

## EQUIDAD EDUCATIVA EN CONTEXTOS RURALES: MITOS Y REALIDADES

### *EDUCATIONAL EQUITY IN RURAL AREAS: MYTHS AND REALITIES*

Noelia MORALES-ROMO

*Universidad de Salamanca, España*

noemo@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0002-0048-2607>

**RESUMEN: Introducción:** La equidad educativa sigue siendo una panacea en pleno siglo XXI y una necesidad para lograr mayor cohesión social. Los avances educativos siguen buscando conformar un sistema educativo que supere el reto de la equidad educativa. Este trabajo pretende determinar algunos factores que pueden contribuir dentro de los entornos rurales a la equidad entre escuelas rurales y urbanas. **Metodología:** La metodología se apoyó en dos técnicas cualitativas: 36 entrevistas semiestructuradas y 4 grupos de discusión. Los resultados se analizaron a través de una categorización temática con base en los objetivos perseguidos. **Resultados:** Los datos obtenidos contribuyen a desmitificar la creencia extendida de que las escuelas rurales tienen desventajas en relación a la equidad educativa. Las escuelas rurales tienen por tanto luces y sombras en relación a una igualdad de oportunidades efectiva. **Conclusiones:** La escuela rural tiene una serie de características derivadas de su entorno que son limitadoras en unos casos, pero en contra de lo esperado, también posibilitan conseguir una mayor equidad educativa si se aprovechan sus potencialidades: menos alumnado, mayor cercanía e interacción entre docentes y familias o mayor flexibilidad organizativa y metodológica. En el futuro se propone seguir indagando en una educación menos generalista y más personalizada que persiga minimizar las desigualdades sociales que impactan en la educación de forma aún muy evidente.

**PALABRAS CLAVE:** equidad educativa; escuela rural; desigualdades educativas; educación; relación escuela-comunidad.

**ABSTRACT: Introduction:** Educational equity is a panacea in the 21st century and a need to achieve greater social cohesion. Educational advances continue to seek an educational system that overcomes the challenge of educational equity. This work aims to determine some factors that can contribute in rural areas to equity between rural and urban schools. **Methodology:** The methodology relied on two qualitative techniques: 36 semi-structured interviews and

4 focus groups. The results were analyzed through a thematic categorization based on the objectives. **Results:** The data obtained contribute to demystify the widespread belief that rural schools have disadvantages related to educational equity. Rural schools therefore have lights and shadows in relation to effective equality of opportunities. **Conclusion:** Rural schools have some characteristics derived from their environment that are limiting in some cases, but contrary to expectations, they also make it possible to achieve greater educational equity if their potential is exploited: fewer number of students, greater proximity and interaction between teachers and families or greater organizational and methodological flexibility. In the future, it is proposed to continue researching a less generalist and more personalized education that seeks to minimize the social inequalities that still have a very evident impact on education.

**KEYWORDS:** educational equity; rural school; educational inequalities; education; school-community relationship.

## 1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de minorías a la escuela, el aumento de los movimientos migratorios en las últimas décadas, las desigualdades geográficas y de género o la brecha digital dificultan la igualdad de oportunidades entre escolares.

Los últimos lustros con sus profundos cambios socioeducativos han mostrado la necesidad de apostar por la equidad educativa al ser un concepto más amplio e integral y con unas implicaciones más efectivas a la hora de reducir desigualdades y articular sistemas de apoyo para los estudiantes más vulnerables.

La relación entre el origen social y el capital cultural del alumno con el logro escolar ha sido constatada por distintas corrientes sociológicas a través de diversos estudios desde los ya clásicos estudios de Althusser (1974) o Baudelot y Establet (1976) a estudios más recientes (Darvin y Salandro, 2019; Feito, 2009; Bazán-Ramírez *et al.*, 2020). Diversos trabajos demuestran además que existe una fuerte relación entre las características de las escuelas y el clima sociofamiliar en el que los estudiantes se desenvuelven y la motivación de los estudiantes a continuar sus estudios (Méndez-Omaña y Jaimes-Contreras; 2020; Martínez y Freire, 2020). Así, el contexto en el que viven las personas incide y define sus preferencias (necesidades básicas e instrumentales), marca sus capacidades sociales y cognitivas, así como la capacidad para ejercer derechos y libertades.

