajas, al igual que también se pueden describir inconvenientes, pero seguramente la balanza final se decante por la necesidad imperiosa de subirse al tren de las nuevas tecnologías. La posible brecha digital se debe ir cerrando con el esfuerzo de todos y todas, para que el largo camino hacia la igualdad de oportunidades sea una realidad.

Como siempre ocurre, la adaptación a cualquier cambio en el sistema educativo, en el medio rural tiene sus peculiaridades diferenciadoras; es lo que nos hace ser específicos. No es la misma velocidad de conexión en un pueblo aislado que en otros núcleos mayores; además, cuesta encontrar la mejor opción para una adecuada llegada de la señal de datos y su correspondiente salida. En estos pueblos no están tan extendidas las contrataciones de internet en los hogares rurales, como ocurre en las capitales o pueblos más grandes. Tampoco las posibilidades de formación de las familias es la misma. A pesar de todo, se están dando soluciones a todos estos últimos flecos y ello con el sacrificio de toda la comunidad, al frente de la cual, como siempre, está la voluntad, el esfuerzo y profesionalidad de los maestros y maestras.

Ahora que estamos superando la brecha digital se abre un mundo nuevo a los alumnos y las alumnas, donde pueden ser actores desde el primer momento; ya no deben sentir esa desventaja de la ubicación geográfica, ni ese abandono informativo al que se sometían las zonas rurales. Tampoco estarán sometidos a las modas que les llegaban a través de vecinos de intermediarios; ya pueden llegar a ellas y participar en redes complejas,



donde no preguntan de dónde eres ni dónde estás, sino que valoran tu capacidad de integración, aportación y discusión.

Es posible que esto cambie con parte de la identidad del medio rural. Sin duda tendrá un gran impacto en el presente y en su futura evolución, sin embargo, los CPRs deberán estar ahí para saber adaptarse a un mundo cambiante, al cual deben acercarse y llegar desde el afianzamiento de su propia identidad y de sus convicciones. Deben aportar lo que son, para entrar en el mundo digital desde una posición definida por unos rasgos específicos, que les seguirán influyendo y serán la bandera de su propio devenir. Al fin y al cabo, están ante la apuesta más decisiva en el futuro de los colegios agrupados y de cualquier otro centro escolar que se ubique en un medio rural. Esa que siempre resaltaban, incluso servía como excusa, y que ahora pueden superar sin mayores problemas: “el aislamiento geográfico”.

4. COMUNIDAD EDUCATIVA

4.1. Alumnado

En un aula cualquiera de un centro rural conviven un docente y un grupo heterogéneo de escolares en cuanto a edad, capacidad, actitud, aptitud, intereses, etc. Es una realidad que afecta a cerca de 14.000 niños y niñas y a más de 2.000 maestros y maestras en nuestra comunidad autónoma. Juntos comparten los condicionantes de un grupo-clase que poco o nada tiene en común con los grupos graduados de las “escuelas tipo”. Se trata en este caso de una escuela pequeña, única en la localidad, que tiene más de un nivel por profesor y aula y donde la ratio es baja o muy baja.

Muchos autores han realizado investigaciones que detectan que las escuelas pequeñas presentan menor índice de fracaso escolar y que su alumnado se manifiesta más satisfecho que el de centros educativos grandes. Además, concluyen que tanto el ambiente de aprendizaje como el clima de relaciones mejoran sustancialmente en estos contextos. Sabemos que el tamaño reducido no implica directamente condiciones positivas, pero sí podemos afirmar que en la escuela rural convergen una serie de factores propicios para crear entornos de calidad. Corchón Álvarez (2002a, 76) y Santos Guerra (2002, 110-111) lo respaldan resaltando en ella un amplio repertorio de ventajas:

a) Ventajas de naturaleza sociocultural:

- Favorece el arraigo social. El niño crece y se desarrolla en el medio natural que le ha visto nacer. Está en contacto con su familia, no se siente arrancado de su terreno afectivo durante muchas horas al día.
- Los niños y niñas permanecen en contacto con la familia, tanto en situaciones normales como en circunstancias especiales de enfermedad o de necesidad particular.
- Al haber varios cursos en una misma aula se enriquece la convivencia y el proceso de socialización. Las actividades socializadas son necesarias y este tipo de escuela las garantiza.

- Los niños y las niñas dan vida a los pueblos, hacen patente cada día su futuro. Durante el día los pueblos y localidades no se quedan sin niños, hay una mayor integración en el medio.
- Las escuelas constituyen un foco cultural para todos los habitantes. La cultura autóctona se mantiene y se desarrolla.
- Es más fácil el proceso de socialización, ya que en el mismo grupo hay alumnos y alumnas de diferentes edades, capacidades y niveles.
- Aumenta el tiempo de juego o de actividades, ya que se ahorra el que se tiene que dedicar a desplazamientos para trasladarse a la concentración escolar.
- Evita la emigración de matrimonios jóvenes (y no tan jóvenes) en busca de estabilidad académica.
- La escuela es factor potente de socialización. Conviene señalar la fuerza que tiene para que las niñas puedan romper el “techo de cristal” que les coloca sobre las cabezas de una sociedad androcéntrica.

b) Ventajas de naturaleza formativa:


- Al conocer mejor el docente a los niños y niñas, es más fácil el desarrollo de una actividad individualizada y adaptada a sus características cognitivas y actitudinales. Al ser pequeña la matrícula se puede llevar a cabo la enseñanza individualizada, las adaptaciones curriculares individuales, etc.
- El trabajo continuado con los mismos niños en años sucesivos permite al maestro o maestra hacer un seguimiento adaptado.
- Al tener que trabajar solo durante mucho tiempo, el alumnado adquiere hábitos de autonomía y de responsabilidad, de iniciativa y de autogobierno.
- La relación familia y escuela hace más fáciles y oportunos los procesos de orientación.
- Es posible organizar actividades complementarias, tanto por el tiempo como por la ayuda que pueden prestar los padres y madres.
- Hay un contacto intenso con la naturaleza que, además de los beneficios intrínsecos, aporta interesantes recursos didácticos para el aprendizaje.

- La flexibilidad organizativa puede ser mayor al tratarse de grupos pequeños y al poder efectuar salidas de la escuela sin complicaciones y extensiones para otras actividades o personas.
- Es más fácil alcanzar autonomía administrativa e instructiva.

Respecto a la multigradación que se produce en la mayor parte de las escuelas rurales, Uttech (2001,31), reconoce distintas excelencias en esta modalidad de agrupamiento:

- Los estudiantes más pequeños buscan imitar los comportamientos de los más grandes y así tienen un apoyo extra y aprovechan a más de un maestro al realizar tareas.
- La cooperación y el entendimiento mutuo, integrados a la organización y las metodologías de enseñanza, son habilidades reforzadas y altamente valoradas en la vida.
- Los más pequeños tienen la oportunidad de escuchar estrategias más avanzadas de lectura, escritura y de conceptos matemáticos cuando sus compañeros comparten sus ideas, es decir, están expuestos a niveles de pensamiento más complejos.
- El espíritu de cooperación surgido del trabajo en equipo los lleva a tener menos conflictos intergrupales, lo que da como resultado menos desacuerdos y peleas.

Parece que todo pueden ser excelencias o ventajas innatas a esa circunstancia específica que rodea al alumnado del medio rural, pero la realidad no es esa precisamente. Existen otros mundos que al alumnado de los CPRs le suena lejanos, fuera de su priorización socializadora que viven. Así, nos encontramos alumnos y alumnas con características muy típicas que les hace reflexionar mucho antes de lanzarse a participar en otros ambientes diferentes, donde la despersonalización y la masificación son habituales. Ahí, es donde se sienten desentrenados, pues su entorno y la propia escuela no se lo pueden mostrar de forma práctica; situación que, poco a poco, se intenta superar gracias a las nuevas tecnologías, con sus entornos virtuales y diversidad de información.



Quizás se sienten más amparados y no necesitan desarrollar mecanismos de defensa ante otros posibles mundos más exigentes en cuanto a relaciones sociales, donde tú eres sólo uno más y no te distinguen tan rápidamente por tu nombre. A esta situación le debemos añadir la imposibilidad de realizar actividades grupales amplias y heterogéneas con sus iguales, lo cual es necesario y conveniente en determinados momentos de la actividad docente.

No obstante, no podemos considerarlos a todos cortados por el mismo rasero, ni tipificarlos con determinados apelativos por provenir del medio rural. Los hay tímidos y retraídos, pero también los encontramos cada vez más concienciados con su situación y se lanzan a reclamar su propia identidad. Os documentamos con un ejemplo: *“Un alumno que venía de un cortijo a unos 4 kilómetros andando todos los días, le escribió una carta al Presidente de la Junta pidiendo una bici para poder asistir a clase, cumpliendo con el derecho a la educación obligatoria. Al cabo de un mes se la enviaron a su casa. Hoy es mecánico en un pueblo turístico de la costa”*.

La faceta menos llamativa del entorno rural quizás sea la reivindicativa, porque de alguna manera este alumnado se ha criado en las sensaciones del conformismo que invade la cultura rural, postura que se está superando precisamente a través de la educación, formando al futuro nativo en la reivindicación de su identidad, como base para la integración de otros pensamientos propios de la globalización cultural. Esa debe ser la dirección hacia la cual los CPRs deben orientar sus objetivos y desarrollar su intervención educativa y socializadora.

4.2. Docentes

En primer lugar facilitaremos los datos actuales cuantitativos de los docentes que en el curso 2010 - 2011, se encuentran adscritos a los CPRs, para después pasar a realizar un análisis más cualitativo de los perfiles más habituales, sus inquietudes y sus necesidades.

Las plantillas de los Colegios Públicos Rurales de Andalucía están formadas por 2.187 docentes, siendo su distribución por sexo la siguiente:

SEXO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Hombres	716	32,74
Mujeres	1.471	67,26
TOTAL	2.187	100

Así, se comprueba que más del 67% del profesorado son mujeres, sin embargo, este porcentaje disminuye cuando nos referimos exclusivamente a la etapa de Secundaria, donde encontramos a 117 profesores y a 148 profesoras (44% de profesores y 55% de profesoras).

PROFESORADO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Infantil y Primaria	1.733	79,24
Secundaria	265	12,12
Otros (*)	189	8,64
TOTAL	2.187	100

*Profesorado de Religión, especialistas, profesorado de español.

El 79,24% del profesorado de Centros Rurales imparte clases en las etapas de Educación Infantil y Primaria, con la siguiente distribución:

PROFESORADO DE ED. PRIMARIA	FRECUENCIA
00597APO	2
Audición y Lenguaje LSE	2
Audición y Lenguaje	28
E.F.P.INGL	1
ED.P.BIL-IN	5
Ed. Primaria	767
Ed. Física	128
Ed. Infantil	458
Inglés	184
Interculturalidad	13
Música	85
Pedagogía Terapéutica	60
TOTAL	1.733

Respecto al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (12,12%), la distribución es la que se concreta en la siguiente tabla:

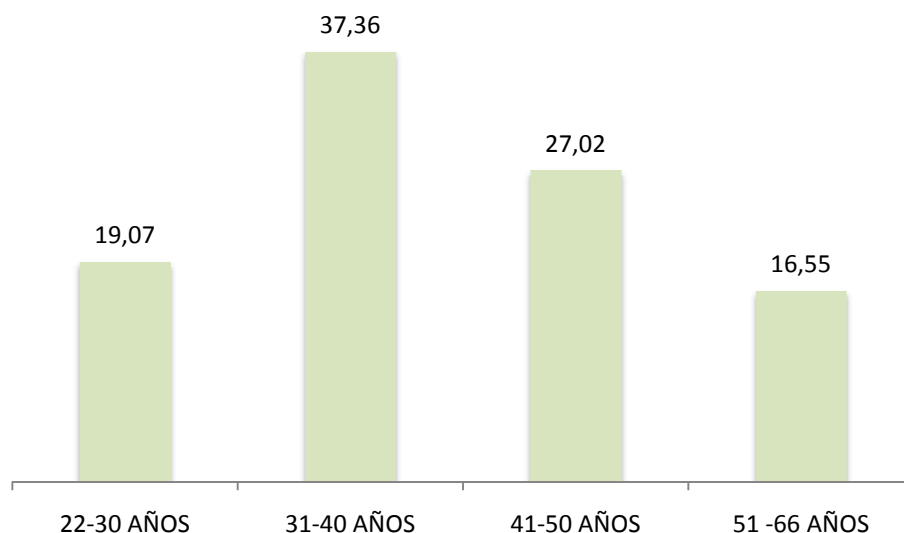
PROFESORADO DE ED. SECUNDARIA	FRECUENCIA
Audición y Lenguaje E.S.O.	9
Ciencias Sociales	33
Ed. Física	40
Francés	31
Inglés	41
Interculturalidad	1
Mat. Inglés	1
Matemáticas	45
Música	33
Pedagogía Terapéutica E.S.O.	31
TOTAL	265

En cuanto al 8,64% del profesorado de Religión, Español u otros, nos encontramos con los siguientes códigos:

PROFESORADO	FRECUENCIA
PROF. CPND	1
PROF.ADIC.	1
PROF.ESP.	8
REL.SEC.05	1
REL.SEC.14	1
REL.SEC.16	1
RELIG PRIM	176
TOTAL	189

Si analizamos la edad del profesorado comprobamos que casi un 20% son profesionales jóvenes, mientras que un 80% son docentes con amplia experiencia en el ámbito educativo:


EDAD PROFESORADO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
22 - 30 años	417	19,07
31 - 40 años	817	37,36
41 - 50 años	591	27,02
51 - 66 años	362	16,55
TOTAL	2.187	100



En cuanto a la ratio profesorado–alumnado de los Centros Rurales, nos encontramos con una ratio especialmente baja, con una media de 5,94 y una moda (ratio que más se repite) de 6. La ratio máxima de 11,53 la encontramos en el centro Historiador Padre Tapia de El Viso (Almería) y la mínima de 2 en el C.P.R. La Contraviesa en Sorvilán (Granada).

Estas serían las cifras pero en el colectivo de maestros y maestras rurales se pueden apreciar rasgos diferenciadores, que se pueden asignar a distintos perfiles:

- Docentes que iniciaron su andadura profesional en la escuela rural y han continuado en ella, contribuyendo decididamente a su evolución y progreso. Residen en el lugar en que trabajan o en otro pueblo cercano y tienen una integración plena en su comunidad educativa y social, vinculando siempre esta realidad con la identidad del centro y con el proceso pedagógico que se lleva a cabo en el aula.
- Docentes que han adquirido buena parte de su experiencia y capacitación en la escuela rural y encuentran aspectos positivos para seguir desarrollando su labor en este contexto. Su posible salida hacia otro destino responde a factores personales o familiares, no profesionales. Aunque no residen en el medio rural, se sienten vinculados con sus valores y sus problemáticas y se implican activamente en el proyecto educativo del centro.
- Docentes jóvenes que acceden a las escuelas del medio rural como primer destino definitivo. En principio no conocen el entorno donde van a desarrollar su trabajo pero




acometen sus funciones con motivación y responsabilidad, formándose y abriéndose a las orientaciones del profesorado con más experiencia. Normalmente, al cabo de varios años consiguen trasladarse a otro centro que responde mejor a sus expectativas, justo cuando han alcanzado un nivel considerable de experiencia.

- Docentes provisionales o definitivos que no conectan con la realidad en la que trabajan, ni se interesan por conocer sus problemas y sus necesidades. Sienten su destino como algo transitorio, una mera escala hacia colegios más grandes, más normalizados, con más recursos. Se limitan al trabajo dentro del aula, sin relacionar la realidad de la zona con el proceso formativo del alumnado. Aplican esquemas urbanos tanto con su alumnado como en sus relaciones con el resto del profesorado y las familias.
- Docentes que son nombrados solamente para un curso o para una parte del mismo y que en la mayoría de los casos no tienen experiencia previa ni conocimiento sobre las peculiaridades de este tipo de centros. Aunque demuestren interés y dedicación, su estancia en el CPR no suele resultar suficiente para que adquieran y desarrollen las competencias profesionales necesarias.

Los distintos perfiles que se han expuesto dejan entrever que uno de los problemas con mayor incidencia es el alto grado de movilidad laboral en el profesorado. En el contexto rural, este hecho desencadena consecuencias especialmente negativas, ya que dificulta la formación de equipos estables, la aplicación de métodos de trabajo continuados y, en definitiva, la realización de los proyectos educativos.

Los factores que repercuten en la permanencia de un maestro en el centro pueden ser de diversa índole. A veces tienen un origen administrativo, derivado del propio sistema de colocación anual de efectivos. Otras veces hay que buscar los motivos en la falta de vocación o en un sentimiento de rechazo o infravaloración. En muchas otras ocasiones, la causa es intrínseca a los condicionantes del medio rural. El aislamiento geográfico, la precariedad y la falta de estímulos, las escasas oportunidades para la interacción y el desarrollo, etc., provocan en muchos docentes un serio desgaste profesional y personal que refuerza en ellos la provisionalidad y el deseo de marcharse.




Otro de los problemas que la actual escuela rural debe seguir afrontando es la falta de formación del profesorado. El trabajo en aulas con diferentes niveles educativos responde a unas peculiaridades y exigencias que no se dan en otros contextos escolares y, por lo tanto, requiere una formación específica, tanto a nivel de formación inicial como permanente.

Las facultades de Educación deben concienciarse de la realidad y organizar las titulaciones con asignaturas, seminarios, contenidos específicos, etc., que faciliten al futuro docente una formación adecuada para poder trabajar en el medio rural. Asimismo, deben aumentar las prácticas de enseñanza en este tipo de centros, ya que actualmente son muy escasas.

En el ámbito de la formación continua, los Centros del Profesorado tienen la responsabilidad de promover y alentar movimientos pedagógicos en relación con el medio rural. Al mismo tiempo, deben aumentar sus esfuerzos a favor de que el maestro rural tenga una formación más completa y pueda adaptar constantemente sus conocimientos y sus métodos a las necesidades de una sociedad cambiante, solucionando las dificultades geográficas con propuestas formativas a través de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

Desde la Administración educativa andaluza se siguen adoptando medidas para solventar las dificultades que aquejan a la escuela rural en lo que se refiere a su profesorado. Cabe destacar la norma reguladora para que los destinos en CPRs no estén asignados de oficio, sino por petición expresa de los docentes. Otro punto de inflexión se produce a partir del curso 2001-2002, con la aplicación del acuerdo entre Consejería de Educación y representaciones sindicales, sobre diferentes aspectos relacionados con los *Colegios Públicos Rurales e Itinerancias* (2001), de donde también surgen los puestos específicos docentes en CPRs. Se asignan mediante comisión de servicio, deben estar incluidos en unas bolsas de trabajo abiertas con determinadas condiciones y conlleva compromiso de disponibilidad de su vehículo para las itinerancias.

