



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

TRABAJO FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN

PRIMARIA

REVISIÓN TEÓRICA DE LA EDUCACIÓN

FÍSICA EN LA ESCUELA RURAL

Autor: Diego Esteban Romero

Tutor académico: Ángel Carrasco Campos

Segovia, marzo de 2017

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN (Pág. 3)

1.1 Justificación (Pág. 4)

1.2 Objetivos (Pág. 6)

1.3 Metodología (Pág. 7)

2. HISTORIA Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA (S. XX – XXI) (Pág. 8)

2.1 La escuela a inicios del s. XX (Pág. 8)

2.2 La escuela durante la II república (1931 – 1936) (Pág. 10)

2.3 La escuela durante el franquismo (1936 – 1975) (Pág. 12)

2.4 Restauración democrática (Pág. 15)

3. HISTORIA Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA (Pág. 25)

4. HISTORIA Y EVOLUCIÓN DE LA ESCUELA RURAL EN ESPAÑA (Pág. 32)

5. EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MEDIO RURAL (Pág. 39)

6. CONCLUSIONES (Pág. 46)

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS (Pág. 49)

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Porcentajes de analfabetismo en España. (Pág. 10)

Gráfico 1. Evolución de la cantidad de centros y de las escuelas unitarias. (Pág. 13)

Tabla 2. Número de escuelas unitarias respecto al número total de centros. (Pág. 15)

Tabla 3. Resumen de la evolución del sistema educativo y la escuela rural (1970-2013).
(Págs. 24 – 25)

Tabla 4. Evolución de la Educación Física en el sistema educativo. (Págs. 31 – 32)

Tabla 5. Educación física tradicional vs. Educación Física Alternativa. (Pág. 44)

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado consiste en una revisión bibliográfica cuyo objeto de estudio será la historia y evolución del sistema educativo en España, centrándose posteriormente en la historia y evolución de la educación física y la escuela rural, para finalmente hacer un análisis del tratamiento que tiene actualmente el área de Educación Física en el ámbito rural.

En estas primeras páginas se tratará de anticipar el contenido del trabajo de la manera más clara y concisa posible, presentando los temas de estudio que serán desarrollados a lo largo del mismo, tratando de justificar su elección y exponiendo los objetivos que se pretenden alcanzar con su realización. Además, también se hará una breve descripción de la técnica de investigación utilizada, que en este caso es la revisión bibliográfica.

El objetivo principal de este trabajo es conocer, por un lado, la evolución de la escuela rural dentro del sistema educativo español durante el último siglo y, por otro lado, las características propias de la educación física en el medio rural y las técnicas docentes utilizadas para su desarrollo, con la intención de definir una idea más o menos clara de cómo debe llevarse a cabo la docencia de esta asignatura en contextos rurales.

En el epígrafe “2. Historia y evolución de la educación en España (S. XX – XXI)” se hará un repaso, paralelamente, de la situación del sistema educativo en España y de la situación de la escuela rural dentro del sistema educativo. Seguidamente se hará una revisión de la evolución de la Educación Física y de la escuela rural en España. Finalmente se realizará un estudio sobre el tratamiento actual de la educación física en el mundo rural, tratando de conocer los beneficios de las técnicas docentes inherentes al mismo. En algunos puntos del trabajo se utilizan conceptos propios de la escuela rural, que son descritos con mayor detalle en el epígrafe “4. Historia y evolución de la escuela rural en España”.

Por medio de este estudio se tratará de valorar cuáles de estos cambios han sido beneficiosos realmente para la práctica docente y cuáles no han supuesto ningún adelanto con respecto a las técnicas y métodos utilizados con anterioridad, haciendo especial hincapié en el desarrollo de las metodologías empleadas para la enseñanza de la educación física en el ámbito rural.

Para la recogida de datos e información sobre este tema se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica de manera sistemática, empleando para ello diferentes recursos como la biblioteca universitaria, bibliotecas públicas, buscadores especializados o repositorios bibliográficos. Por medio de esta revisión trataremos de comparar y contrastar la información y las opiniones de los autores y profesionales cuyas obras y estudios han sido consultados. Es de vital importancia en este sentido disponer de un número determinado de fuentes de información que además sean de cierta calidad, ya que será a partir de esta discusión teórica como iremos construyendo el conocimiento sobre los temas a tratar.