Desde estas premisas de partida se presenta este estudio realizado en el medio rural español para profundizar en la relación entre la equidad y las escuelas situadas en estos hábitats.

## 2. METODOLOGÍA

**Diseño:** El estudio realiza una aproximación de corte cualitativo con el objetivo de analizar la equidad educativa en las escuelas situadas en entornos rurales. Para ello, se ha diseñado una

metodología cualitativa para conocer el relato de los actores sociales implicados en el proceso educativo en estos entornos.

Este diseño cualitativo se desarrolla a partir de un estudio descriptivo-correlacional para profundizar en las relaciones entre el hábitat y la equidad educativa en las que están implicadas distintas variables.

Participantes: Se realizaron entrevistas a sujetos considerados portadores de significados para los objetivos de la investigación.

La distribución de las 36 entrevistas personales realizadas se realizó en base a sus perfiles: la mitad se dirigió a directores/as de escuelas situadas en hábitats rurales [E1-E18], 9 a presidentes/as de asociaciones de madres y padres (AMPA) [E19-E27] y 9 estudiantes con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años [E28-E36].

La variable geográfica se aplicó según dos criterios: obtener idéntica representación provincial y considerar el criterio poblacional del INE distinguiendo entre municipios con menos de 2.000 habitantes (ruralidad restringida) y municipios con una población comprendida entre los 2.000 y los 10.000 habitantes (ruralidad ampliada). De este modo, se pretendía verificar si existían diferencias provinciales y según el tamaño territorial.

Los cuatro grupos focales realizados también consideraron el criterio de ruralidad del INE para su composición. Además, se tuvo en cuenta la variable género y la antigüedad profesional de los docentes para evitar grandes asimetrías en este sentido. Más concretamente, la composición fue la siguiente:

Tabla 1. Composición grupos de discusión

	Integrantes	Tamaño población	Género	Rango etario
GD 1	P/Madres	< 2.0000 habitantes	3 padres / 4 madres	30-48
GD 2	P/Madres	> 2.0000 habitantes	4 padres / 4 madres	34-52
GD 3	Docentes	< 2.0000 habitantes	4 mujeres / 3 hombres	27-61
GD 4	Docentes	> 2.0000 habitantes	3 mujeres / 4 hombres	31-60

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos: Se han implementado entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. Ambos instrumentos posibilitan recabar información sobre vivencias y aportan datos sobre las relaciones entre la equidad educativa y los contextos rurales. Así, se facilita una mejor comprensión de las interacciones de los agentes educativos en el medio rural. Varios estudios han recurrido a este tipo de técnicas para profundizar en la relación entre hábitats rurales y educación (Escobar, 2016; Dan *et al.*, 2015). El guion de las entrevistas comprendió la igualdad de oportunidades en la escuela del medio rural, potencialidades y limitaciones de las escuelas de entornos rurales, barreras para la implantación y extensión de las TIC y orientaciones para mejorar la equidad educativa en las aulas rurales. Este guion facilitó una estructura de

recogida de información homogénea al tiempo que su vertiente semiestructurada permitió la adaptabilidad a los distintos actores entrevistados.

Los grupos focales han posibilitado la recopilación de discursos de diversos perfiles (docentes y progenitores de alumnado del medio rural) con sus correspondientes divergencias, consensos, significados comunes y construcciones simbólicas.

Procesamiento de datos: Las entrevistas fueron analizadas a partir de una codificación axial. Los grupos de discusión según lo propuesto por Strauss y Corbin (1998), fueron procesos a través de pautas de codificación abierta, axial y selectiva, y el método de comparación constante.

### 3. RESULTADOS

Los datos obtenidos a partir del trabajo de campo cualitativo orientan hacia una inexistencia de igualdad de oportunidades en el medio rural. No obstante, no se trata de una realidad homogénea en todos los territorios rurales, sino que emerge una distinción entre los municipios de menor tamaño (y sus escuelas) y los de mayor población. Como consecuencia, el alumnado de escuelas de municipios de menor tamaño muestran una situación de desventaja respecto a estudiantes urbanos o, incluso, respecto a escolares de municipios rurales más poblados, evidenciando que, a pesar de notables avances, sigue existiendo relación entre brecha geográfica y brecha digital.