De forma paralela, el profesorado que imparte en estos centros tiene el incentivo de acumular más puntuación de cara a posibles traslados. En la Comunidad Autónoma se considera oficialmente a todos los CPRs como Centros de Atención Educativa Preferente (centros en los que existe difícil desempeño de la labor docente por cuestiones sociales y/o



educativas). Independientemente, los maestros y las maestras especialistas que tienen necesidad de itinerar a través de las secciones de los centros perciben un complemento y una reducción en el horario lectivo en función del número de kilómetros de desplazamiento realizados a la semana.

Es necesario seguir incentivando la continuidad del profesorado en la escuela rural adoptando medidas que premien su permanencia en estos centros. Un reciente estudio de Barley y Beesley (2007) pone de manifiesto la relevancia de la retención de maestros para lograr el apoyo de la comunidad y aumentar las tasas de rendimiento académico de su alumnado. Las conexiones personales de los profesores con el medio contribuyen al éxito de estas escuelas, permitiendo el compromiso y la dedicación.

En este sentido, otros estudios demuestran que la permanencia en el centro consigue que se produzca una “transformación de las percepciones del maestro rural”. Así, con el paso del tiempo y la adquisición de experiencia, las actitudes negativas iniciales se atenúan y las positivas se incrementan o igualan. Al principio debe resolver situaciones para las que no está suficientemente preparado, lo que le produce insatisfacción, frustración, sobreesfuerzo... Después de algunos años, surgen argumentos que hacen sustituir los inconvenientes por ventajas.


Entre esas ventajas está la autonomía que las escuelas rurales pueden llegar a alcanzar en la organización y gestión de aspectos administrativos e instructivos. También hay que considerar otras circunstancias muy valoradas por el profesorado: menos problemas de conducta en el alumnado, mayor colaboración y atención a compañeros, mejora del clima social y afectivo y sentimiento de eficacia. Las aulas rurales, además, pueden llegar a ser lugares potenciales para la experimentación educativa y albergar proyectos innovadores que favorezcan la investigación y la extrapolación de estrategias. En este sentido, Feu (2003) insiste en acentuar las virtudes de la escuela y el medio rurales. Con ello se trata de disminuir condicionantes negativos: los prejuicios de los futuros docentes, los temores ante un desconocido contexto escolar. Así, se potencia el progreso y la mejora de las escuelas por el sentimiento de arraigo de su profesorado.

4.3. Familias

La profunda transformación que afecta a la sociedad actual se extiende progresivamente al medio rural provocando cambios en su estructura socioeconómica, su paisaje y su significado. Los habitantes de estas zonas parecen caminar irreversiblemente hacia la “urbanización”, es decir, hacia una generalización de hábitos, costumbres y estilos de vida urbanos. Los medios de comunicación son los principales responsables de este fenómeno, ya que transmiten a las diversas poblaciones rurales y urbanas una cultura mediática que en buena medida los uniformiza en cuanto a ideas, valores, expectativas, modas y tendencias, hábitos de consumo, opiniones, etc. Este hecho, unido a otros factores como la globalización, la inmigración, la mejora de los sistemas de comunicación viaria, la sociedad de la información, etc., está produciendo variaciones en los planteamientos que siempre han caracterizado la esencia y la identidad rural.

Estos cambios repercuten directamente en las escuelas rurales, que deben evolucionar adaptándose a un nuevo modelo social mucho más heterogéneo y diverso. El concepto tradicional de familia rural, con su clásica composición y mentalidad, ya no sirve para describir la situación actual. Las familias tienen hoy otros perfiles, otros intereses e inquietudes de futuro, nuevas formas de pensar que destierran antiguos estereotipos y prejuicios. Afortunadamente, ya es muy raro encontrar situaciones como esta que ocurrían hace años en un CPR, en el que la familia reaccionaba negativamente ante lo lejano y lo desconocido: *“Una alumna de uno de los pueblos más pequeños quería participar en las Escuelas Viajeras del año 1992 (año de la EXPO) que nos habían concedido para desarrollar durante una semana la ruta de Asturias. El padre no la dejaba porque estaría muy lejos. El maestro se entrevistó varias veces en la casa de esa niña con su familia y consiguió que le dieran permiso. Fue la primera vez que viajó en tren y salió de su provincia. Ahora esa niña, es mujer con estudios superiores, participa en una ONG internacional y ha viajado en por varios países del mundo”.*

Gracias a sus especiales características, la escuela rural siempre ha favorecido el acercamiento entre la familia y la escuela. Los docentes pueden establecer relaciones más directas y cercanas con los padres y así aumentar la cantidad y calidad de la comunicación. Esto, necesariamente, debería contribuir a una mayor participación de la familia en las



actividades escolares, sin embargo, no es una postura generalizada ni mayoritaria. Los centros rurales deben diseñar estrategias para lograr una mayor implicación de la familia dentro y fuera del contexto escolar, colaborando estrechamente con el profesorado en la educación y la formación de sus hijos. Antiguamente existieron “Escuelas de Padres” que llevaban a cabo los Servicios de Apoyo externos de zona para fomentar la participación de los padres y las madres en la nueva agrupación rural. Había clases por las tardes que terminaban de noche. Hoy día este tipo de actividades dirigidas a familias no se hace y puede dar lugar a menos preocupación e implicación en el centro educativo.

Considerando la comunidad educativa del CPR en su totalidad, debemos destacar el importante papel desempeñado por los centros para lograr el acercamiento entre las distintas localidades que los conforman. Cada curso se organizan eventos comunitarios y actividades complementarias conjuntas con el objetivo de reunir en un mismo lugar a todo el alumnado y sus familias. Se trata de crear espacios para la convivencia en los que se comparta una única identidad y se superen las diferencias que provocan las distintas identidades locales.

Otro factor que está contribuyendo a definir una nueva realidad es el hecho de que la inmigración va en aumento en la escuela rural. Hay zonas que están experimentando un significativo crecimiento demográfico gracias a familias de diferentes nacionalidades que llegan a vivir a las pequeñas localidades. Algunas acuden atraídas por las posibilidades de mejorar sus condiciones de vida con la realización de trabajos agrícolas. En otros casos, se instalan en este entorno por el reclamo que representa “lo rural” como una forma de vida de calidad y de vinculación con la naturaleza. En algunas zonas, la matriculación de este alumnado en los CPRs está contribuyendo a compensar la baja natalidad y también la despoblación del medio rural. La escuela desempeña, en estas circunstancias, un importante papel como agente integrador de estas familias, ya que en ella se trabajan y se proyectan a la comunidad valores fundamentales para fomentar la interculturalidad, el respeto a las diferencias y la tolerancia.

5. ESTUDIO SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN LOS COLEGIOS PÚBLICOS RURALES

5.1. Prueba de Evaluación de Diagnóstico

La Evaluación de Diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado, fue por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en sus artículos 21 y 29, estableciendo que todos los centros realizarán una Evaluación de Diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por su alumnado. Esta evaluación, competencia de las Administraciones educativas, debe dar lugar a compromisos de revisión y mejora educativa a partir de los resultados, por tanto, es de carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa.

Por otro lado, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, establece en su artículo 155 que la evaluación general del sistema educativo andaluz será realizada por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, incluyendo la Evaluación de Diagnóstico de las siguientes competencias básicas:

1. Competencia en Comunicación lingüística.
2. Competencia de Razonamiento matemático.
3. Competencia en el Conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural.
4. Competencia Digital y tratamiento de la información.
5. Competencia Social y ciudadana.
6. Competencia Cultural y artística.
7. Competencia de Aprendizaje autónomo a lo largo de la vida.
8. Competencia para la Autonomía e iniciativa personal.

Las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico llevan realizándose en Andalucía desde el curso 2006 - 2007, en las competencias de Comunicación lingüística (lengua española) y de Razonamiento matemático, añadiéndose en el curso 2008-2009 la competencia en el Conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural.

5.1.1. Resultados de las PED del curso 2006 - 2007

En el curso escolar 2006-2007 la Evaluación de Diagnóstico se realizó en el mes de octubre y se aplicó al alumnado que iniciaba 5º de Educación Primaria y 3º de Secundaria Obligatoria. Las competencias evaluadas fueron la de Comunicación lingüística (lengua española) y la de Razonamiento matemático.

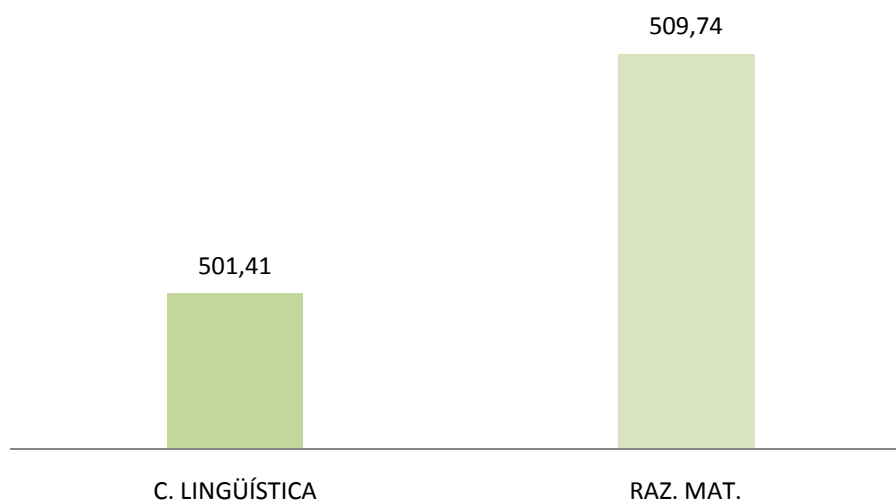
Seguidamente analizaremos los resultados del alumnado escolarizado en 5º de Primaria, ya que Centros Rurales no imparten los dos últimos cursos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (3º y 4º).

Las puntuaciones directas del alumnado se transforman, en cada una de las competencias evaluadas, a una escala donde la puntuación directa promedio del alumnado andaluz es 500 puntos y la desviación típica 100. Estas puntuaciones representan diversos grados de aptitud en el dominio de una competencia.

En la tabla y gráfica que se muestran a continuación se recogen los resultados del alumnado de 5º de Primaria en las dos competencias evaluadas:

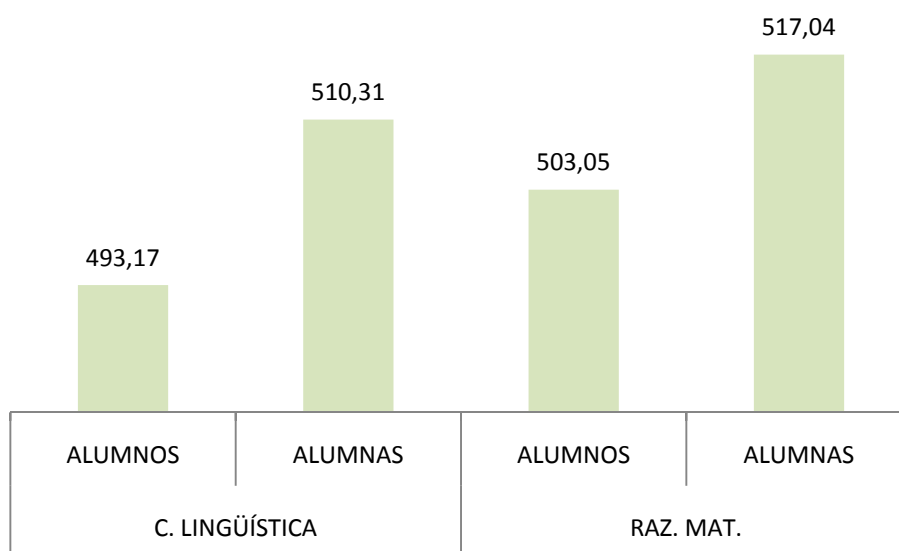
CURSO	COMPETENCIA	P.T.*
2006 - 07	Comunicación lingüística	501,41
	Razonamiento matemático	509,74

* Puntuación transformada



La media de Andalucía se sitúa en la puntuación transformada 500 y los resultados en ambas competencias superan a dicha media, principalmente en la competencia de Razonamiento Matemático, superando a la media en casi 10 puntos. Los resultados de los Centros rurales son positivos. Estos datos se podrán valorar, sobre todo, cuando en el apartado 5.2 se analice el Índice Socioeconómico y Cultural (ISC), que es considerablemente más bajo que el ISC del conjunto de los centros de nuestro Sistema educativo.

A continuación analizaremos los resultados en función del sexo. Como muestra la siguiente gráfica, las alumnas obtienen resultados superiores a los alumnos en las competencias valoradas. En el caso de la competencia en Comunicación lingüística la diferencia asciende a 17 puntos y en la de Razonamiento matemático a 14:

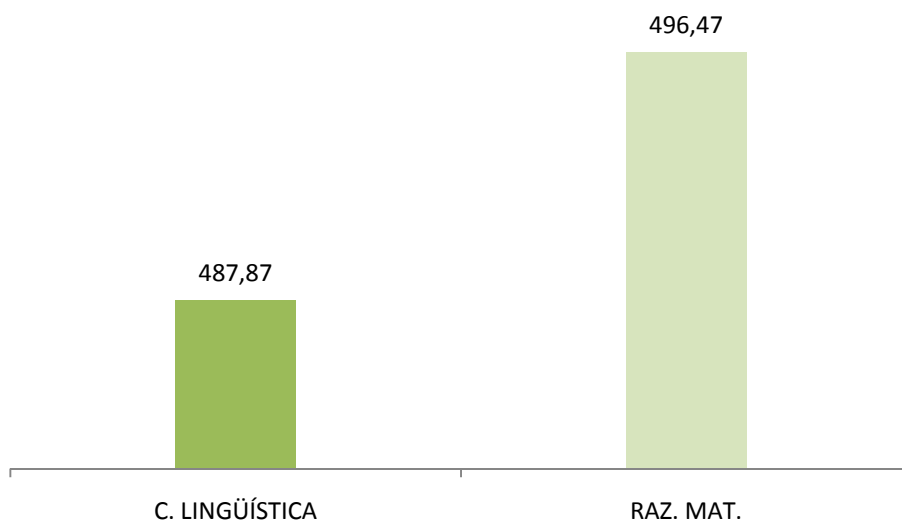


En el conjunto de Andalucía también se produce se produce esta situación en la competencia de Comunicación lingüística, mientras que los resultados en la de Razonamiento matemático son más parejos.

5.1.2. Resultados de las PED del curso 2007 - 2008

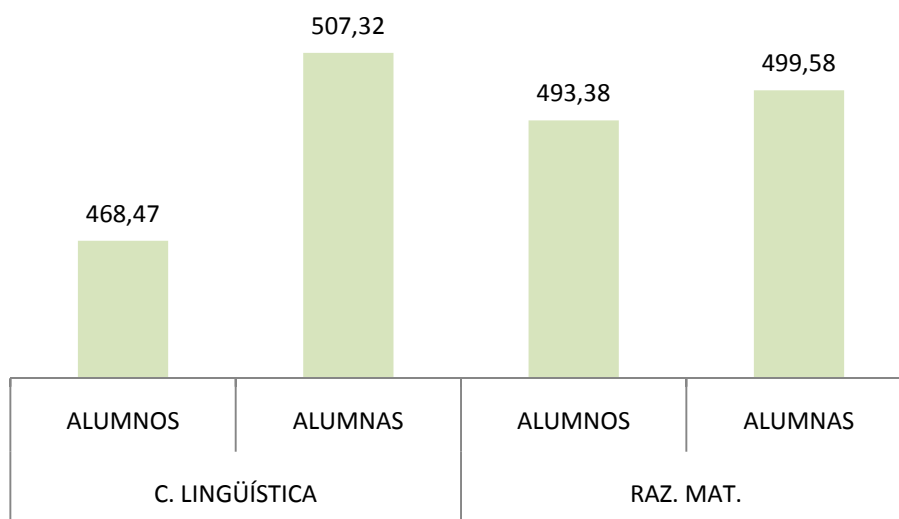
En el curso 2007 - 2008 se evaluaron las mismas competencias que en el curso anterior y los resultados obtenidos por los Colegios Públicos Rurales fueron los siguientes:

CURSO	COMPETENCIA	P.T.
2007 - 08	Comunicación lingüística	487,87
	Razonamiento matemático	496,47



De la tabla y gráfica anteriores podemos deducir que en el curso 2007 - 2008 se produce un descenso de las puntuaciones de los Centros Rurales, pero siempre alrededor de la media andaluza (500), principalmente en la competencia de Razonamiento matemático, cuya puntuación es de 496,97.

El valor medio de las puntuaciones transformadas de las alumnas y de los alumnos de 5º de Educación Primaria en las dos competencias se muestra en la siguiente tabla:



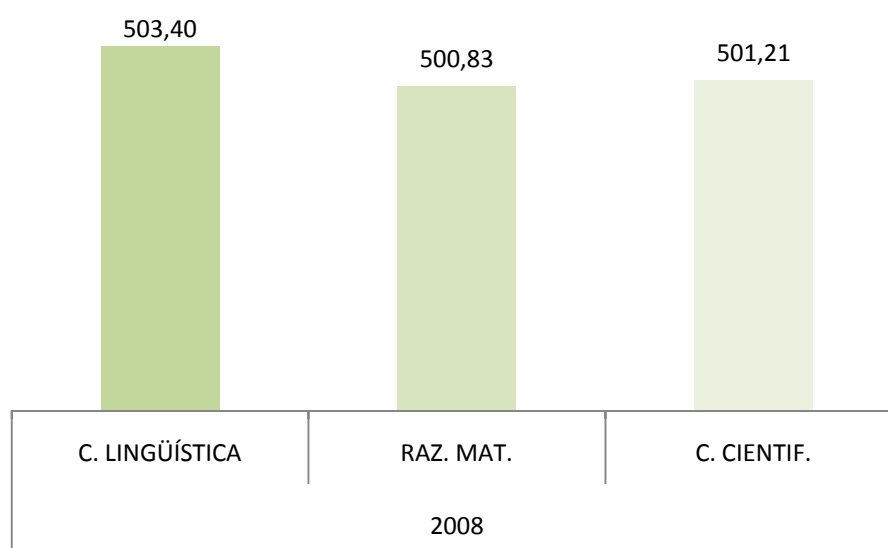
Analizando dichos datos comprobamos que las alumnas se mantienen exactamente en la media de la población andaluza en ambas competencias, mientras que los alumnos obtienen una bajada considerable en la de Comunicación lingüística.

5.1.3. Resultados de las PED del curso 2008 - 2009

La novedad de la Evaluación de Diagnóstico del curso 2008 - 2009 fue la incorporación de una tercera competencia, la de Conocimiento e interacción con el mundo físico y natural (Científica).