1.1 Justificación

El tema principal para la realización de este Trabajo de Fin de Grado es “Educación y sociedad”, un tema bastante amplio que ofrece multitud de posibilidades a la hora de desarrollarlo. En este caso he decidido hacer una revisión histórica del sistema educativo español desde inicios del s. XX, seguida de un estudio sobre la evolución de la educación física y la escuela rural en España a lo largo de estos mismos años.

No cabe duda de la relevancia de la educación física dentro del sistema educativo, ya que su principal objetivo es el desarrollo global del individuo, lo cual implica aspectos motores, cognitivos y afectivo-emocionales, algo que no sucede en todas las áreas de conocimiento, tal y como sostiene Uriel (2002). La educación en valores también puede trabajarse con suma facilidad desde el área de educación física si tenemos en cuenta que es uno de los contenidos insertos en el bloque cuarto del BOCYL nº 117/2014, de 20 de junio de 2014, “Juegos y actividades deportivas” (p. 44621).

No obstante su tratamiento en el currículo no está a la altura de su importancia dentro del mismo. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) ha clasificado la Educación Física dentro de las asignaturas específicas, lo cual puede ser entendido como una búsqueda de rentabilidad del sistema educativo en detrimento del desarrollo de la personalidad del alumno, dando mayor importancia a las denominadas asignaturas instrumentales.

Además, la educación física tiene un doble impacto en la salud de los escolares. Por un lado, ofrece un beneficio directo proporcionando un mínimo de situaciones de actividad física recomendables, y por otro lado, fomenta la adquisición de hábitos de actividad

física durante el tiempo libre que se mantengan a largo plazo (Programa Perseo, 3, pp. 46-47).

En cuanto a las competencias que este trabajo puede otorgarme como futuro maestro, me gustaría destacar algunas de la Guía Docente de la asignatura, como la capacidad de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa, algo que pienso que se hace continuamente en el desarrollo de este estudio, o la capacidad para iniciarme en actividades de investigación, que es uno de los principales objetivos del mismo. También este trabajo me va a permitir la adquisición de competencias específicas del área de aprendizaje que nos ocupa, como desarrollar en los alumnos capacidades y habilidades motoras, seleccionando y adaptando los espacios y materiales a sus necesidades, tal y como veremos plasmado en la relación de la educación física y la escuela rural.

Durante mi estancia en la Facultad de Educación de Segovia me he especializado en la mención de Educación Física, por lo que me llama la atención conocer y comprobar cuál ha sido el tratamiento que ha tenido esta materia en España durante el último siglo, especialmente en el ámbito rural.

La escuela rural ha sido otro de los temas que más ha despertado mi interés académico durante estos últimos años. Toda mi vida escolar previa a los estudios universitarios se ha desarrollado en un entorno rural que ido construyendo en mi subconsciente una concepción positiva del medio rural y las posibilidades que nos ofrece, a diferencia de lo que ocurre con muchos otros profesionales de la educación, que no ven en este entorno más que trabas, problemas y dificultades.

Pienso que la educación física y la naturaleza son dos realidades que deberían caminar de la mano en el laborioso camino de la enseñanza siempre que sea posible, tratando ambas materias de manera interdisciplinar para que los aprendizajes que se produzcan en una de ellas tengan su aplicación en la otra, respectivamente. Por esta razón me parece adecuado relacionar la evolución de la escuela en España con la evolución de la educación física y, a su vez, con el desarrollo de la escuela rural y especialmente con el tratamiento de la educación física en el ámbito rural, ya que a mi parecer se tratan de dos áreas de conocimiento que guardan mucha relación entre sí.

1.2 Objetivos

El objetivo principal de este proyecto es conocer paralelamente la evolución del sistema educativo español desde inicios del siglo XX y la evolución de la escuela rural y de la educación física dentro del mismo. Además, se pretende conocer las características más significativas de la escuela rural y las peculiaridades que adquiere la Educación Física en estos contextos. La intención última de este trabajo es analizar las técnicas docentes más adecuadas para la docencia de la Educación Física en el medio rural, poniendo especial atención en determinados elementos didácticos como la programación, la metodología, la evaluación o la práctica docente.