Las pequeñas escuelas, en su mayoría CRA (centros rurales agrupados), miran con inquietud la caída progresiva de sus estudiantes matriculados y, en algunos casos, hay centros que se encuentran al borde del cierre por acercarse peligrosamente al límite de 4 estudiantes que marca la legislación vigente para mantener abiertos estos centros rurales. De este modo, si la escuela se cierra, los alumnos en edad de escolarización obligatoria tendrán que realizar desplazamientos a otros centros con desventajas en términos tanto de tiempo invertido como de riesgo por el estado de algunas vías de comunicación por las que deben transitar.

Otro elemento diferencial encontrado son los recursos del entorno. Tanto los grupos focales como las entrevistas refieren que los entornos rurales disponen de una menor oferta de recursos culturales. Algunos padres y madres referían que en su centro educativo no había AMPA (asociación de padres y madres) y, por tanto, tampoco actividades extraescolares para sus hijos e hijas. En esta línea discursiva, los docentes afirmaron que un desplazamiento a la ciudad para ver un museo o un teatro les suponía un importante coste por los gastos de desplazamiento. En cambio, sus homólogos urbanos podían llevar a sus escolares a varias de estas actividades invirtiendo un importe mucho menor.

Siguiendo con elementos que denotan la inequidad que el entorno rural imprime a sus escuelas, encontramos la alta provisionalidad de algunos centros. En ciertos casos nos han llegado a referir cambios de docente dentro del mismo curso. Se percibe como una situación muy negativa pues, dada la gran movilidad en este tipo de centros, es más complicado llevar a cabo proyectos con continuidad.

A pesar de las limitaciones encontradas, los centros rurales también tienen ventajas con respecto a los centros urbanos. Un aspecto llamativo que no se suele recoger en la literatura científica y que ha sido constatado tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión es el nivel de equipamiento de los centros rurales. La bibliografía española de los 70, los 80 e incluso los años 90 se refería a la escuela rural en términos de déficit de equipamientos y recursos materiales. Nuestra investigación indica que hay escuelas recientemente creadas o reformadas con unos recursos materiales e informáticos muy bien valorados por los docentes y las familias. Sin duda, esto contribuye a desmitificar el imaginario social respecto a las escuelas rurales. Mención aparte merece la conectividad. En este sentido hemos encontrado grandes diferencias entre zonas rurales. Los alumnos de escuelas de municipios de menor tamaño refieren una situación de desventaja respecto a estudiantes urbanos o, incluso, respecto a escolares de municipios rurales más poblados, evidenciando que, a pesar de notables avances, sigue existiendo relación entre brecha geográfica y brecha digital.

Estas limitaciones en muchos casos son compensadas por un uso más intenso de las competencias y recursos digitales que en las escuelas urbanas. Si la variable independiente (geográfica) es la misma, nos encontramos con que la clave está en la variable dependiente del profesor. Las técnicas confirman una buena predisposición tanto de los alumnos como de los padres por entender, ambos colectivos, las ventajas que para las escuelas tienen las TIC. El colectivo de docentes ha mostrado una actitud más heterogénea al respecto, mientras los padres y madres muestran gran consenso a la hora de valorar positivamente la utilidad e importancia de las TIC.

También hemos encontrado elementos que compensan algunas de las desigualdades mencionadas como la flexibilidad metodológica y el trato más personalizado que caracteriza a las pequeñas escuelas rurales. Sin duda, Castilla y León es uno de los referentes en cuanto a ruralidad en España y, al mismo tiempo, es una de las comunidades españolas que obtiene mejores resultados en los Informes Pisa (Luna, 2020). De esta relación podemos deducir que la ruralidad en relación a la escolarización tiene ventajas en cuanto al logro académico y a la implantación de innovaciones docentes, como ya han apuntado algunos trabajos (Olivares y Lacruz, 2019; Sanuy, Llevot, Coiduras y Soldevila, 2018).