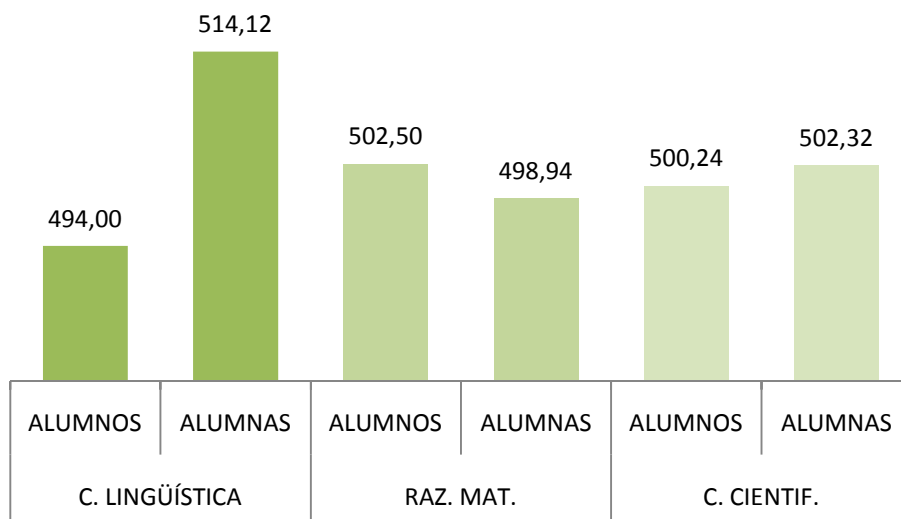
Los resultados obtenidos en los Colegios Públicos Rurales en dicho curso escolar fueron los siguientes:

CURSO	COMPETENCIA	P.T.
2008 - 09	Comunicación lingüística	503,40
	Razonamiento matemático	500,83
	Científica	501,21



Como podemos observar, los resultados de los Centros Rurales se pueden considerar positivos, con puntuaciones muy igualadas y situadas ligeramente por arriba de la media andaluza en las tres competencias.

Como se detalla en la siguiente tabla, los resultados muestran promedios en la competencia en Comunicación lingüística significativamente superiores a favor de las alumnas, con una diferencia de 20 puntos, obteniendo también mejores resultados en la de Conocimiento e interacción con el mundo físico y natural (2 puntos más); en Razonamiento matemático son los alumnos los que tienen una ligera ventaja de menos de cuatro puntos.



5.1.4. Resultados de las PED del curso 2009 – 2010

La Agencia Andaluza de Evaluación Educativa gestiona por primera vez el proceso de la Evaluación de Diagnóstico en el curso 2009 - 2010, con la novedad de que las Pruebas se aplicaron al alumnado de 4º de Educación Primaria y de 2º de Educación Secundaria Obligatoria a finales del mes de abril (al igual que en la mayoría de las Comunidades Autónomas).

Por tanto, al realizarse la Prueba de Evaluación de Diagnóstico en 2º de E.S.O. (y no en 3º), podemos analizar también los resultados del alumnado de Secundaria Obligatoria escolarizado en Centros Rurales.

En la siguiente tabla se muestra el alumnado de Centros rurales que realiza la Evaluación de Diagnóstico:

ETAPA	COMPETENCIA	ALUMNADO
PRIMARIA	Comunicación lingüística	1.388
	Razonamiento matemático	1.389
	Científica	1.400
SECUNDARIA	Comunicación lingüística	389
	Razonamiento matemático	385
	Científica	386

Como ya comprobamos en el apartado correspondiente, hay mayor proporción de alumnado escolarizado en la etapa de Primaria que en la de Secundaria Obligatoria (recordemos que sólo 38 Centros Rurales de Andalucía imparten 1º y 2º de E.S.O.); en

consecuencia, hay menor número de alumnos y de alumnas que realizaron las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico.

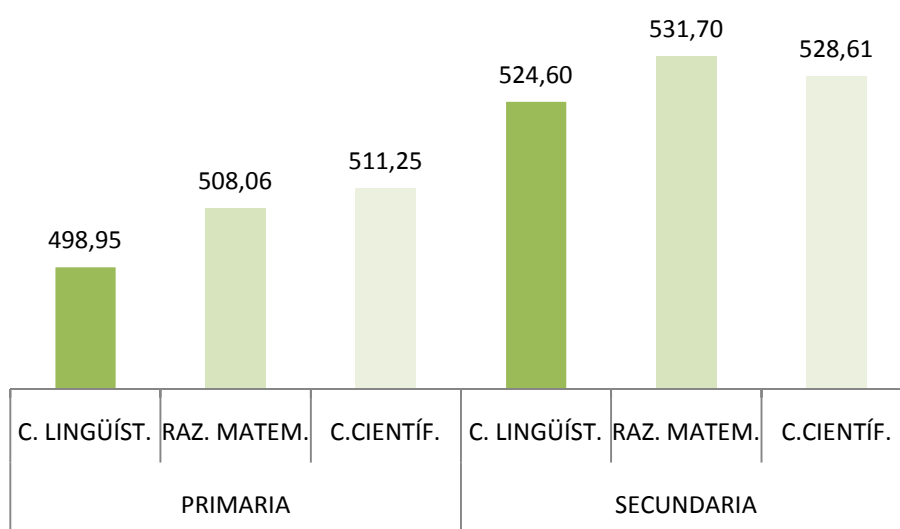
A continuación, se recogen los resultados obtenidos por el alumnado:

CURSO	ETAPA	COMPETENCIA	P.T.
2009 - 10	PRIMARIA	Comunicación lingüística	498,95
		Razonamiento matemático	511,25
		Científica	508,06

En la etapa de Educación Primaria los resultados están muy en la línea de años anteriores, es decir, siempre alrededor de la media de Andalucía. En la competencia de Razonamiento matemático el alumnado obtiene 11 puntos más y 8 en la de Conocimiento e interacción con el mundo físico y natural; en Comunicación lingüística se produce un descenso no significativo de 1 punto respecto a la media andaluza.

CURSO	ETAPA	COMPETENCIA	P.T.
2009 - 10	SECUNDARIA	Comunicación lingüística	524,60
		Razonamiento matemático	528,61
		Científica	531,70

En la Etapa de Secundaria Obligatoria los resultados se pueden calificar de excelentes, con datos muy por encima del conjunto de centros andaluces (hasta 28 puntos más que la media andaluza, en el caso de la Competencia en Razonamiento matemático).

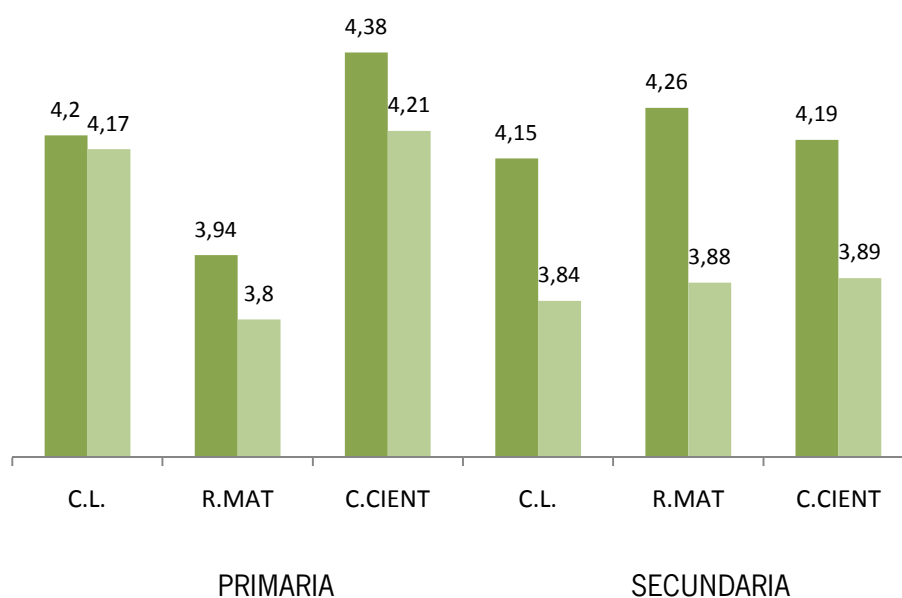


5.1.4.1. Resultados por competencia y comparativa con el conjunto de centros andaluzes

El tipo de escala que se utiliza en la Prueba de Evaluación de Diagnóstico de Andalucía consiste en asignar a cada alumno y alumna un nivel de competencia en función de las puntuaciones obtenidas en los ítems. Se establecen, para cada competencia evaluada, seis niveles (del 1 al 6) de los que los niveles altos indican un mayor grado de desarrollo de la misma.

Los resultados obtenidos en la Evaluación de Diagnóstico ponen de manifiesto que las alumnas y alumnos andaluzes han desarrollado sus competencias básicas en los niveles que recogen en el siguiente cuadro (escala cuantitativa de 1 a 6):

ETAPA	COMPETENCIA	CENTROS RURALES	ANDALUCÍA
PRIMARIA	Comunicación lingüística	4,20	4,17
	Razonamiento matemático	3,94	3,80
	Científica	4,38	4,21
SECUNDARIA	Comunicación lingüística	4,15	3,84
	Razonamiento matemático	4,26	3,88
	Científica	4,19	3,89



Los Centros rurales obtienen resultados más altos que el resto de Centros en las tres competencias y en ambas etapas, principalmente en Secundaria donde las diferencias son más acusadas. Existe un desarrollo similar en el dominio de las tres competencias en ambas etapas.

5.1.4.2. Resultados por dimensiones y comparativa con el conjunto de centros andaluces

Las competencias evaluadas se estructuran en grandes bloques denominados “dimensiones”, las cuales agrupan elementos, tareas u operaciones de un mismo ámbito que habría de ser capaz de desarrollar el alumnado para demostrar su dominio de las competencias básicas.

a) Educación Primaria

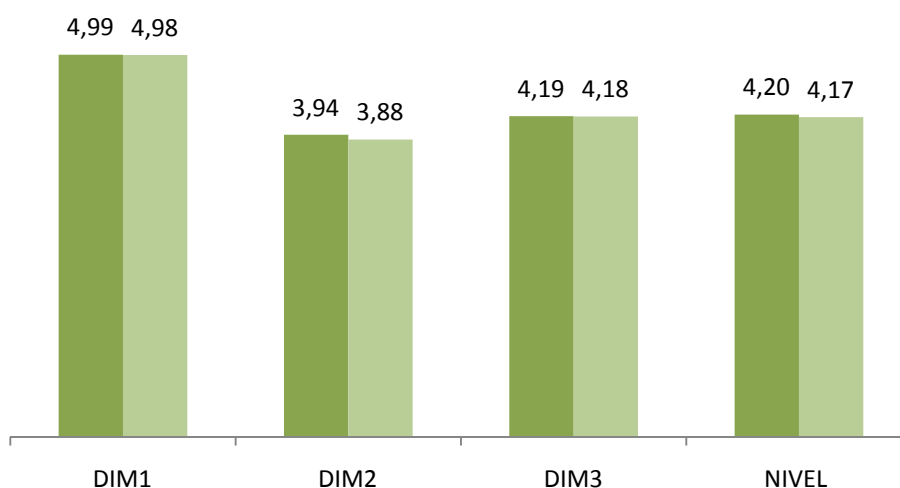
- Comunicación lingüística (lengua española)

En esta competencia se distinguen las siguientes dimensiones:

- Dimensión 1 (DM1): Comprensión oral.
- Dimensión 2 (DM2): Comprensión lectora.
- Dimensión 3 (DM3): Expresión escrita.

En la siguiente tabla se concretan los resultados por las dimensiones de esta competencia:

ETAPA	COMPETENCIA	CENTRO	DIM1	DIM2	DIM3	NIVEL
PRIMARIA	C. LINGÜÍSTICA	CENTRO RURAL	4,99	3,94	4,19	4,20
		ANDALUCÍA	4,98	3,88	4,18	4,17



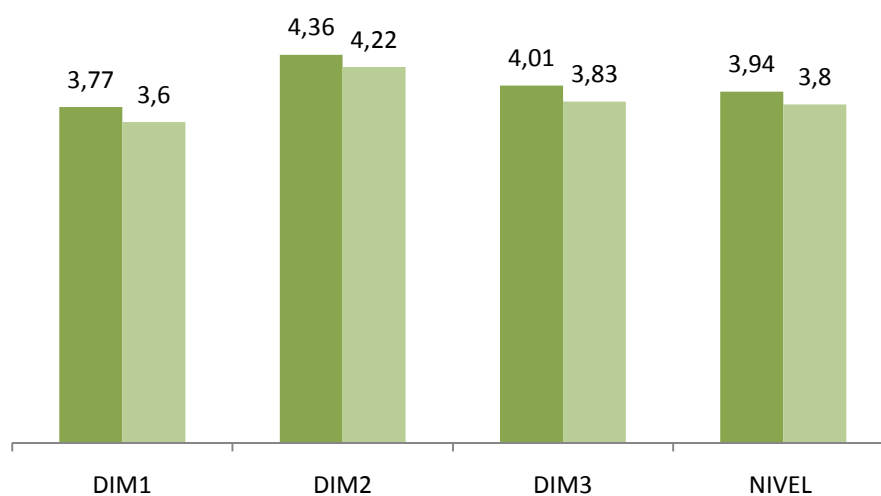
Los resultados obtenidos reflejan que la dimensión Comprensión oral es la más desarrollada en el alumnado de Educación Primaria, muy por encima del nivel medio de la escala (4,99). En segundo lugar estaría la dimensión Expresión escrita (4,19), seguida de la dimensión Comprensión lectora (3,94).

- Razonamiento matemático

- Dimensión 1 (DM1): Organizar, comprender e interpretar información.
- Dimensión 2 (DM2): Expresión matemática.
- Dimensión 3 (DM3): Plantear y resolver problemas.

En la siguiente tabla podemos observar que la dimensión en la que el alumnado ha obtenido resultados más favorables es Expresión matemática (4,36), seguida de Plantear y resolver problemas (4,01) y, por último, Organizar, comprender e interpretar información (3,77). En esta competencia hay diferencias de hasta 0,18 centésimas (dimensión 3) entre el alumnado de Centros rurales (4,01) y el resto del alumnado andaluz (3,83). Las tres dimensiones de esta competencia están situadas por encima del nivel intermedio de la escala:

ETAPA	COMPETENCIA	CENTRO	DIM1	DIM2	DIM3	NIVEL
PRIMARIA	R. MATEMÁTICO	CENTRO RURAL	3,77	4,36	4,01	3,94
		ANDALUCÍA	3,6	4,22	3,83	3,80

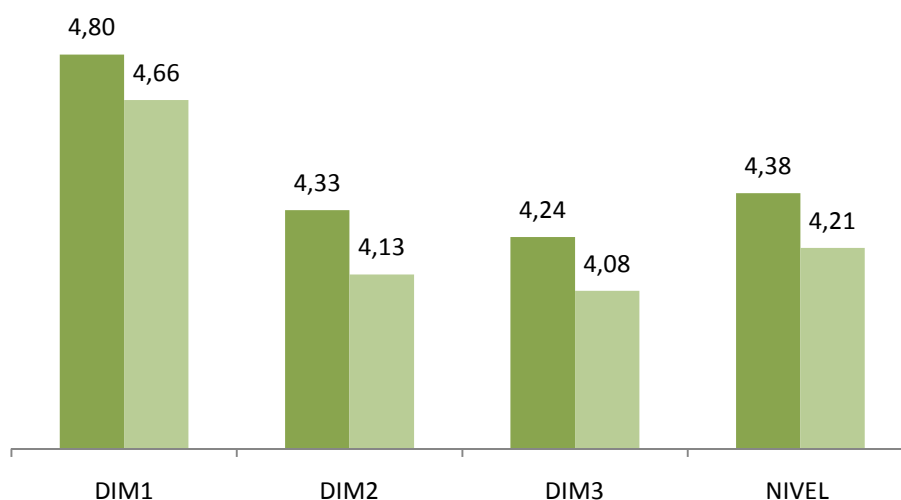


- Conocimiento e interacción con el mundo físico y natural

- Dimensión 1 (DM1): Metodología científica.
- Dimensión 2 (DM2): Conocimientos científicos.
- Dimensión 3 (DM3): Interacciones ciencia- tecnología- sociedad- ambiente.

Los resultados muestran que la dimensión Metodología científica es la más desarrollada en el alumnado de Educación Primaria (4,80), seguida de la dimensión Conocimientos científicos (4,33) y, por último, la dimensión Interacciones ciencia- tecnología- sociedad- ambiente (4,24). En esta competencia hay diferencias de hasta 20 centésimas en la dimensión 2 entre el alumnado de Centros Rurales (4,33) y el resto del alumnado andaluz (4,13). Todas estas puntuaciones están por encima del nivel intermedio de la escala.

ETAPA	COMPETENCIA	CENTRO	DIM1	DIM2	DIM3	NIVEL
PRIMARIA	CIENTÍFICA	CENTRO RURAL	4,80	4,33	4,24	4,38
		ANDALUCÍA	4,66	4,13	4,08	4,21



b) Educación Secundaria Obligatoria

En esta etapa se acusan las diferencias entre los resultados del alumnado de Centros Rurales y el resto del alumnado andaluz. Las dimensiones de las competencias evaluadas son las mismas que en la etapa de Educación Primaria.

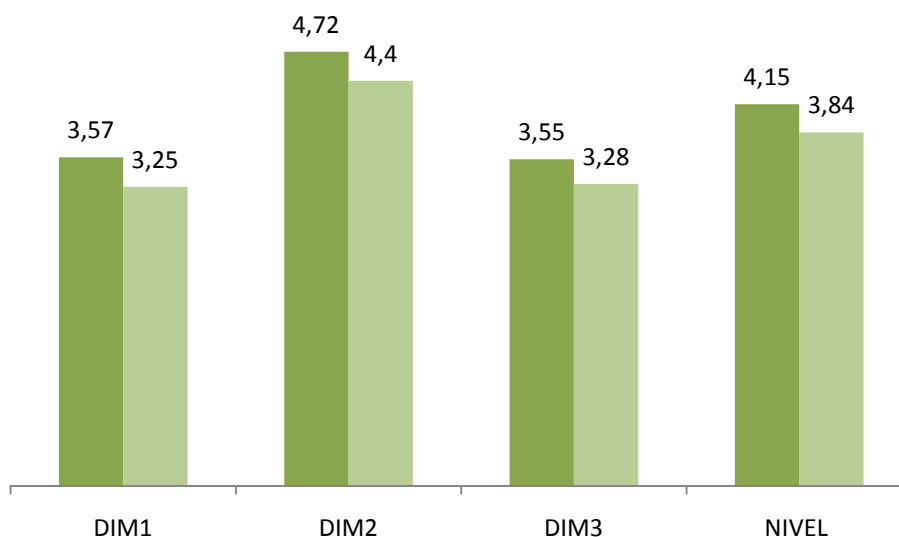
- **Comunicación lingüística (lengua española)**

- Dimensión 1 (DM1): Comprensión oral.
- Dimensión 2 (DM2): Comprensión lectora.
- Dimensión 3 (DM3): Expresión escrita.