Más concretamente, con este trabajo nos proponemos:

1. Conocer y aplicar técnicas básicas de investigación educativa, en este caso la revisión bibliográfica, para tener un conocimiento teórico sobre el objeto de estudio.
2. Conocer la evolución de la escuela rural dentro del sistema educativo español durante el último siglo.
3. Analizar la evolución de la educación física en el sistema educativo español durante el último siglo.
4. Estudiar las características propias del medio rural y de la Educación Física en contextos rurales.
5. Conocer técnicas docentes utilizadas para la docencia de la Educación Física en el medio rural, especialmente en lo referente a metodología, programación, evaluación o práctica docente.

Pienso que el mero hecho de conocer las técnicas docentes que se utilizan en la actualidad en comparación con las que se utilizaban anteriormente ayudará a sensibilizar sobre la importancia de su correcta aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, resulta relevante conocer el modo en que se ha venido desempeñando la práctica docente, ya que en muchas ocasiones existen diferencias muy grandes dependiendo de la localización geográfica de un centro y pienso que sería beneficioso conocer las técnicas usadas por otros maestros con el fin de adaptar sus enseñanzas a las exigencias del alumnado en cada época.

1.3 Metodología

En este epígrafe del presente Trabajo de Fin de Grado nos centraremos en explicar los aspectos metodológicos y de diseño de la investigación. En este caso, para la obtención y recogida de datos sobre los temas que se analizan a lo largo del trabajo, se utiliza la revisión bibliográfica. Consiste en comparar y organizar las ideas contrastadas de diversos autores sobre un tema concreto, con el fin de extraer de este proceso un conocimiento válido para su aplicación en contextos educativos reales.

El motivo por el que ha sido escogida la revisión bibliográfica es que nos permite abarcar grandes campos de estudio con esfuerzos relativamente pequeños, si se compara con otras técnicas de investigación cualitativa, como la entrevista o la observación directa. En nuestro estudio, la discusión teórica es fundamental para la formación del conocimiento, ya que, mientras otras técnicas obtienen la información de contextos reales, la revisión bibliográfica la obtiene a partir de un proceso de documentación, lectura y comparación entre las ideas que presentan los autores sobre un mismo tema.

La documentación sobre los temas de estudio que se tratan en este trabajo se ha realizado principalmente en la biblioteca universitaria y en bibliotecas públicas. Otra de las herramientas empleadas para la búsqueda de información es un buscador especializado, en este caso Google Académico, donde se pueden encontrar una gran diversidad de lecturas, libros y artículos académicos que nos permiten el acceso a la información de una manera fiable y segura. Además, algunos de los autores incluidos en el apartado de referencias bibliográficas han sido consultados a raíz de la lectura de otro autor que aborda el mismo tema de estudio, tal y como ocurre por ejemplo cuando profundizamos en el análisis de la educación física en la escuela rural.

En definitiva, el objetivo de aplicar una revisión bibliográfica es llevar a los autores a un estado de conflicto positivo, descrito por Jares (1997), en el cual se confronten sus ideas, opiniones e intereses de tal manera que el resultado de este proceso sea la obtención de un conocimiento válido y contrastado que refleje de la manera más directa posible la realidad actual del tema de estudio que se esté tratando en cada caso.

2. HISTORIA Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA (S. XX – XXI)

En este epígrafe vamos a centrarnos en el estudio de la educación en España desde los inicios del s. XX hasta la actualidad, deteniéndonos en cada una de sus etapas más reseñables para poder explicar los cambios acaecidos en cada una de ellas.

2.1 La escuela a inicios del s. XX

El 9 de septiembre de 1857 Isabel II firmaba la primera Ley de Instrucción Pública en España, más conocida como “Ley Moyano”. Esta ley es una especie de recopilación de todos los planes educativos desarrollados a lo largo del s. XIX que por unas razones u otras no llegaron a implantarse.

A continuación, pasaremos a citar los rasgos más significativos que caracterizan a la Ley Moyano según Sevilla Merino (2007):

- Relativa gratuidad para la enseñanza primaria: únicamente para aquellos completamente pobres que los demostrasen por medio de certificados municipales.