Finalmente, señalamos un factor que, a priori, parece una ventaja para el entorno rural: el entorno físico y natural. En cambio, la investigación cualitativa realizada orienta a un escaso aprovechamiento del entorno sociocultural de las escuelas rurales. Como factores explicativos se apunta la provisionalidad de algunos docentes y su poco conocimiento del entorno y la no coincidencia entre el lugar de residencia del profesorado rural y sus centros de trabajo. En varios grupos se rememoran los tiempos en los que los profesores y las profesoras eran actores importantes en la vida de los pueblos pues eran protagonistas activos de su comunidad al residir en ellos. Por tanto, conceptos innovadores como el de Escuela Red no han tenido el impacto esperado en el medio rural (Morales, 2010).

#### 4. CONCLUSIONES

Las escuelas rurales tienen su propia idiosincrasia por el entorno en el que se ubican. Por un lado, sus equipamientos son más deficitarios que en sus homólogas urbanas, tienen menos recursos culturales en su entorno y la conectividad de algunas zonas es mejorable; por otro, se constatan mejoras en competencias, conectividad y un gran potencial basado en el menor número de alumnado.

El trabajo contribuye a desmontar la idea de equipamientos más deficitarios en las escuelas rurales, aunque sí constata diferencias en cuanto a recursos del entorno y la conectividad dentro del medio rural entre municipios más pequeños y sus escuelas, y los de más población y/o más cercanía a las ciudades.

Una vez desmitificada la idea de la escasa adhesión de la escuela rural a las TIC por su tradicional déficit de recursos, es preciso señalar que, a pesar de las diferencias intercentros en el medio rural, se puede hablar de ausencia de equidad en las escuelas rurales debida a varios elementos:

1. El aislamiento social del alumnado y profesorado (conviven muy pocos niños de distintas edades especialmente en los CRA y sus docentes adolecen de relaciones profesionales con colegas pues, en algunos casos, son los únicos maestros en la escuela a excepción del profesorado itinerante).
2. La lejanía a los recursos culturales que requiere de mayores costes temporales y materiales de desplazamiento.
3. Inexistente o escasa oferta de actividades extraescolares.
4. Ausencia en muchos casos de asociación de madres y padres (AMPA) o debilidad de las mismas en el caso de existir.

Por tanto, y a pesar de las mejoras señaladas, nos encontramos con una «desigualdad de oportunidades» persistente entre el medio rural y el urbano, más agravada a menor tamaño del municipio, y más aún para las personas más vulnerables, ya planteada por Morales (2017). Por otra parte, si bien el entorno constituye un importante elemento a tener en cuenta, para los escolares la variable ruralidad parece constituir, contrariamente a lo que sostenía nuestra hipótesis de partida, un elemento motivador en relación con las TIC y, por ende, su aceptabilidad por parte de todos los agentes educativos ha sido alta. Se evidencian profundos contrastes a la hora de valorar el desarrollo de las nuevas tecnologías en escuelas del medio rural. Algunos docentes ofrecen una imagen casi idílica del uso, acceso e implicación de su comunidad educativa respecto a las TIC, otros, en cambio, refieren dificultades de conectividad, tiempo, formación e implicación del profesorado. Este último aspecto, como ya indicamos, parece ser el epicentro en la relación entre las TIC y la inclusión de los alumnos/as rurales. Fuera de España, las nuevas tecnologías son también consideradas un aspecto clave a la hora de apostar por la inclusión como modelo (Göransson y Nilholm, 2014). El trabajo confirma la necesidad de atender al territorio como variable para acercar las nuevas tecnologías a los que tienen mayores dificultades por lugar de residencia, y avanzar así en pro de la igualdad de oportunidades. Coincide con otros estudios como el de Demoussis y Giannakopoulos (2006),

que señala variables demográficas y características regionales como elementos directamente relacionados con el uso y la extensión de Internet. La cuestión de fondo radica entonces en el uso e implicación que cada docente decida tener respecto a las TIC. De nuevo, los alumnos de los CRA que residen en municipios menores serían los más vulnerables pues tienen mayor dependencia de la figura de su profesor. Se hace necesaria la mejora de la competencia digital en las escuelas rurales para propiciar una educación más inclusiva e integradora dentro de una sociedad globalizada. El desafío ya no lo constituyen los recursos o la conectividad, sino que los docentes tomen en consideración las potencialidades de las nuevas tecnologías y las características socioestructurales de las escuelas en entornos rurales e implementen proyectos y actuaciones que contribuyan a que la equidad sea una realidad para todos los alumnos, independientemente de su lugar de residencia.