La tabla y gráfica indican que el alumnado de Secundaria Obligatoria obtiene la puntuación más alta en la dimensión Comprensión lectora (4,72), indicando que es capaz de extraer información precisa de textos escritos e integrar información sobre un mismo tema que proviene de textos distintos. Aunque las puntuaciones obtenidas en las otras dos dimensiones también se encuentran en los niveles intermedios de la escala (Comprensión oral 3,57 y Expresión escrita 3,55) se produce un descenso acusado respecto a la dimensión Comprensión lectora.

Si comparamos las puntuaciones del alumnado andaluz en general con las del alumnado escolarizado en Centros Rurales, comprobaremos que hay una diferencia de hasta 32 centésimas a favor de estos últimos en dos de las dimensiones (1 y 2).

ETAPA	COMPETENCIA	CENTRO	DIM1	DIM2	DIM3	NIVEL
SECUNDARIA	C. LINGÜÍSTICA	CENTRO RURAL	3,57	4,72	3,55	4,15
		ANDALUCÍA	3,25	4,40	3,28	3,84



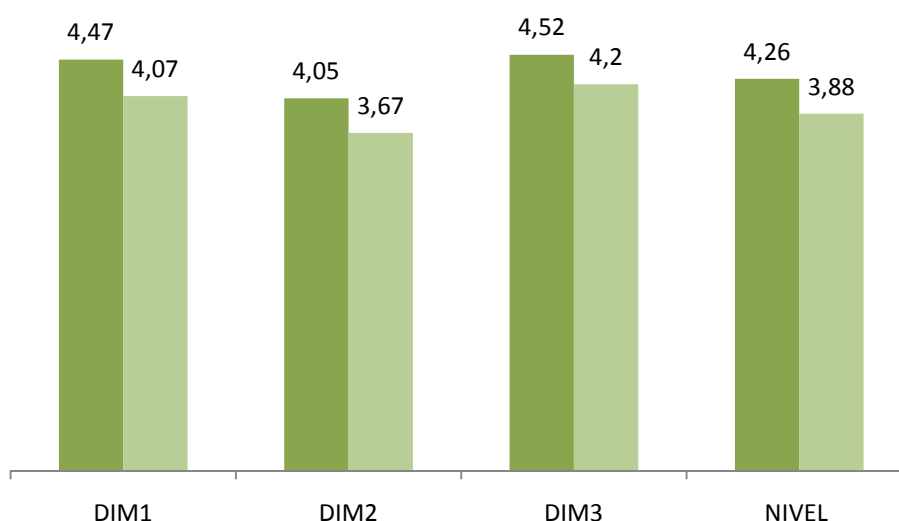
- Razonamiento matemático

- Dimensión 1 (DM1): Organizar, comprender e interpretar información.
- Dimensión 2 (DM2): Expresión matemática.
- Dimensión 3 (DM3): Plantear y resolver problemas.

Tal y como muestra la gráfica, la dimensión que alcanza puntuaciones más altas es Plantear y resolver problemas (4,52), seguida de Organizar, comprender e interpretar información (4,47). En tercer lugar se encuentra la dimensión Expresión matemática (4,05), lo que se traduce en una mayor dificultad para el alumnado a la hora de utilizar formas adecuadas de representación según el propósito y la naturaleza de la situación; expresar correctamente resultados obtenidos al resolver problemas o justificar resultados con argumentos de base matemática.

En esta competencia encontramos diferencias de hasta 40 centésimas (dimensión 1) entre el alumnado de Centros Rurales y el resto del alumnado andaluz:

ETAPA	COMPETENCIA	CENTRO	DIM1	DIM2	DIM3	NIVEL
SECUNDARIA	R.MATEMÁTICO	CENTRO RURAL	4,47	4,05	4,52	4,26
		ANDALUCÍA	4,07	3,67	4,20	3,88

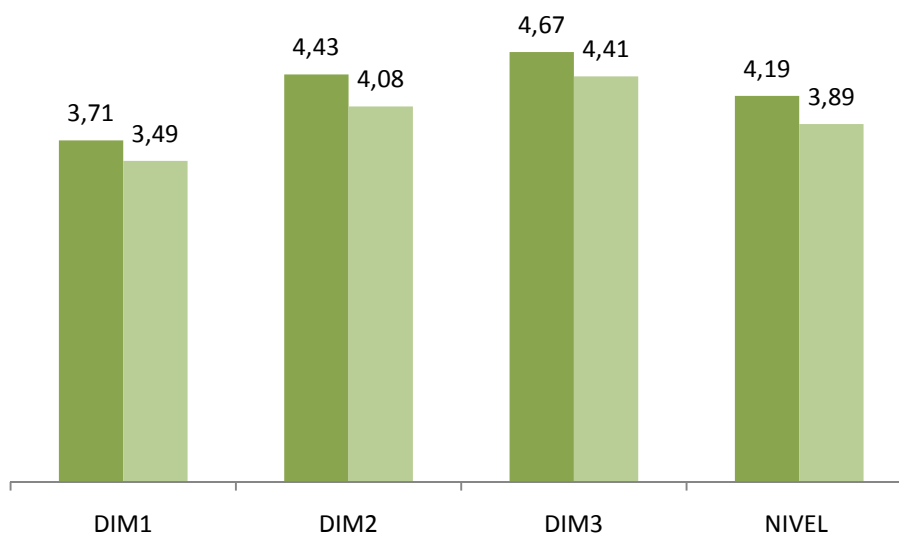


- Conocimiento e interacción con el mundo físico y natural

- Dimensión 1 (DM1): Metodología científica.
- Dimensión 2 (DM2): Conocimientos científicos.
- Dimensión 3 (DM3): Interacciones ciencia- tecnología- sociedad- ambiente.

A diferencia de la etapa de Educación Primaria, la dimensión más desarrollada es Interacciones ciencia- tecnología- sociedad- ambiente (4,671), seguida de Conocimientos científicos (4,43) y de Metodología científica (3,71). En cuanto a las diferencias entre el alumnado escolarizado en Centros Rurales y el resto del alumnado andaluz, en esta competencia llegan hasta 34 centésimas (dimensión 2).

ETAPA	COMPETENCIA	CENTRO	DIM1	DIM2	DIM3	NIVEL
SECUNDARIA	CIENTÍFICA	CENTRO RURAL	3,71	4,43	4,67	4,19
		ANDALUCÍA	3,49	4,08	4,41	3,89



5.1.5. Estudio de la cohorte 2006 – 2010

Tal y como se ha especificado a comienzos del apartado, la Prueba de Evaluación de Diagnóstico viene realizándose en Andalucía desde el curso 2006 - 2007, aplicándose en los cursos de 5º de Educación Primaria y de 3º de Educación Secundaria Obligatoria en el mes de octubre. Sin embargo, en el curso 2009 - 2010 se han aplicado en abril, en los cursos de 4º de Educación Primaria y de 2º de Educación Secundaria Obligatoria.

Así, nos encontramos que, por primera vez, podemos analizar los resultados del alumnado de los Centros Rurales que realizó la prueba en 5º curso de Educación Primaria en el mes de octubre de 2006, con los resultados que, ese mismo alumnado, ha obtenido en 2º curso de E.S.O. en abril de de 2010. Esta comparación nos puede proporcionar información sobre el recorrido escolar de este grupo de alumnos y alumnas.

5.1.5.1. Datos de la cohorte de Centros Rurales

En la siguiente tabla se muestra el número de alumnos y de alumnas que el curso 2006 - 2007 realizó la prueba en 5º de Educación Primaria en Centros Rurales:

CURSO 2006 -2007. ALUMNADO QUE REALIZÓ LA PRUEBA EN 5º DE PRIMARIA	
Comunicación lingüística	1.286
Razonamiento matemático	1.300

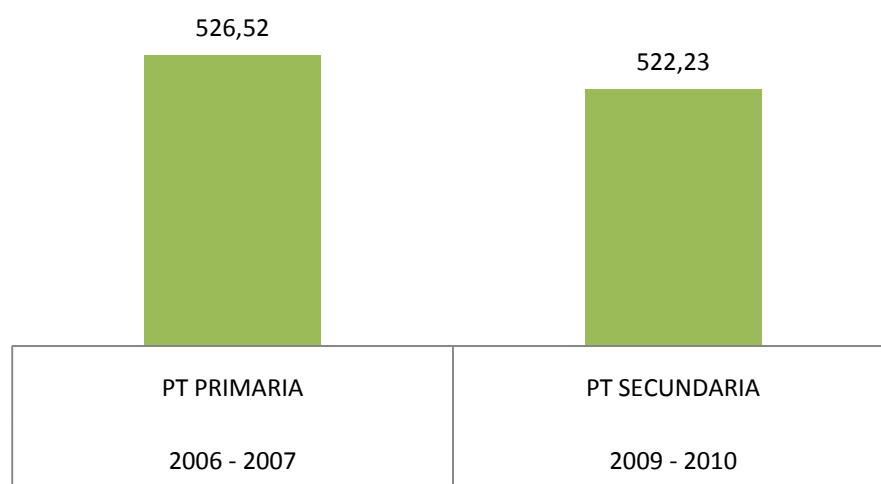
A continuación, se recoge a ese mismo alumnado que, escolarizado en el curso 2009 - 2010 en 2º de E.S.O., ha realizado la prueba:

CURSO 2009 -2010. MISMO ALUMNADO QUE REALIZÓ LA PRUEBA EN 2º ESO	
Comunicación lingüística	877
Razonamiento matemático	895

Tomando como referencia los datos de Razonamiento matemático, podemos comprobar que el 68,84% del alumnado de 5º de Primaria del curso 2006 - 2007 ha promocionado con su curso de referencia durante estos años escolares. El dato de la población andaluza que ha promocionado con normalidad desde el curso escolar 2006 - 2007 hasta el 2009 - 2010 es del 72%, es decir, la tasa de idoneidad.

Los resultados obtenidos por esta cohorte de alumnado son los siguientes:

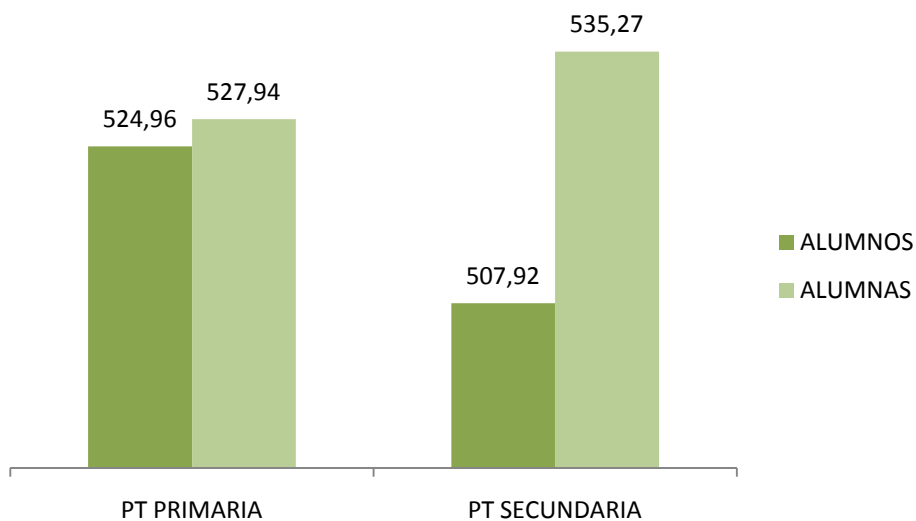
C. LINGÜÍSTICA	2006 – 07. PT Primaria	2009 – 10. PT Secundaria
Media	526,52	522,23



Como podemos observar los resultados son muy similares, con una pérdida de cuatro puntos.

En la siguiente tabla y gráfica se recogen los datos de la variable sexo:

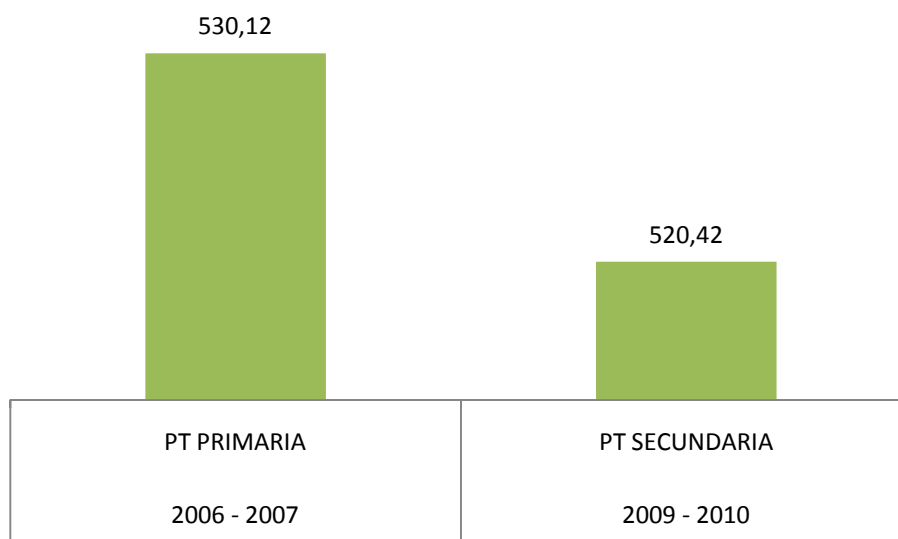
SEXO	PT PRIMARIA	PT SECUNDARIA
ALUMNOS	524,96	507,92
ALUMNAS	527,94	535,27



Al comparar los datos anteriores se observa que la pérdida que obtienen los alumnos desde la etapa de Educación Primaria a Secundaria Obligatoria, son de más de diecisiete puntos, lo cual se compensa, en parte, con la ganancia que consiguen las alumnas, que son de algo más de siete puntos.

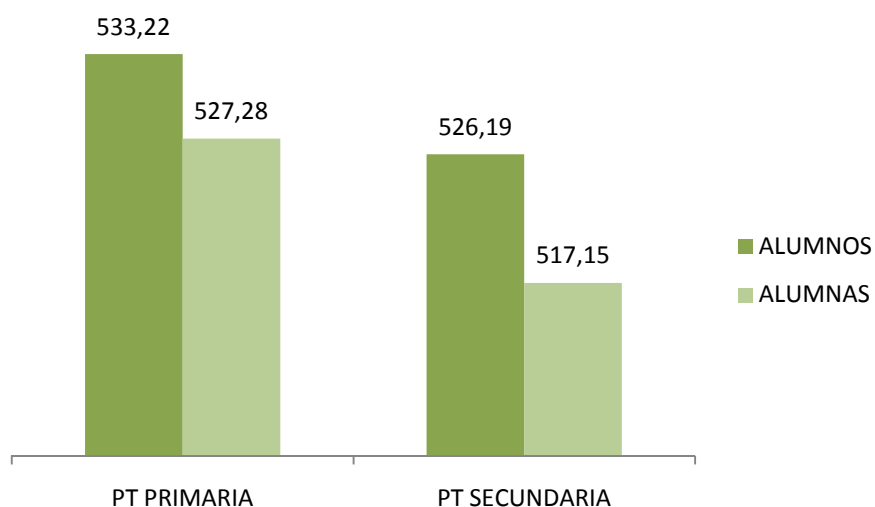
Los resultados en la competencia de Razonamiento matemático disminuyen diez puntos entre ambas aplicaciones:

R. MATEMÁTICO	2006 – 07. PT Primaria	2009 – 10. PT Secundaria
Media	530,12	520,42



Al analizar la variable sexo en la competencia de Razonamiento matemático comprobamos que ambos grupos se comportan de forma similar, con pérdidas de casi 8 puntos en el caso de los alumnos y de 10 en las alumnas.

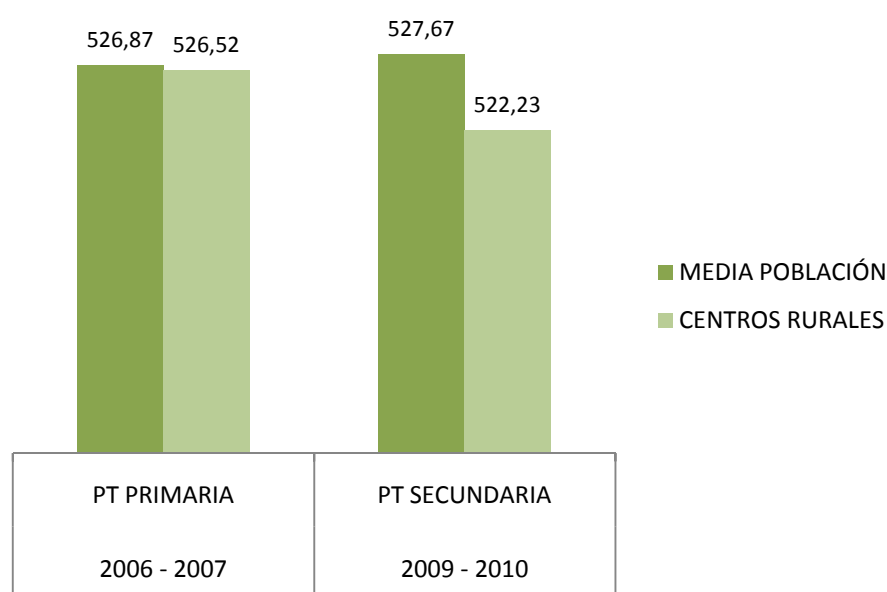
SEXO	PT PRIMARIA	PT SECUNDARIA
ALUMNOS	533,22	526,19
ALUMNAS	527,28	517,15



5.1.5.2. Comparativa con el conjunto de la población

A continuación analizaremos los resultados de la cohorte para el conjunto de la población andaluza. En primer lugar, detallamos las puntuaciones de la competencia en Comunicación lingüística:

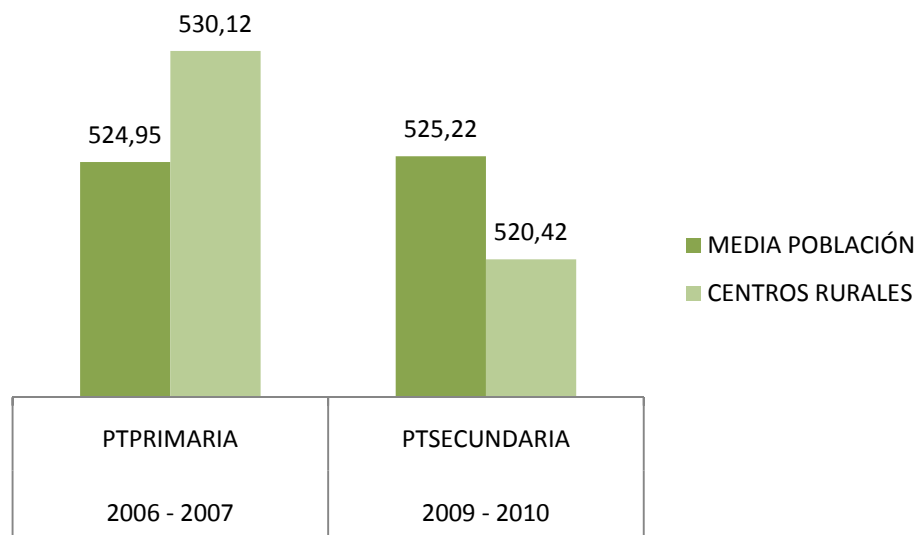
C. LINGÜÍSTICA	2006 - 2007	2009 - 2010
Puntuación transformada	PRIMARIA	SECUNDARIA
Media población	526,87	527,67
Centros rurales	526,52	522,23



En la tabla y gráfica anteriores observamos que, mientras que la media de la población andaluza obtiene resultados muy parecidos en la aplicación del curso 2006 y en la de 2010, el alumnado de Centros Rurales pierde cuatro puntos de una aplicación a otra.

Ahora nos centraremos en los datos de la competencia en Razonamiento matemático:

R. MATEMÁTICO	2006 - 2007	2009 - 2010
Puntuación transformada	PRIMARIA	SECUNDARIA
Media población	524,95	525,22
Centros rurales	530,12	520,42



En esta competencia hay un descenso de casi diez puntos del alumnado de los Centros Rurales, mientras que el conjunto de la población andaluza obtiene resultados prácticamente idénticos.

5.2. Índice Socioeconómico y Cultural (ISC)

El alumnado que realiza la Prueba de Evaluación de Diagnóstico debe cumplimentar un Cuestionario de Contexto, además de su familia y el tutor o tutora de clase, ya que es conveniente analizar los resultados de la Evaluación de Diagnóstico a la luz del contexto socioeconómico y cultural en el que se desenvuelve el alumnado, aportando así más información para valorar dichos resultados.

Las aproximaciones al estudio de esta cuestión se han basado en dos estrategias:

- La transformación de puntuaciones directas teniendo en cuenta como grupo normativo al alumnado de un mismo nivel socioeconómico y cultural, en lugar de tomar como referencia a la totalidad del alumnado. De este modo, es posible presentar puntuaciones transformadas diferentes, según se establezca la comparación con todo el colectivo o sólo con aquel segmento en el que se ubica el alumno o alumna de acuerdo con su mismo nivel socioeconómico y cultural.
- La estimación de puntuaciones detrayendo el efecto que sobre las mismas tiene el nivel socioeconómico atribuido al alumno o alumna en cuestión.

Las dos estrategias mencionadas requieren partir de la elaboración de la variable nivel socioeconómico y cultural. Para ello se ha construido un Índice Socioeconómico Cultural (ISC) que se basa en las variables que fueron medidas a través de los Cuestionarios de contexto.

Dicho índice ha permitido caracterizar a cada estudiante por un nivel determinado. Tomando el promedio de este índice para todo el alumnado de un centro, se caracteriza igualmente a los centros por un nivel socioeconómico y cultural que viene a informar sobre el contexto en el que se desenvuelve su tarea de enseñanza, teniendo en cuenta los rasgos característicos del alumnado al que atienden.

Los datos que se exponen en la siguiente tabla corresponden al curso 2008-2009:

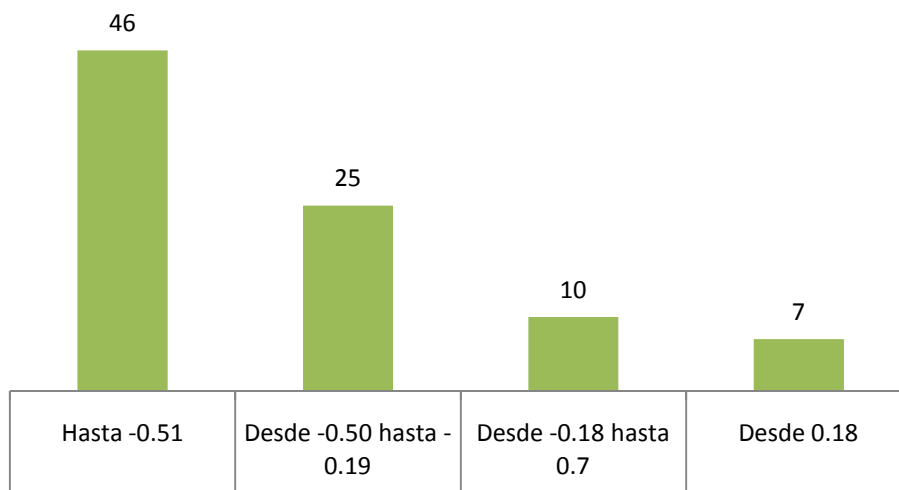
ETAPA	COMPETENCIA	PT	ISC 2008-09	VALOR ESPERABLE
ED. PRIMARIA	C. LINGÜÍSTICA	500,85	-0,54	446,11
	R. MATEMÁTICO	512,34		
	CIENTÍFICA	516,46		
ED.SECUNDARIA	C. LINGÜÍSTICA	525,17	-0,38	461,56
	R. MATEMÁTICO	531,27		
	CIENTÍFICA	531,49		

Juzgando los resultados de los Centros Rurales a luz del Índice Socioeconómico y cultural (ISC), los datos se califican como excelentes, ya que el valor esperable en función de dicho Índice es muy inferior al alcanzado en todas las competencias evaluadas. En ambas etapas educativas se alcanzan diferencias de más de 70 puntos en la Competencia de Conocimiento e interacción con el mundo físico y natural (científica).

Tomando los cuartiles de la distribución como puntos de corte, las puntuaciones en el ISC permiten diferenciar cuatro niveles desde el punto de vista del nivel socioeconómico y cultural de las familias.

En la siguiente tabla se muestra la distribución de Centros Rurales de Andalucía que imparten Educación Primaria según su ISC:

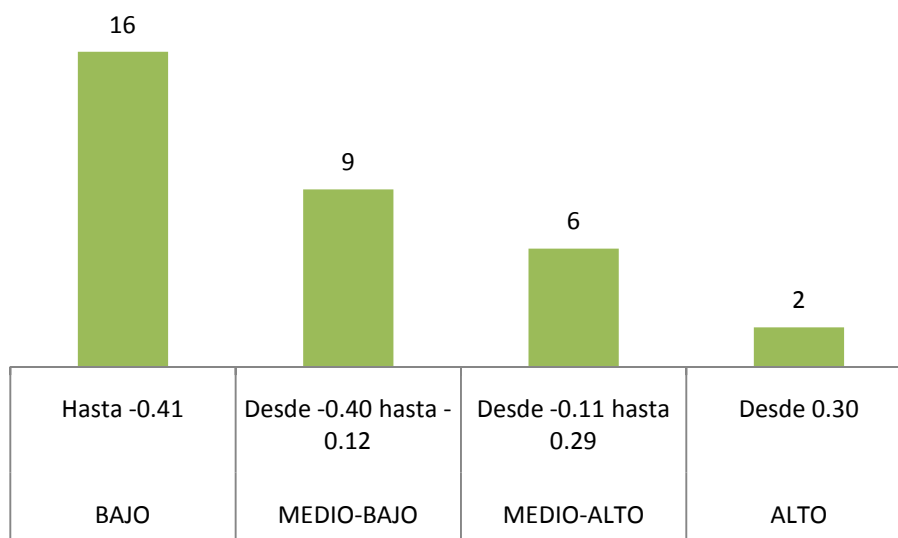
NIVELES SEGÚN EL ISC OBTENIDO					
	BAJO	MEDIO - BAJO	MEDIO - ALTO	ALTO	Sin ISC
PRIMARIA	Hasta -0.51	Desde -0.50 hasta -0.19	Desde -0.18 hasta 0.7	Desde 0.18	
CENTROS	46	25	10	7	28



De un total de 98 Centros Rurales que han realizado tanto la Prueba de Evaluación de Diagnóstico de Primaria en el curso 2008 – 2009 como la cumplimentación de los Cuestionarios de Contexto, nos encontramos que 71 centros tienen un ISC bajo (46 centros) o medio – bajo (25) y tan sólo 17 centros tienen un ISC medio - alto (10 centros) o alto (7).

En esta otra tabla se muestra la distribución de Centros Rurales de Andalucía que imparten Educación Primaria según su ISC:

NIVELES SEGÚN EL ISC OBTENIDO					
	BAJO	MEDIO - BAJO	MEDIO - ALTO	ALTO	Sin ISC
SECUNDARIA	Hasta -0.41	Desde -0.40 hasta -0.12	Desde -0.11 hasta 0.29	Desde 0.30	
CENTROS	16	9	6	2	7



De un total de 33 Centros Rurales que han realizado tanto la Prueba de Evaluación de Diagnóstico de Secundaria en el curso 2008 – 2009 como la cumplimentación de los Cuestionarios de Contexto, nos encontramos que 25 centros tienen un ISC bajo (16 centros) o medio – bajo (9) y tan sólo 8 centros tienen un ISC medio - alto (6 centros) o alto (2).

5.3. Comparativa de las calificaciones con los resultados de las pruebas

5.3.1. Calificaciones de junio de 2010

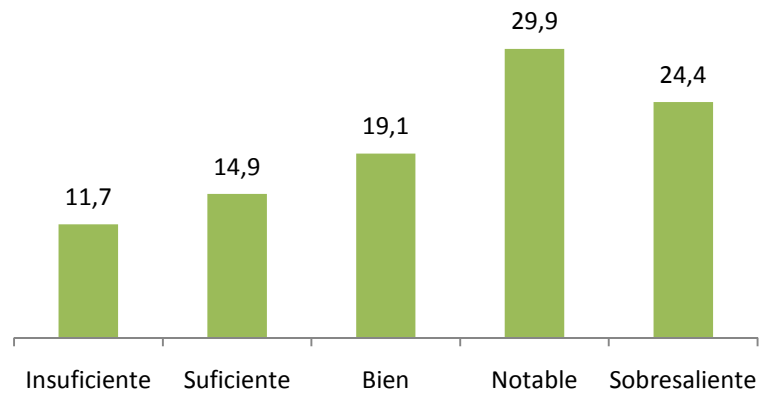
Con la finalidad de comparar los resultados del alumnado en las Pruebas celebradas en abril de 2010 con las calificaciones obtenidas por el alumnado en junio de 2010, en este apartado se recogen las de las materias que más relación tienen con las tres competencias para compararlas con la distribución del alumnado en los niveles competenciales.

a) 4º curso de Educación Primaria

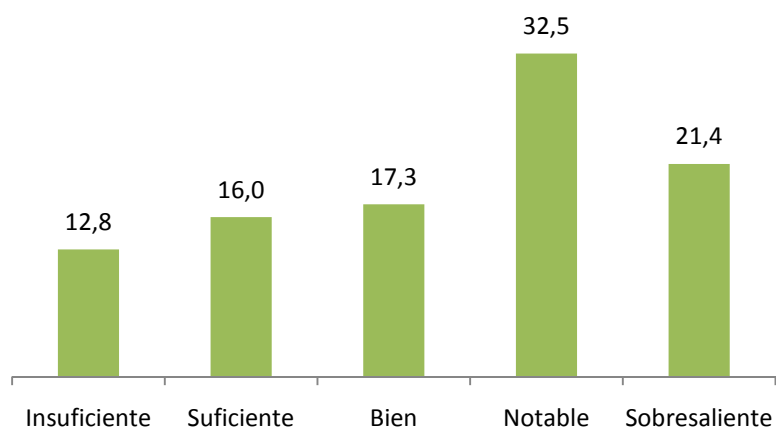
En las siguientes tablas y gráficas podemos observar que, en 4º curso de Educación Primaria, un 11,7% obtiene Insuficiente en la materia de Lengua Castellana y Literatura, aumentando este porcentaje al 12,8% y al 19,3% en Matemáticas y Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, respectivamente. Por otro lado, destacamos que más de un 20% obtiene Sobresaliente en Lengua y Matemáticas (24,4% y 21,4%) y un 17,7% en Conocimiento del Medio.

Estos datos son muy similares a los obtenidos por el conjunto de la población andaluza.

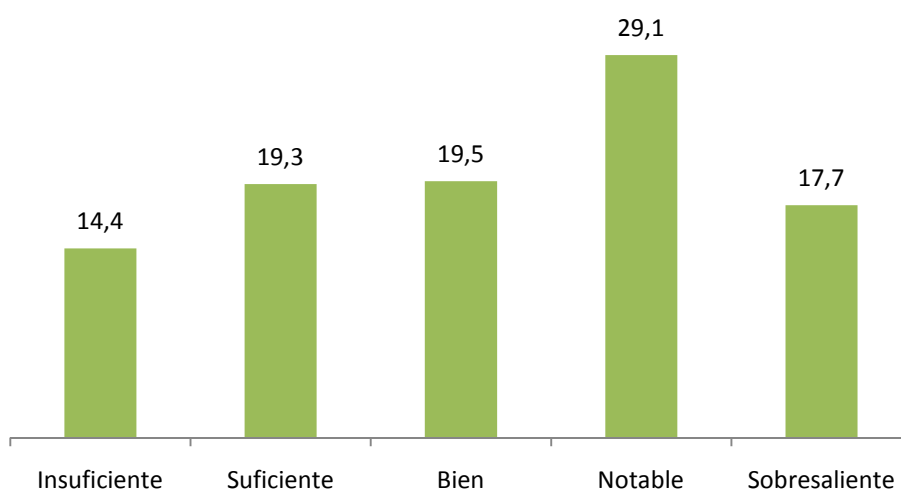
ÁREA	CALIFICACIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Lengua Castellana y Literatura	Insuficiente	154	11,7
	Suficiente	195	14,9
	Bien	250	19,1
	Notable	392	29,9
	Sobresaliente	320	24,4
	Total	1.311	100



ÁREA	CALIFICACIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Matemáticas	Insuficiente	169	12,8
	Suficiente	212	16,0
	Bien	229	17,3
	Notable	430	32,5
	Sobresaliente	283	21,4
	Total	1.323	100



ÁREA	CALIFICACIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Conocimiento del Medio	Insuficiente	189	14,4
	Suficiente	253	19,3
	Bien	256	19,5
	Notable	382	29,1
	Sobresaliente	232	17,7
	Total	1.312	100



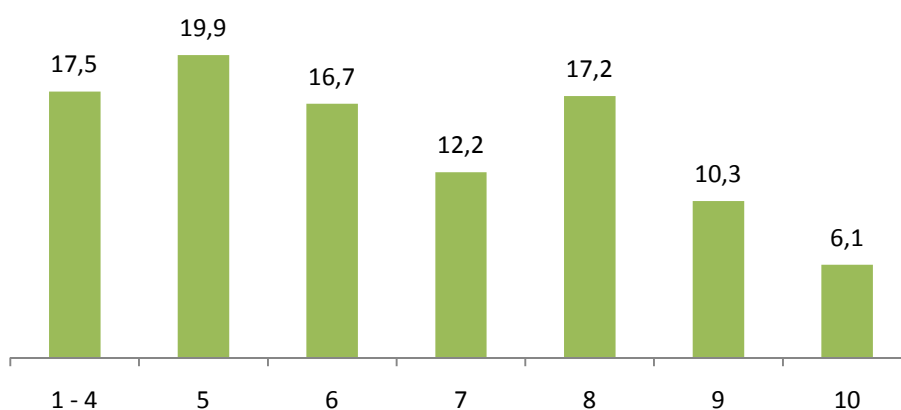
b) 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria

En 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria observamos que alrededor de un 20% del alumnado suspende las tres materias directamente relacionadas con las competencias básicas evaluadas. Concretamente, hablamos de un 17,5% en Lengua Castellana y Literatura, un 21,3% en Matemáticas y un 17,7% en Ciencias de la Naturaleza.

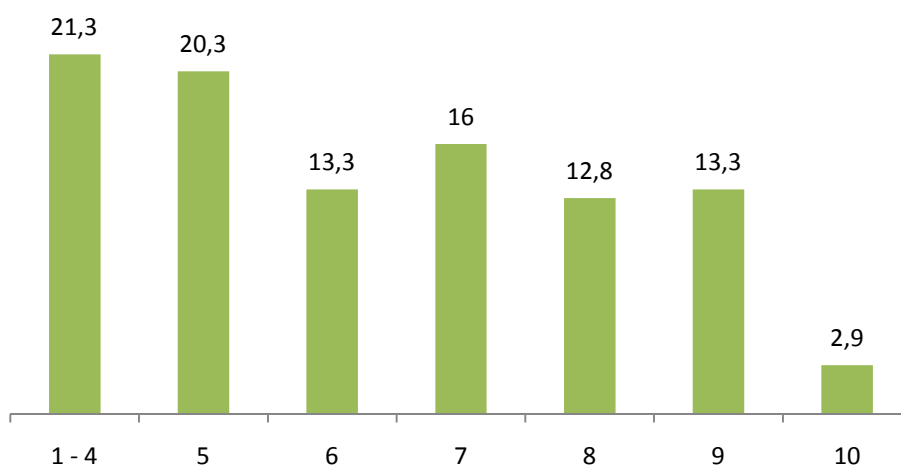
Si tenemos en cuenta las calificaciones obtenidas por el conjunto de la población andaluza de 2º de Secundaria Obligatoria, comprobamos que los datos de los Centros Rurales son muy positivos, ya que se reduce a la mitad el porcentaje de alumnos y de alumnas que suspenden en alguna de estas áreas.

Por otra parte, podemos comprobar el “escalón” existente entre la calificación “4” y “5” en las tres materias, alcanzando una diferencia de hasta 11 puntos en el caso de Matemáticas.