Algunas características inherentes a las escuelas rurales: menos alumnado, mayor cercanía e interacción entre docentes y familias o mayor flexibilidad organizativa y metodológica constituyen elementos ventajosos desde un punto de vista socioeducativo. En el futuro se propone seguir indagando en una educación menos generalista y más personalizada que persiga minimizar las desigualdades sociales que impactan en la educación de forma aún muy evidente. Para ello el factor clave es la figura de los docentes. La formación inicial y continua de los docentes, su motivación, su continuidad en los centros rurales, su capacidad de adaptación a la realidad de estas escuelas y la optimización de las ventajas señaladas se erigen como elementos relevantes para avanzar hacia la equidad en las escuelas situadas en contextos rurales.

## REFERENCIAS

- Althusser, L., Gruppi, L. y Paredes, A. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* (pp. 7-66). Nueva visión.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI Editores.
- Bazán-Ramírez, Aldo, Hernández-Padilla, E., Hernández-Rodríguez, C. y Ochoa-Ávila, E. (2020). Relaciones entre contexto de procedencia y logro académico al terminar primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e08.2335>
- Dan, A., Raubvogel, G., Chen, T., Ye, T., Jin, L., Xiao, B. y Congdon, N. (2015). The impact of multimedia education on uptake of comprehensive eye examinations in rural China: a randomized, controlled trial. *Ophthalmic Epidemiology*, 22(4), 283-290. doi:10.3109/09286586.2015.1056812
- Darvin, R. y Salandro, L. (2019). La clase social y las alfabetizaciones digitales desiguales de la juventud/ Social class and unequal digital literacies of youth. *Revista de Educación*, 16, 29-53. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/3406](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3406)
- Demoussis, M. y Giannakopoulos, N. (2006). Facets of the digital divide in Europe: Determination and extent of internet use. *Economics of Innovation and New Technology*, 15(03), 235-246. <http://dx.doi.org/10.1080/10438590500216016>
- Escobar Zapata, F. A. (2016). *El uso de las TIC como herramienta pedagógica para la motivación de los docentes en el proceso de aprendizaje y enseñanza en la asignatura de inglés*. Tesis de Maestría. Universidad Pontificia Bolivariana.

- Feito Alonso, R. (2009). Éxito escolar para todos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 131-151. <https://doi.org/10.35362/rie500666>
- Göransson, K. y Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings—a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Luna, R. S. (2020). La escuela rural y las evaluaciones externas en España. PISA como ejemplo. *Temps d'Educació*, 59, 57-90.
- Martínez, L. H. y Freire, E. E. E. (2020). La relación familia-escuela y el rendimiento escolar. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(3), 16-20. <https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/252>
- Méndez-Omaña, J. P. y Jaimes-Contreras, L. A. (2018). Clima social familiar e impacto en el rendimiento académico de los estudiantes. *Revista Perspectiva*, 3(1), 24-43. <https://doi.org/10.22463/25909215.1422>
- Morales, N. (2010). Escuelas red y medio rural: ¿un dúo quimérico? *Revista Témpora*, 13, 61-87. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/13629>
- Morales, N. (2017). Las TIC y los escolares del medio rural, entre la brecha digital y la educación inclusiva. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(3), 41-56. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.52401>
- Olivares, P. A. y Lacruz, J. L. (2019). El binomio educativo de los colegios rurales agrupados y los centros rurales de innovación educativa: un referente de calidad organizativa y pedagógica para la escuela rural de Teruel (España). *Revista Espaço do Currículo*, 12(1). <http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41930>
- Sanuy, J., Llevot, N., Coiduras, J. y Soldevila, J. (2018). El Programa de Coordinación de los Estudios y la Innovación de la Escuela Rural de Cataluña. EHQUIDAD. *Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 9, 125-144. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2018.0005>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Sage.