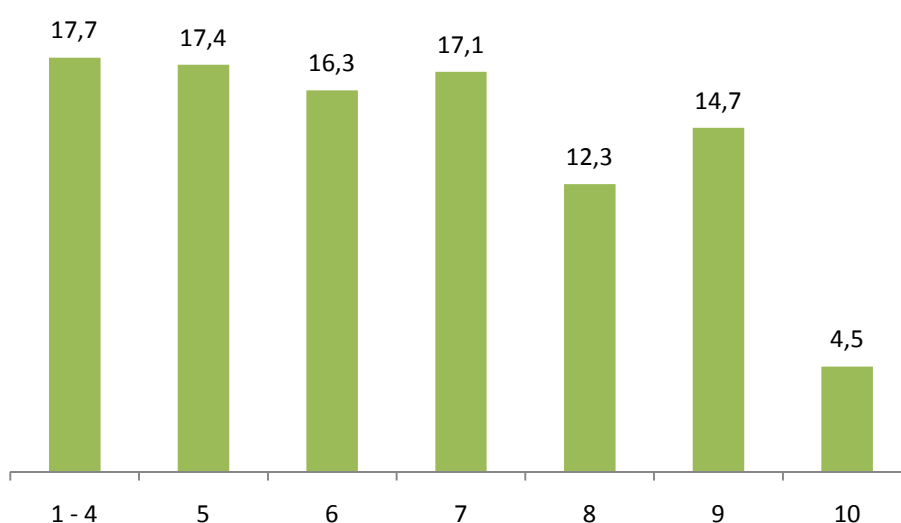
MATERIA	CALIFICACIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Lengua Castellana y Literatura	1 - 4	66	17,5
	5	75	19,9
	6	63	16,7
	7	46	12,2
	8	65	17,2
	9	39	10,3
	10	23	6,1
	Total	377	100



MATERIA	CALIFICACIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Matemáticas	1 - 4	80	21,3
	5	76	20,3
	6	50	13,3
	7	60	16
	8	48	12,8
	9	50	13,3
	10	11	2,9
	Total	375	100



MATERIA	CALIFICACIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Ciencias de la Naturaleza	1 - 4	66	17,7
	5	65	17,4
	6	61	16,3
	7	64	17,1
	8	46	12,3
	9	55	14,7
	10	17	4,5
	Total	374	100



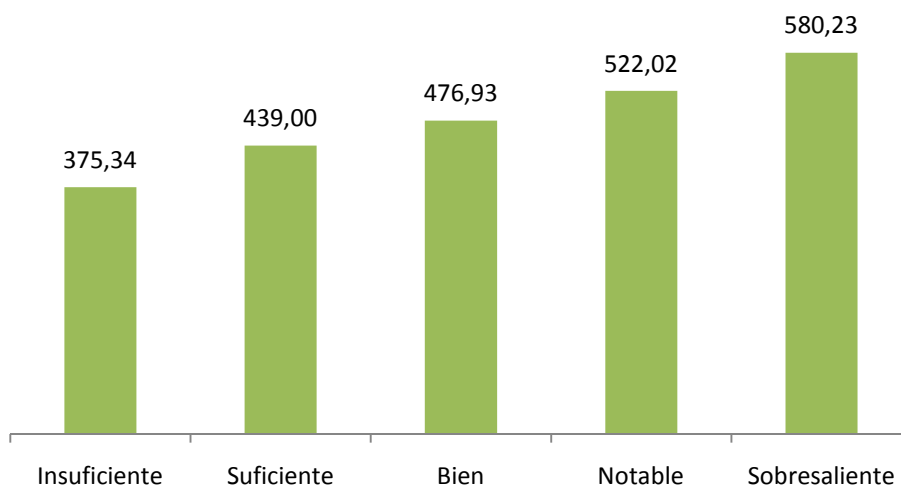
5.3.2. Comparativa de las calificaciones con los resultados de la Evaluación de Diagnóstico de 2009 - 2010

Una vez expuestas las calificaciones obtenidas por el alumnado en junio de 2010 en las áreas o materias directamente relacionadas con las competencias evaluadas, procedemos a compararlas con los resultados de la Prueba de Evaluación de Diagnóstico.

a) 4º curso de Educación Primaria

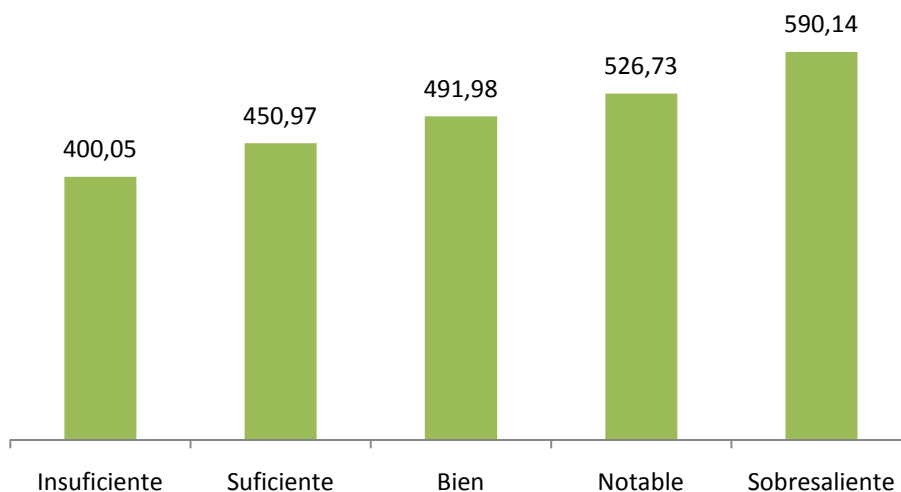
En las tres áreas relacionadas con las competencias evaluadas podemos comprobar, tal y como se observa en las tablas y gráficas siguientes, la relación directa entre las calificaciones que obtuvo el alumnado en 4º de Educación Primaria con los resultados obtenidos en la Evaluación de Diagnóstico celebrada en el mes de abril.

COMPETENCIA	CALIFICACIONES LENGUA	P.T.
Comunicación lingüística	Insuficiente	375,34
	Suficiente	439,00
	Bien	476,93
	Notable	522,02
	Sobresaliente	580,23



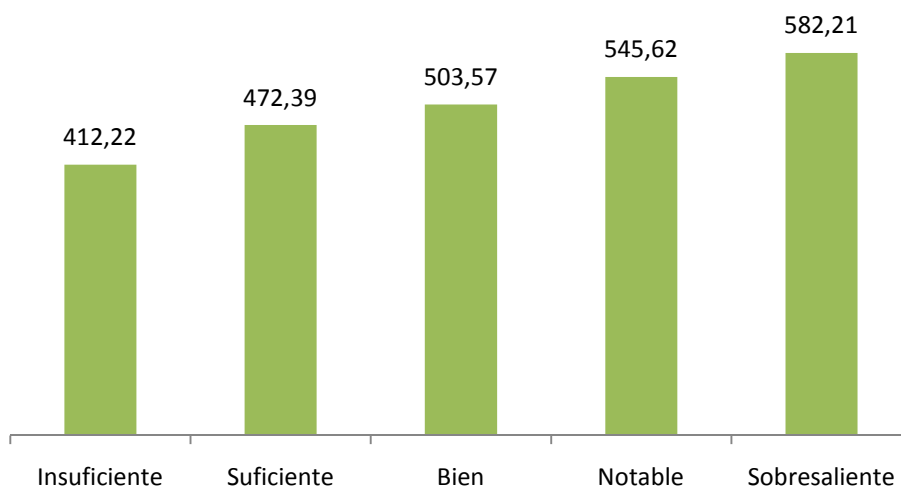
En esta gráfica podemos observar cómo, a medida que un alumno o alumna obtiene mayor puntuación en la competencia en Comunicación lingüística, la calificación en el área de Lengua Castellana y Literatura también es superior.

COMPETENCIA	CALIFICACIONES MATEMÁTICAS	P.T.
Razonamiento matemático	Insuficiente	400,05
	Suficiente	450,97
	Bien	491,98
	Notable	526,73
	Sobresaliente	590,14



Al igual que en Lengua Castellana y Literatura, en el caso de Matemáticas, cuanto más alta es la calificación obtenida por un alumno o alumna en este área, mayor es la puntuación alcanzada en la competencia Razonamiento matemático.

COMPETENCIA	CALIFICACIONES CONOCIM. MEDIO	P.T.
Científica	Insuficiente	412,22
	Suficiente	472,39
	Bien	503,57
	Notable	545,62
	Sobresaliente	582,21

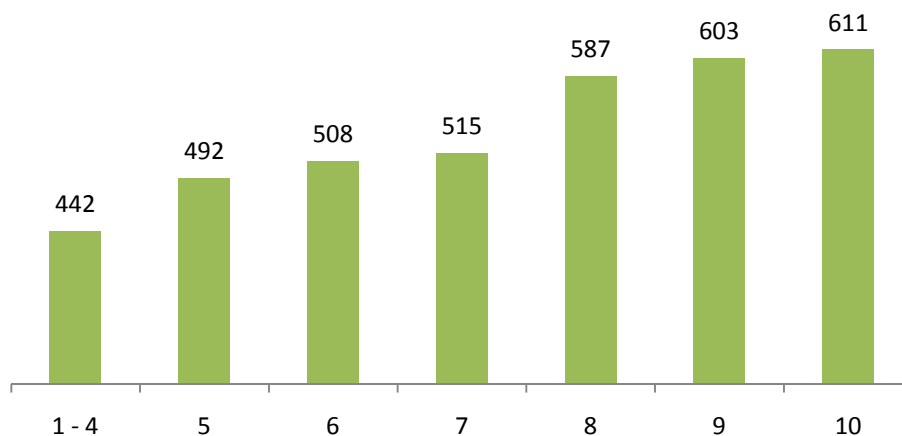


Por último, en esta competencia sucede como en las dos anteriores: si un alumno o alumna obtiene una calificación baja, media o alta en el área de Conocimiento del medio, natural, social y cultural, también obtiene, respectivamente, una puntuación baja, media o alta en la competencia en el Conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural,

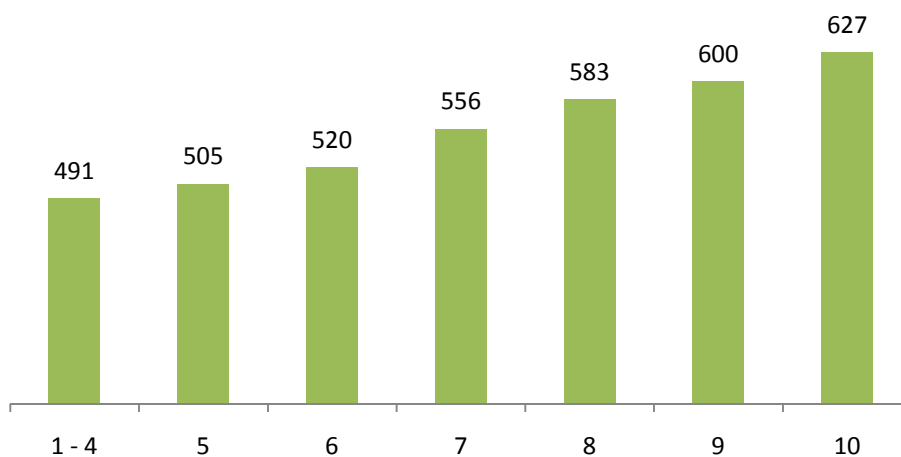
b) 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria

En esta etapa, al igual que en Educación Primaria, podemos observar que existe una relación directa entre las calificaciones que obtuvo el alumnado en 2º de Educación Secundaria Obligatoria en las tres materias, con los resultados obtenidos en las competencias evaluadas en el mes de abril.

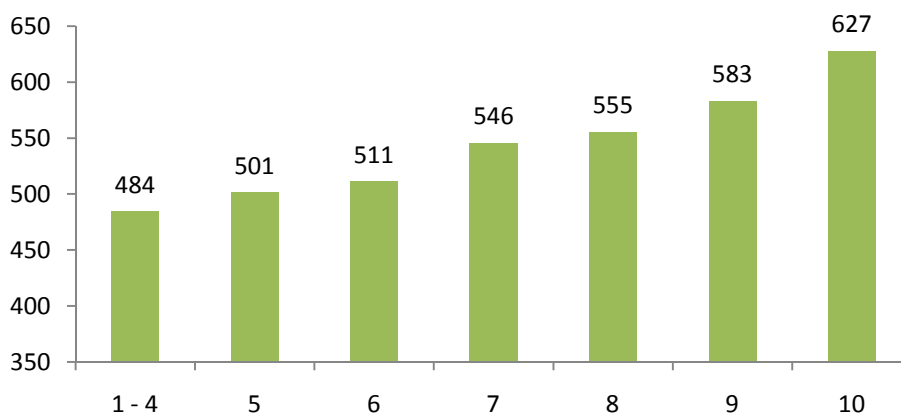
COMPETENCIA	CALIFICACIONES LENGUA	P.T.
Comunicación lingüística	1 - 4	441,98
	5	491,71
	6	507,60
	7	515,24
	8	586,78
	9	602,72
	10	611,22



COMPETENCIA	CALIFICACIONES MATEMÁTICAS	P.T.
Razonamiento matemático	1 - 4	490,71
	5	504,68
	6	520,06
	7	555,55
	8	582,75
	9	600,10
	10	627,27



COMPETENCIA	CALIFICACIONES CIENCIAS NATURALEZA	P.T.
Científica	1 - 4	483,92
	5	500,83
	6	510,93
	7	545,55
	8	554,93
	9	582,60
	10	627,24



5.4. Estudio longitudinal: del Centro rural al Instituto de Educación Secundaria

Es muy interesante conocer la evolución del alumnado que ha estado escolarizado en los Centros Rurales una vez que acaba su recorrido escolar en dichos centros y se incorpora a los Institutos de Educación Secundaria.

Para analizar esta realidad se han recogido datos de 17 Centros Rurales de todas las provincias andaluzas escogidos aleatoriamente y hemos visto cómo se ha desarrollado el alumnado que pasa de un tipo de centro a otro.

Dos son las realidades que nos encontramos:

- Centros Rurales que acaban sus enseñanzas en 6º de Educación Primaria. En este caso hemos analizado los datos de diez centros y un total de 119 alumnos y alumnas.
- Centros Rurales que acaban sus enseñanzas en 2º de ESO. En este caso se han visto los resultados de 7 centros rurales de Andalucía y 66 alumnos y alumnas.

La fuente ha sido el sistema Séneca. Hemos sustituido las calificaciones de Educación Primaria por los siguientes resultados:

- Insuficiente : 4
- Suficiente: 5
- Bien: 6
- Notable: 7,5
- Sobresaliente: 9

NOTA: Para equiparar las poblaciones estudiadas se omiten los datos del alumnado que ha repetido el curso de referencia.

5.4.1. Centros Rurales que acaban su oferta educativa en 6º de Educación Primaria

Tres son los grupos sobre los que obtenemos la comparación:

- A. Resultados obtenidos en 6º de Primaria en los Centros Rurales de referencia (curso 2008 - 2009).
- B. Resultados del mismo alumnado en 1º de ESO en el IES (curso 2009 -2010).
- C. Resultados obtenidos por el resto de alumnado del IES en 1º de E.S.O.

CLAVE	CONO/CCNN	EF	EA/EPV	LCL	ING	MAT
A	6,63	7,66	7,27	6,52	6,73	6,63
B	5,24	6,14	6,26	5,03	5,37	5,24
C	5,00	5,94	5,61	4,90	4,97	4,98

CONO: Conocimiento del medio natural, social y cultural (Primaria).

CCNN: Ciencias de la naturaleza (Secundaria).

EF: Educación física.

EA: Educación artística (Primaria).

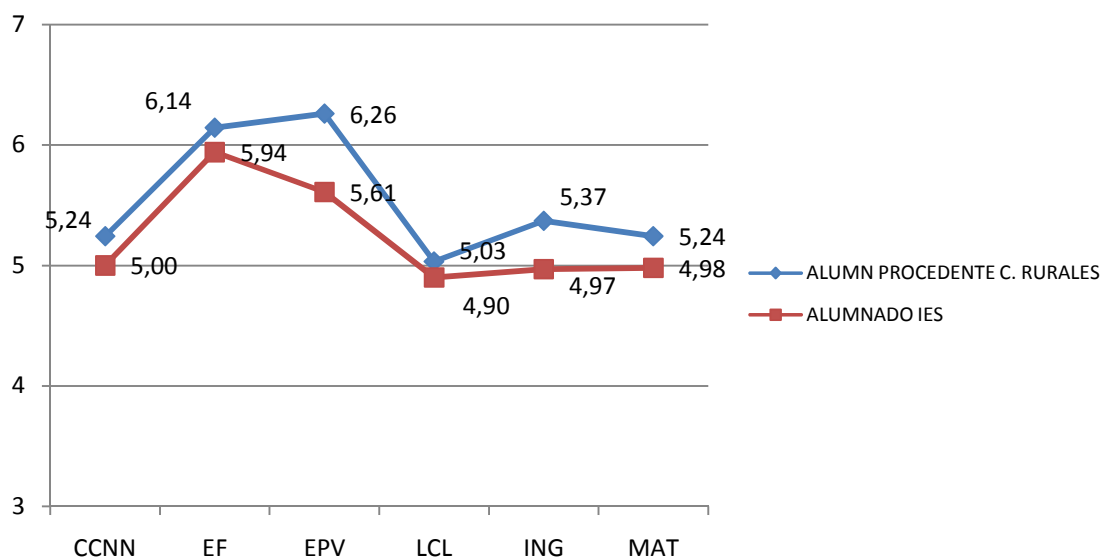
EPV: Educación plástica y visual (Secundaria).

LCL: Lengua castellana y literatura.

ING: Inglés.

MAT: Matemáticas.

En la siguiente gráfica se muestra la comparativa de resultados del alumnado procedente de Centro Rural con alumnado del IES curso 2009 – 2010:



Algunas conclusiones:

- El alumnado procedente de Centros Rurales baja considerablemente sus calificaciones al pasar del Centro Rural en Primaria al IES. Destacar la diferencia de puntuación en la materia de Matemáticas (pérdida de 2.62 puntos).
- Al comparar el grupo de alumnos y alumnas procedentes de Centros Rurales con el resto de los compañeros del IES nos encontramos resultados muy similares en ambos grupos, con diferencias no significativas en todas las materias evaluadas (máximo de 30 centésimas).

Respecto a los datos por sexo, las alumnas obtienen mejores calificaciones tanto en Educación Primaria como en 1º de ESO, salvo Educación Física de Secundaria:

CENTRO RURAL							
	SEXO	CCNN	EF	EPV	LCL	ING	MAT
6ºPrimaria	ALUMNOS	6,32	7,55	6,79	6,03	6,32	6,3
	ALUMNAS	6,86	7,73	7,62	6,88	7,02	6,88
INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA							
	SEXO	CCNN	EF	EPV	LCL	ING	MAT
1º ESO	ALUMNOS	5,04	6,26	5,66	4,5	4,8	4,88
	ALUMNAS	5,39	6,06	6,70	5,42	5,82	5,51

5.4.2. Centros Rurales que acaban su oferta educativa en 2º de Educación Secundaria Obligatoria

Tres son los grupos sobre los que obtenemos la comparación:

- A. Resultados obtenidos en 2º de ESO en los Centros Rurales de referencia (curso 2008 - 2009).
- B. Resultados del mismo alumnado en 3º de ESO en el IES (curso 2009 - 010).
- C. Resultados obtenidos por el resto del alumnado del IES en 2º de E.S.O.

CLAVE	CCNN	CSGH	EF	EPV	LCL	ING	MAT
A	6,00	6,22	6,97	5,78	6,23	5,92	6,00
B	5,15	5,52	6,59	5,22	4,77	4,53	5,15
C	5,10	5,69	6,91	5,35	5,18	4,68	5,10

CCNN: Ciencias de la naturaleza.

CSGH: Ciencias sociales, geografía e historia.

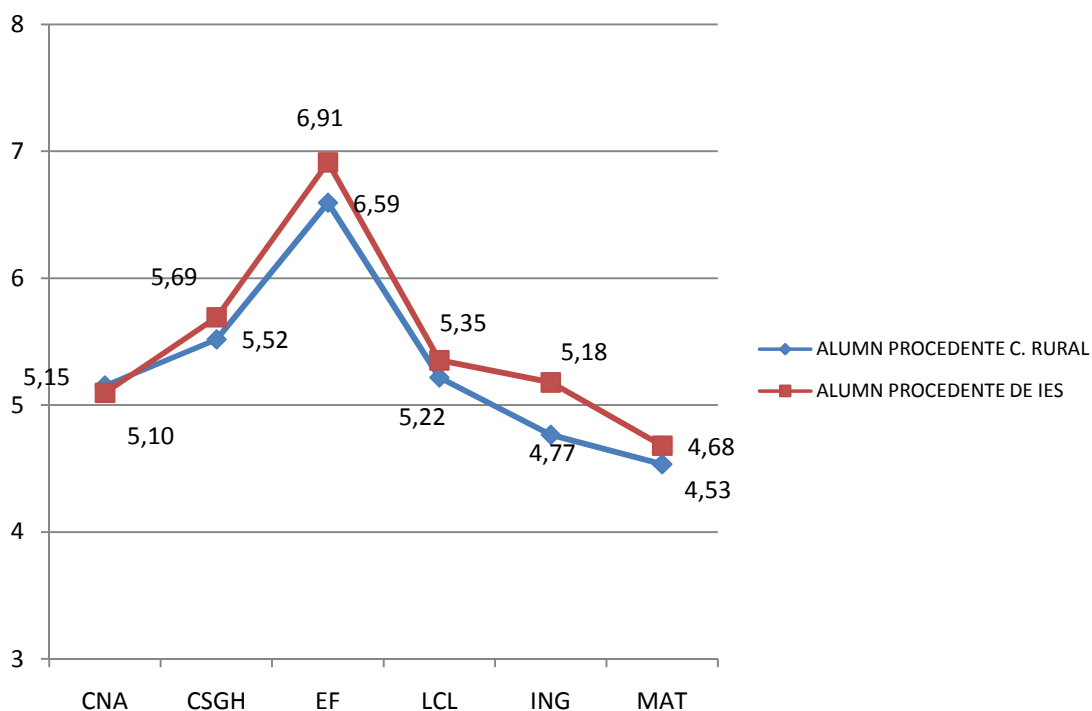
EF: Educación física.

EPV: Educación plástica y visual.

LCL: Lengua castellana y literatura.

ING: Inglés.

MAT: Matemáticas.



Algunas conclusiones:

- El alumnado procedente de centros rurales baja sus calificaciones al pasar del centro rural al IES. En la asignatura Inglés la bajada es más significativa que en el resto de las materias.
- Los resultados son muy similares en ambos grupos, con diferencias de pocas centésimas en cualquiera de las asignaturas estudiadas.

En cuanto a los datos por sexo, las alumnas obtienen mejores calificaciones 2º de ESO, excepto en Educación física y en 3º de ESO los alumnos obtienen calificaciones más altas en Ciencias sociales, geografía e historia, Educación física y Educación Plástica y visual.

CENTRO RURAL								
	SEXO	CCNN	CSGH	EF	EPV	LCL	ING	MAT
2º ESO	ALUMNOS	5,95	6,19	7,14	5,68	5,86	6,00	5,95
2008 - 09	ALUMNAS	6,07	6,25	6,75	5,93	6,71	5,82	6,07
INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA								
	SEXO	CCNN	CSGH	EF	EPV	LCL	ING	MAT
3º ESO	ALUMNOS	5,15	5,65	6,76	5,26	4,54	4,44	5,15
2009 -10	ALUMNAS	5,15	5,35	6,37	5,15	5,07	4,65	5,15

6. ANEXOS

6.1. Estudio longitudinal de la enseñanza obligatoria en un Colegio Público Rural

En este apartado se realiza un estudio del alumnado del C.P.R. Aderan I matriculado en el centro a partir del año 1990 - 1991. Esta promoción terminó su escolaridad en el curso 1999 - 2000. En este período de 10 años, han salido del colegio 152 alumnos/alumnas. Muy pocos de ellos han venido de otros centros (unos 5 son los casos de traslados de matrículas). Es cierto que algunos no se han contabilizado porque no han desarrollado toda su escolaridad en un CPR, se fueron antes de llegar a 2º de ESO.

La muestra total de alumnado elegido para el análisis en números absolutos es de 152. Todos estuvieron matriculados en el colegio entre el curso 1990 - 1991 y el curso 2008 - 2009:

	ALUMNADO	FINALIZA 2º ESO	FINALIZA 4º ESO
ALUMNOS	80	60	33
ALUMNAS	72	60	43
TOTAL	152	120	76

A estos números absolutos debemos restar los casos diagnosticados por el Equipo de Orientación Educativa como discapacidad (DIS) por razones obvias. En total son 11 menos (5 niños y 6 niñas). Es el mismo criterio que se sigue a la hora de pasar las pruebas de diagnóstico, en los últimos cuatro años.

	Muestra total de alumnado (descontando los DIS)	Terminaron 2º ESO	Promocionan a 3º ESO
		Nº Absoluto	Porcentajes
ALUMNOS	75	60	80
ALUMNAS	66	60	90.9
TOTAL	141	120	85,1

Con la finalidad de realizar el estudio de los que han podido terminar la escolaridad obligatoria, debemos restar 11 casos (4 alumnas y 7 alumnos, de la promoción del 2008 - 2009) que aun están matriculados en 2º curso de ESO, por lo tanto, pueden terminar y

conseguir el título de Graduado en el presente curso 2010 - 2011. Además, añadimos datos del alumnado que, a posteriori, han obtenido el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, matriculándose en Educación Permanente.

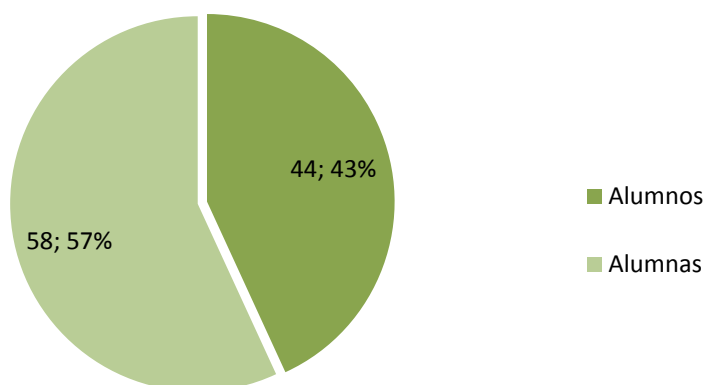
Por ello, ahora trabajamos con un total de 130 casos, 68 niños y 62 alumnas, que han podido terminar 4º de ESO, aunque hayan tenido que repetir algún curso.

	Terminaron 4º ESO y obtienen Graduado en ESO		Obtuvieron Graduado ESO en E. Permanente	
	Frecuencia	Porcentajes	Frecuencia	Porcentajes
Alumnos (68)	33	48,52	11	16,17
Alumnas (62)	43	69,35	15	24,19
TOTAL (130)	76	58,46	26	20


	Alumnado con Graduado en Secundaria	
	Frecuencia	Porcentajes
Alumnos (68)	44	64,69
Alumnas (62)	58	93,54
TOTAL (130)	102	78,46

Debemos resaltar que más del 93% de las alumnas obtienen el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Alumnado con Graduado en Educación Secundaria Obligatoria:



- Total de alumnado: 130.
- Obtienen titulación: 102.



El análisis permite sacar varias conclusiones, por supuesto no extrapolables a otros CPRs, pero sí nos aporta ideas sobre un caso concreto de estudio. Podemos concurrir en la hipótesis de que muchos alumnos y alumnas fracasan en los Institutos y que las niñas obtienen mejores porcentajes de aprobados que los niños. Posiblemente en estas dos premisas coincidirán muchos CPRs.

Otras muchas conclusiones se pueden obtener a partir de los datos, igual que deberíamos aplicar coeficientes correctores por la zona donde nos movemos y por circunstancias propias de los centros agrupados. Todo esto lo dejamos en la interpretación del lector o lectora del documento, ya que irá teniendo una visión más completa de los rendimientos académicos del alumnado de los CPRs.

6.2. ENTREVISTAS A DOS MAESTROS DE CPRs CON DISTINTOS NIVELES DE EXPERIENCIA

6.2.1. Entrevista realizada a un maestro veterano en CPRs

- Entrevistado: D. Bartolomé Ponce Muñoz.
- Centro de destino: CPR “Aderán I”.
- Localidades: Cabezas Rubias, Montes de San Benito y Villanueva de las Cruces.
- Provincia: Huelva.
- Tiempo de servicio en un Colegio Público Rural: 25 años.

a) ¿Cuándo da comienzo su vida profesional en un CPR?

En el tercer trimestre del año 1985 la Delegación Provincial de Educación y Ciencia nos reúne a los directores de las poblaciones que hoy forman los CPR Aderán (Agrupación De Escuelas Rurales Andévalo), pues la intención era formar dos agrupaciones: Aderán I formado por los Colegios de Montes de San Benito y Villanueva de las Cruces y Aderán II, formado por las poblaciones de Sanlúcar de Guadiana, San Silvestre de Guzmán, El Granado, El Almendro, Minas de la Herrería y Cabezas Rubias. Al existir distancias de más 58 km entre algunas de la poblaciones, dos cursos después deciden distribuir los pueblos en tres agrupaciones: “Aderán I” (Cabezas Rubias, Montes de San Benito, Villanueva de las Cruces, “Aderán II” (Sanlúcar de Guadiana, El Granado) y “Aderán III” (San Silvestre de Guzmán, El Almendro)

b) En líneas generales, ¿cómo calificaría su la trayectoria en su CPRs?

Positiva, por ello me he mantenido en este Aderán I desde hace 25 años. Al principio la dotación humana era muy escasa: tres especialistas para atender a todas las poblaciones que conformaban los Aderanes. La dotación material limitada y los especialistas tenían que desplazar el escaso material en una furgoneta para utilizarlo en el aula que entraban cada día. Hoy la mayor parte del profesorado tiene vehículo propio y dispone de él para sus desplazamientos, cobrando una gratificación por kilómetro, realizándose una itinerancia más rápida y fluida, con mayor efectividad. Todo era superado por el valor humano que el entorno nos ofrecía, el cual favorece la labor del maestro.

c) En los inicios, ¿cuáles cree Vd. que fueron los problemas fundamentales en el funcionamiento y organización de un CPR?


En un principio el profesorado era un cuerpo sin formación, incluso la Administración presentaba dudas; poco a poco esto fue cambiando, gracias a la buena voluntad del profesorado que, con su asistencia a jornadas de intercambio de experiencias organizadas por la Consejería, se fueron creando nuevas normas para el funcionamiento de los actuales CPRs. Otros problemas son: los niveles varios en una misma aula, la inadecuada coordinación inicial de los docentes, el aislamiento de los pueblos, el mayor esfuerzo por las itinerancias y la excesiva movilidad del profesorado por falta de estímulos.

d) ¿Crees que el profesorado, que ha ido llegando a su centro, se encontraba preparado para ejercer en la Escuela Rural?

Eso es una de las grandes dificultades encontradas a lo largo de muchos años de la Escuela Rural, una gran mayoría del profesorado desconocía la existencia de este tipo de escuelas. La posibilidad de encontrarse en un aula con varios niveles, tener que itinerar; encontrándome profesores/as que no podían desplazarse al no poseer el permiso de conducir, sobre todo los de nueva entrada en la docencia. Considero que en la Universidad, deberían de poner en conocimiento la existencia de estas escuelas, ya que algunos decían que esto no existía, encontrándose con muchos problemas al principio, que gracias a la gran profesionalidad demostrada y la ayuda de los más veteranos, se van superando con gran rapidez.

e) Si analizamos otros aspectos de la docencia, ¿qué diferencias encuentras en los maestros y maestras que llegaban a su centro hace 20 años y los que llegan ahora?

Profesionalmente no, pero en el aspecto social los maestros o maestras que llegaban a las poblaciones vivían en los pueblos, muchos en las típicas y casi olvidadas casas de maestro, y no se desplazaban con tanta facilidad como lo hacen ahora. Al ser la matrícula pequeña favorecía una enseñanza individualizada, mayor contacto con la naturaleza y una estrecha relación profesorado, alumnado y familias, existiendo, por tanto, una mayor convivencia. Así conocían los problemas que existían en su alumnado y a sus pueblos respectivos, por lo que considero que potenciaba su labor docente.



Hoy la gran mayoría del profesorado se desplaza a sus lugares de residencia, a veces a grandes distancia del centro, perdiéndose ese estrecho contacto con el entorno del alumnado. Por otro lado, el mejorar la estabilidad de las plantillas por la incentivación de puestos específicos, sobre todo en la puntuación para concursar, ha dado lugar a un mejor funcionamiento por parte de los grandes profesionales de la enseñanza rural, que suplen las deficiencias existentes con esfuerzo pero desde la experiencia.

Por otra parte, un mayor presupuesto y las nuevas tecnologías facilitan nuestra labor, equiparándolas a la de poblaciones mayores y a las ciudades.

f) Si nos fijamos en el resto de la comunidad educativa, ¿qué cambios significativos destacarías en el alumnado y en las familias de antes y de ahora?

Antes los niños y niñas nos visitaban en las casas de maestros a cualquier hora del día; charlábamos con los padres en el pequeño bar del pueblo; las madres siempre tenían tiempo para acercarse al colegio; transportábamos al cortijo a algún alumno o alumna, si su madre o padre no podía venir y, allí, en su chimenea, nos tomábamos un tazón de leche “migá”.

Hoy las distancias son mayores, es más complicado crear ese ambiente de cercanía, las casas de maestro casi no existen y el alumnado no busca el contacto fuera del horario escolar. Además, las madres están muchas trabajando y en los bares es mejor hablar de otras cosas más “interesantes”.

g) ¿Concursaría Vd. para repetir en un CPR?

Siempre pienso y he pensado desde que comencé mis estudios de magisterio, por el año 1969, que mi profesión sería una zona rural; allí donde me sintiera satisfecho con mi trabajo y donde mi relación fuese humana y próxima a la naturaleza que tanto me llena, indudablemente volvería a concursar para la escuela rural. Además, si es CPR, mejor, pues tienes más compañeros con lo que compartir.

h) A lo largo de su larga experiencia vivida en su CPR, le habrán ocurrido muchos hechos curiosos y anécdotas, propias de este entorno. ¿Podría contarnos algunas?

- Muchas, recuerdo una del curso 1990 – 1991. El profesorado se desplazaba en sus itinerancias en una furgoneta; aquel invierno fue muy lluvioso, inundándose algunas zonas por la que ellos tenían que transitar para ir a su trabajo. El vehículo se quedó parado en mitad de zona inundada. Los compañeros y algunos vecinos cargaron en sus espaldas a algunas maestras y las sacaron a lugar seguro; después le prestaron ropa seca para regresar.
- El profesor que era especialista de inglés, en una de sus itinerancias, tuvo que hacer el favor de transportar a un ganadero, padre de un alumno, con un saco que contenía lechones. No os comento cómo olía al día siguiente la furgoneta.
- En otra ocasión, un maestro tuvo que llevar, en su coche particular, a una madre que presentaba contracciones al centro de salud más cercano, que distaba a 18 km por carril. No sabemos si el dolor era de las curvas y baches o del parto.
- Un detalle en una convivencia de hace 20 años: llevamos a madres, padres, abuelos y alumnado a la playa. Uno de los abuelos me llamó, mirando al horizonte del mar por primera vez, y me interrogó: “maestro: ¿de dónde viene tanta agua?”. Este es el aislamiento, que poco a poco vamos subsanando en nuestros centros.

6.2.2. Entrevista a un maestro sin experiencia en CPRs

Localidad: Mesas del Guadalora.

Provincia: Córdoba.

Antigüedad en el centro: desde el curso 2009 - 2010.

a) ¿En qué año llegaste al CPR Bembézar?

En el curso pasado, 209 - 2010.

b) ¿Cuál ha sido tu experiencia docente anterior?

Estuve dos cursos en un pueblo bastante grande de Córdoba y otros dos en Córdoba capital.

c) ¿Qué razones te animaron a solicitarlo?

Me animé a solicitarlo porque coincidí con una compañera que había estado trabajando en él y tenía una experiencia muy positiva; me informó bastante bien y me despejó muchas dudas. De no ser así quizás no lo habría considerado.

d) ¿A qué distancia está tu lugar de residencia?

Entre 40 y 50 kilómetros. Tardo de 45 a 50 minutos en coche.

e) ¿Qué expectativas tienes sobre tu permanencia en el CPR?

Me encuentro bien trabajando aquí pero mi objetivo es acumular puntos hasta obtener suficientes para acercarme bastante a mi lugar de residencia en Córdoba.

f) ¿Crees que el profesorado en general está preparado para la escuela rural?

En absoluto. En lo que has estudiado no aparece esta realidad y la experiencia anterior que puedas tener en aulas de un solo nivel no te sirve en el Centro Rural. Aquí debes adoptar un enfoque pedagógico distinto que te lleva a otros conceptos de agrupamiento y de distribución del tiempo y del espacio.

g) ¿Cuáles son los principales problemas que encuentras en el CPR?

- En la respuesta a los requerimientos administrativos, al ser Jefe de Estudios, encuentro muchas dificultades en las conexiones de acceso a Internet, que son muy lentas y fallan con mucha frecuencia. Esto es un gran problema que impide hacer el trabajo con eficacia.
- En cuanto a las tareas de planificación pedagógica no tengo problemas importantes. Programo para mi alumnado de segundo ciclo intentando compartir y aprovechar al máximo las situaciones de aprendizaje.

- A nivel de trabajo en el aula encuentro las dificultades lógicas de atender varios niveles en la misma clase. A esto se une que debo impartir la especialidad de Inglés en otras dos aulas de primer y tercer ciclo, aunque, lo que más me impacta la mayor parte de las veces es la desmotivación y el desinterés que manifiestan los niños y niñas.
- En cuanto a la coordinación docente, la dispersión geográfica hace más difícil comunicarse y todo se complica más que en un centro normal. Cuando tenemos reuniones de coordinación a veces hay demasiados temas que tratar, ya que solamente coincidimos ese día.
- Respecto al nivel de relaciones con el alumnado y el profesorado no hay problemas, las relaciones son de calidad.
- Con las familias tenemos una lucha constante para lograr mayor implicación en la educación y formación de sus hijos e hijas. Se necesita de ellos mayor colaboración con la escuela para que todos avancemos en la misma línea. Hay bastantes casos de inhibición y desinterés cuando intentamos actuaciones concretas con alumnado difícil.
- A nivel de integración en el medio tenemos buena relación con el resto de Instituciones y aceptamos de buen grado colaborar activamente en las propuestas del municipio.

h) ¿Crees que tiene alguna ventaja trabajar en un centro rural?

Sobre todo la ratio, que permite una atención más individualizada y abordar las dificultades de aprendizaje con mayores garantías.

6.3. Relación de Centros Rurales de Andalucía

PROVINCIA	COLEGIO PÚBLICO RURAL	SEDE
ALMERÍA	04003366 - C.P.R. Historiador Padre Tapia	El Barranquete
		El Viso
		Los Escullos
		Pozo los Frailes
	04003691 - C.P.R. Campo de Níjar Norte	Agua Amarga
		Albaricoques
		Atochares
		Fernán Pérez
		Puebloblanco
		Venta del Pobre
	04008686 - C.P.R. Azahar	Alboloduy
		Bentarique
		Santa Fe
		Terque
	04601932 - C.P.R. Los Vélez	La Cañada
		Topares
	04601968 - C.P.R. Alto Almanzora	Alcontar
		Armuña de Almanzora
		Bacares
		Bayarque
		Cela
		El Hijate
		Higueral
		Lúcar
	04601971 - C.P.R. Estancias	Almajalejo
		El Pilar
		El Saltador
Goñar		
La Rambla Grande		
Santa María de Nieva		
Urcal		
04601981 - C.P.R. Filabres	Albánchez	
	Chercos Nuevo	
	Líjar	
04601993 - C.P.R. Medio Almanzora II	Almanzora	
	El Cañico	
	El Palaces	
	El Prado	
	La Ermita	
	Las Pocicas	
	Los Cerricos	
	Llano de los Olleres	
Partalao		

PROVINCIA	COLEGIO PÚBLICO RURAL	SEDE
ALMERÍA	04602006 - C.P.R. Sierra Almagrera	Burjulu
		La Portilla
		Las Herrerías
		Los Lobos
		Villaricos
	04602018 - C.P.R. San Miguel	El Convoy
		Pozo Higuera
		Terreros
	04602031 - C.P.R. Alfil	Lucainena de las Torres
		Senés
		Turrillas
	04602043 - C.P.R. Valle de Andarax	Illar
		Instinción
		Padules
		Ragol
	04602080 - C.P.R. Alboraida	Cerrillos
		La Alquería
	04602122 - C.P.R. San Marcos	Laroya
Sierro		
Somontin		
Sufli		
Urracal		
04602161 - C.P.R. Alpujarra Alta	Bayárcal	
	Paterna	
04602183 - C.P.R. Tres Villas-Nacimiento	Doña María Ocaña	
	Escullar	
	Nacimiento	
04602225 - C.P.R. Lusor	Alfaix	
	Gafarillos	
	La Huelga	
	Los Alias	
CÁDIZ	11004601 - C.P.R. Almenara	El Soto
		San Ambrosio
		Zahora
	11603142 - C.P.R. C.R.I.P.E.R	Benamahoma
		La Muela
		Madrigueras
	11603154 - C.P.R. Campiña de Tarifa	Bolonia
		La Zarzuela
		Tahivilla
	11603294 - C.P.R. Poeta Julio Mariscal	Junta de los Ríos
La Pedrosa		
La Perdiz		
Las Abiertas		
		Vega Molinos

PROVINCIA	COLEGIO PÚBLICO RURAL	SEDE
CÁDIZ	11603385 - C.P.R. Salado-Breña	El Palmar
		La Muela
		Los Naveros
		Varelo
	11603491 - C.P.R. Campos de Conil	Jesús Maestro
		Juan XXIII
		Los Isletes
		Parcelas de Roche
		Rincón de Juan Arias
	11603506 - C.P.R. Laguna de Medina	San José de Calasanz
		El Mojo
	11603518 - C.P.R. La Florida	Rajamancera
		Torremelgarejo
	11603567 - C.P.R. Antonio Machado	Briole
		José Antonio
CÓRDOBA	14600826 - C.P.R. Iznájar Sur	Los Badalejos
		Malcocinado
		El Adelantado
	14600838 - C.P.R. Iznájar Norte	Fuente del Conde
		Ventorros de Balerma
		El Higueral
	14600841 - C.P.R. Bembézar	La Celada
		Los Juncarees
		Céspedes
		La Parrilla
		Mesas del Guadalora
	14600851 - C.P.R. Guadiato	Bembézar
		Cortijuelos
		Argallon
		La Cardenchosa
14600863 - C.P.R. Ágora	La Coronada	
	Ojuelos Altos	
	Posadilla	
	Blázquez	
	La Granjuela	
	Valsequillo	
	El Garabato	
	El Rinconcillo	
	La Chica-Carlota	
	La Fuencubierta	
La Paz		
Las Pinedas		
Los Algarbes		
Quintana		

PROVINCIA	COLEGIO PÚBLICO RURAL	SEDE
CÓRDOBA	14600929 - C.P.R. Tiñosa	Castil de Campos
		El Cañuelo
		El Esparragal
		La Concepción
		La Fuente Grande
		Las Lagunillas
		Las Navas
		Sileras
		Zagrilla
		Zamoranos
	14600991 - C.P.R. Quercus	Azuel
		Venta del Charco
	14601031 - C.P.R. Vía Augusta	Obejo
	14601090 - C.P.R. Maestro Rafael Chacón Villafranca	Arenales
Cordobilla		
Palomar		
14601107 - C.P.R. Blas Infante	Ribera Baja	
	Gaena	
	Llanos de Don Juan	
	Zambra	
	Albuñan	
	Cogollos de Guadix	
GRANADA	18000258 - C.P.R.	Jerez del Marquesado
		Alquife
	18000337 - C.P.R. Bellasierra	Lanteira
		Aldeire
		Charches
		La Calahorra
		Gor
		Gorafe
	18601278 - C.P.R. Parapanda	Hernán Valle
		Bracana
		Escoznar
		Obeilar
		Fátima
	18601321 - C.P.R. La Contraviesa	Almontaras
		Fuente-Vera
	18601333 - C.P.R. Los Pinares	Sorvilán
		Castillo de Tajarja
		Fuentsanta
Peñuelas		
18601345 - C.P.R. Las Ramblas	Trasmulas	
	El Pozuelo	
	Los Castillas	

PROVINCIA	COLEGIO PÚBLICO RURAL	SEDE
GRANADA	18601357 - C.P.R. La Hinojora	El Margen
		Las Vertientes
		Venta Quemada
	18601369 - C.P.R. El Azahar	Beznar
		Lecrín
	18601370 - C.P.R. Los Ríos	Arenas del Rey
		Jatar
	18601382 - C.P.R. Sánchez Mariscal	Castillo de Baños
		La Mamola
		Melicena
	18601394 - C.P.R. Alpujarra	Alcutar
		Bérchules
		Juviles
	18601412 - C.P.R. Monte Hacho	Cuesta Palma
		Venta del Rayo
		Ventorros de la Laguna
	18601709 - C.P.R. Los Castaños	El Almendral
		Ventas de Zafarraya
	18601734 - C.P.R. Cruz de Mayo	Los Laneros
	18601746 - C.P.R. Federico García Lorca	El Bejarin
		Graena
		Lopera
		Los Baños
	18601758 - C.P.R. Sierra Blanca	Beas de Guadix
		Lugros
		Marchal
	18601761 - C.P.R. Villamena	Policar
		Conchar
	18601825 - C.P.R. Monte Chullo	Cozvíjar
		Dólar
Ferreira		
18601849 - C.P.R. Nevada	Huéneja	
	La Huertezuela	
	Laroles	
18601850 - C.P.R. El Pinar	Mairena	
	Picena	
	Izbor	
18601886 - C.P.R. La Inmaculada	Pinos del Valle	
	Fornes	
18601898 - C.P.R. Al-Dehecun	Pantano de los Bermejales	
	Alicún de Ortega	
		Dehesas de Guadix

PROVINCIA	COLEGIO PÚBLICO RURAL	SEDE
GRANADA	18601904 - C.P.R. Barranco de Poqueira	Bubión
		Capileira
		Pampaneira
		El Jau
		Pedro Ruiz
	18601928 - C.P.R. Las Acequias	Romilla la Vieja
		Mecina Bombaron
		Válor
	18601931 - C.P.R. Taxara	Yegen
		La Fábrica
	18601941 - C.P.R. El Puntal	Venta Nueva
		Bogarre
	18601953 - C.P.R. Gibalto	Huélago
		Fuente Camacho
	18602015 - C.P.R. El Temple	Riofrío
		Agron
	18602027 - C.P.R. Ruiz Carvajal	Ventas de Huelma
		Cacín
		El Turro
	18602039 - C.P.R. Valle del Guadalfeo	Moraleda de Zafayona
		Almegijar
	18602040 - C.P.R. La Santa Cruz	Torvizcón
		Gobernador
		Gobernador
	18602052 - C.P.R. Las Atalayas	Laborcillas
		Moreda
	18602064 - C.P.R. Murtas-Turón	Puerto Lope
		Tozar
	18602076 - C.P.R. Sánchez Velayos	Murtas
Turón		
18602088 - C.P.R. Los Guajares	Cherin	
	Ugíjar	
18602091 - C.P.R. Besana	Guajar Faragüit	
	Ventorros de San José	
	Dudar	
18602121 - C.P.R. El Alféizar	Quéntar	
	Cañar	
18602143 - C.P.R. Los Castaños	Los Tablones	
	Soportujar	
	Busquistar	
	Pitres	
	Pórtugos	
	Jete	
Lentejí		
Otívar		

PROVINCIA	COLEGIO PÚBLICO RURAL	SEDE
GRANADA	18602234 - C.P.R. Negratín	Bacor Olivar
		Freila
HUELVA	21600908 - C.P.R. Adersa 6	Campofrío
	21600911 - C.P.R. Tresfuentes	Alájar
		Santa Ana la Real
	21600921 - C.P.R. Adersa 4	Cañaveral de León
		Hinojales
	21600933 - C.P.R. Adersa 2	Castañuelo
		Cortelazor
		Los Marines
		Puerto-Moral
	21600945 - C.P.R. Aderán 3	El Almendro
		San Silvestre de Guzmán
	21600957 - C.P.R. Aderán 1	Cabezas Rubias
		Montes de San Benito
		Villanueva de las Cruces
	21600969 - C.P.R. Aderán 2	El Granado
Sanlúcar de Gadiana		
21600970 - C.P.R. Valdelamusa-San Telmo	San Telmo	
	Valdelamusa	
21600982 - C.P.R. Berrocal - El Madroño	Berrocal	
21601123 - C.P.R. Adersa 1	Castaño del Robledo	
	Fuenteheridos	
	Valdelarco	
JAÉN	23002334 - C.P.R. Zumeta-Segura	Marchena
		Miller
	23601102 - C.P.R. Sierra Sur	Charilla
		Hoya del Salobral
		Los Trujillos
		Ribera Alta
	23601114 - C.P.R. Atalaya	Santa Ana
		Burunchel
	23601126 - C.P.R. El Collao	La Iruela
		Génave
	23601138 - C.P.R. Alto Guadalquivir	Torres de Albánchez
		Arroyo Frío
23601151 - C.P.R. Guadalquivir	Coto Ríos	
	La Quintería	
	La Ropera	
	Los Villares	
	Llanos del Sotillo	
	Vegas de Triana	

PROVINCIA	COLEGIO PÚBLICO RURAL	SEDE
JAÉN	23601199 - C.P.R. La Vega	El Molar
		Solana de Torralba
		Veracruz
		Ermita Nueva
		Hortichuela
		La Pedriza
		Mures
		La Rábita
		Sabariego
		San José
		Ventas del Carrizal
	23601254 - C.P.R. Los Valles	Belerdas
		Collejares
	23601266 - C.P.R. Camilo José Cela	Arroturas
La Caleruela		
23601278 - C.P.R. La Paz	Mogón	
	Torrequebradilla	
23601281 - C.P.R. Santa María de la Peña	Vados de Torralba	
	Benatae	
	Orcera	
23601291 - C.P.R. Sierra de Segura	Segura de la Sierra	
23601382 - C.P.R.	Cortijos Nuevos	
MÁLAGA	29601963 - C.P.R. Alto Genal	Puente del Obispo
		Alpandeire
		Cartajima
		Farajan
		Juzcar
		Parauta
	29601975 - C.P.R. Atalaya	Pujerra
		La Higuera
		La Joya
		Lagunillas
	29601987 - C.P.R. Torrejara	Nogales
		Cajiz
		Chilches
	29601999 - C.P.R. Serranía	Valle Niza
		Atajate
		Benadalid
	29602001 - C.P.R. Valle del Guadiaro	Benalauría
		Jimera de Libar
	29602013 - C.P.R. Almazara	La Cañada del Real Tesoro
		Genalguacil
	Jubrique	

COLEGIO PÚBLICO RURAL		SEDE
MÁLAGA	29602025 - C.P.R. Sierra del Espino	Algatocín
		Benarrabá
		Siete Pilas
	29602037 - C.P.R. Alcalde Juan García	Los Romanes
		Viñuelas
	29602441 - C.P.R. Mariana Pineda	Cerralba
		Zalea
	29602451 - C.P.R. Almjara	Archez
		Canillas de Albaida
		Corumbela
		Salares
		Sayalonga
		Sedella
	29602505 - C.P.R. Salvador Rueda	Benaque
		Macharaviaya
29602530 - C.P.R. Las Palomas	Alfarnatejo	
	Mondron	
29602542 - C.P.R. San Hilario de Poitiers	Comares	
	Las Cuevas-Romo	
	Llano Almendra	
SEVILLA	41000508 - C.P.R. Los Girasoles	Adriano
		Los Chapatales
		Pinzón

7. FUENTES DE INFORMACIÓN Y BIBLIOGRAFÍA

7.1. Bases legales

- Decreto 29/1988, de 10 de febrero, sobre constitución de Colegios Públicos Rurales en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA de 4 de marzo).
- Orden de 15 de abril de 1988 por la que se desarrolla el Decreto 29/1988, de 10 de febrero, sobre constitución de Colegios Públicos Rurales en Andalucía (BOJA de 26 de abril).
- Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (BOJA de 2 de diciembre).
- Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (BOJA de 23 de junio).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4 de mayo).
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA de 26 de diciembre).
- Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial. (BOJA de 16 de julio).
- Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado. (BOJA de 30 de agosto).
- Instrucciones de la Viceconsejería de Educación sobre planificación de la escolarización en los centros públicos y concertados.

7.2. Bibliografía

- “Los grupos multigrados de educación primaria de Andalucía” Tesis de Antonio Bustos Jiménez: (Universidad de Granada 2006).
- “La Escuela Rural”...Vida Escolar de la Dirección de educación básica del Ministerio de Educación (1958).
- <http://www.economiaandaluza.es/>
- <http://www.juntadeandalucia.es:9002/index.html>
- <http://www.ine.es/serv/estadist.htm>
- http://www.oei.es/noticias/IMG/pdf/analisis_organizacion_escuela_rural_andalucia_reice8.pdf sobre un Análisis de la Organización de la Escuela Rural en Andalucía: Problemática y Propuestas para un Desarrollo de Calidad - Francisco Javier Hinojo, Francisco Raso y María Angustias Hinojo

7.3. Encuentros de Centros Rurales

Realizamos una relación de experiencias presentadas por maestros y maestras en las dos Jornadas en las que se convocaron y participaron docentes de las ocho provincias de Andalucía, en donde los CPRs han sido los protagonistas y que de alguna manera nos acercan a vivencias educativas muy específicas. También se puede ver la evolución de temáticas; la coincidencia de otras e incluso la repetición de ponentes, después de tantos años.

Empezaremos por las que se presentaron en marzo de 1990 en Matalascañas, cuando ya estaban formados todos los CPRs de Andalucía.

- “Currículum y Recursos de la escuela Rural”. C.P.R. “El Collao” Jaén, presentado por Manuel Rodríguez, Juan José Siles y Manuel Cano.
- “Actividades extraescolares, excursiones, convivencias, fiestas,...” del SAE Bajo Almazora, presentado por Ricardo Calvo García.
- “La segunda etapa de la EGB en los CPRs” del C.P.R. Sierra de Lújar Granada, presentado por Fernando Gijón y Andrés Morales.

- “Modelo organizativo en la escuela rural” del C.P.R. “Tiñosa” de Córdoba presentado por Francisco Bermúdez y Juan C. Pérez del SAE de Iznájar.
- “Materiales y recursos didácticos” del CRIPER de la Sierra de Cádiz, presentado por Irene González y José Lozano.
- “Currículum en un CPR: diseño didáctico” del ADERSA II de Huelva, presentado por Carmen Aníbal Álvarez.
- “Coordinación administrativa, pedagógica y humana en un C.P.R.” presentado por el C.P.R. “Los Vélez” de Almería.
- “Organización Didáctica en un aula graduada” del C.P.R. “Campiña de Tarifa” de Cádiz, presentado por Pedro Molino.
- “Propuesta de trabajo en Grupos” del SAE de Cadiar de Granada.
- “Modelos de Organización de la escuela rural” del C.P.R. “Campo de Nijar-Norte” y del SAE del Campo de Nijar- Bajo Andarax, presentado por María Domene Egea y Agustín Zurita Moya.
- “La biblioteca escolar en un Colegio Público Rural Agrupado” presentado por Dulcenombre Casado del SAE de Fátima-Castril sobre una experiencia del C.P.R. “Campo del Rey” de Granada.
- “Encuentros Lúdicos-Deportivos. La educación como medio de animación socio-cultural en zonas rurales deprimidas” presentado por Valentín Jiménez Pérez del SAE de Ronda (Málaga).
- “Conclusiones del II Encuentro regional de escuelas rurales” de las Jornadas de Matalascañas 1990, recopilatorio de la Dirección General de Educación Compensatoria y Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Exposiciones en el Encuentro de C.P.Rs en Antequera (Junio 2009).
- Aspectos Organizativos y Gestión de los CPRs. Presentado por Francisco Bermúdez Matas y Juan C. Pérez Cabello del C.P.R. “Tiñosa”.
- Actuaciones y estrategias dinamizadoras. Presentado por María del Mar Moreno Gómez y María Teresa García Pérez del C.P.R. “Bembézar”.

- Ayer, hoy y mañana de la Escuela Rural. Presentado por Juan Manuel Salcedo del C.P.R. “Sierra de Lújar” y Martín, Jorge Soto Toro y Eduardo Uceda Sánchez del C.P.R. “Valle Verde”.
- Vídeo: Una escuela por la Investigación. Presentado por el Inspector de Granada, Francisco Olvera.
- Olimpiadas escolares de alumnado de C.P.R. Presentado por José Antonio Ramos Blázquez en representación de los CPRs de la provincia de Huelva.
- Escuela Rural: Valor añadido del producto educativo. Presentado por Sebastián Gómez Monge del C.P.R “ADERAN I”.
- Uso de las TIC. Presentado por Antonio Caño López del C.P.R. “El Olivo”.
- Organización y funcionamiento. Presentado por Juan Antonio Parra Luque del C.P.R. “El Collao”.
- Escuelas rurales en Europa. Presentado por Eva M^a Jiménez Baena del C.P.R. “Alto Genal”.
- ¿Cómo sobrevivir en una escuela rural? Presentado por Raúl Paniagua Ramírez del C.P. Pablo Ruiz Picasso.
- La escuela rural ruptura del aislamiento: ampliar nuestras miras. Presentado por Adelaida Martínez Navas del C.E.I.P. Nuestra Señora del Carmen del Poblado Alfonso XIII (Sevilla).
- Comunicación de Joaquín Nebro. Presentado por Joaquín Nebro del C.P.R. Las Palomas.