- Financiación y configuración desigual de la enseñanza: la enseñanza primaria dependía de los ayuntamientos y éstos no siempre tenían los recursos necesarios para garantizar una enseñanza de calidad.

- Centralización: el Gobierno central tiene completa autonomía a la hora de nombrar los cargos más influyentes en el ámbito educativo, como rectores o directores de institutos.

- Uniformidad y libertad de enseñanza limitada: estamos ante una Ley educativa en la que el gobierno regula de manera minuciosa cada uno de los elementos inherentes a la enseñanza.

- Secularización limitada: las autoridades religiosas son las elegidas para el control de la enseñanza y los libros de texto, poniendo el Gobierno a su disposición autoridades civiles y académicas, por lo que la libertad de pensamiento continúa siendo ficticia.

En cuanto a la valoración que hace de esta propuesta, Sevilla Merino (2007) destaca algunas incongruencias, como la marcada diferenciación de clases sociales fruto de una importante inestabilidad política que simplemente buscaba asegurar el futuro de aquellos pertenecientes a las clases medias y altas, a pesar de que se había hablado ya de

una sociedad democrática. La educación secundaria es considerada elitista, destinada a seleccionar y formar a una minoría que posteriormente alcanzará los estudios universitarios. Otra clara desigualdad era la falta de interés que mostraba el Estado hacia la instrucción pública: los grupos con recursos económicos podían permitirse la construcción de lugares acondicionados especialmente para la enseñanza, mientras que la educación primaria de la mayoría de españoles se imparte en corrales, cuartos húmedos sin luz ni ventilación y demás escuelas sin recursos, tal y como nos explica Bello (1929), lo cual refleja también la situación de la escuela rural en esta época. Por último respecto a la formación del profesorado, cuya carga de contenidos es más bien escasa, la atención se pone en moldear ideológicamente a los nuevos maestros conforme a la nueva nación que los liberales trataban de construir, donde nuevamente encontramos la doctrina cristiana como punto clave de cohesión social (Sevilla Merino, 2007).

Una vez expuestos los antecedentes pasamos al tema que nos ocupa en cuestión. A principios del s. XX aparece la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia, un famoso pedagogo literario español nacido en la provincia de Barcelona que en 1901 recibe una gran cantidad de dinero como herencia y decide llevar a cabo su proyecto de educar a los niños de forma integral. Su proyecto apenas estuvo unos años vigente debido a la revuelta popular vivida en Barcelona en 1909, la “Semana Trágica”¹, durante la cual se quemaron varias iglesias y conventos. El Estado entendió que era una ocasión perfecta para terminar con la Escuela Moderna de Ferrer Guardia, así que le culparon de fomentar esta rebelión y fue condenado a muerte el 13 de octubre de ese año (Bergasa, 2011).

A continuación vamos a comentar algunos de los avances más destacables de la Escuela Moderna, cuyo principal objetivo era ofrecer una educación racionalista e igualitaria a las clases sociales más desfavorecidas (Izquierdo Lebrero, 2009):

- Respeto por la personalidad del niño, su libertad y su espontaneidad, sin tratar de adoctrinarlo con dogmas.

¹ Se habla de la “Semana Trágica” para referirnos al conjunto de sucesos revolucionarios que tuvieron lugar en Barcelona durante el mes de julio de 1909. Esta revuelta se desencadenó a partir del traslado de reservistas militares a Marruecos y tuvo como consecuencias la muerte de más de un centenar de personas y la destrucción de decenas de iglesias y conventos. Para más información véase: Bergasa, F. (2011). *¿Quién mató a Ferrer i Guardia?* Madrid: Aguilar.

- Sistema educativo basado en la investigación científico-pedagógica, buscando la adaptación de la escuela a las necesidades psicofisiológicas del alumno.
- Concepción de la escuela como un espacio para la formación integral de los escolares.
- Aparece la coeducación de sexos, donde por primera vez niños y niñas compartían las mismas aulas, dejando de lado la clásica diferenciación sexista que se había venido concibiendo hasta la fecha.
- Se eliminan algunas formas tradicionales de disciplina como los castigos y se suprimen también los exámenes.

Fueron muchos los centros que tras la muerte de Ferrer Guardia adoptaron el modelo de la Escuela Moderna, no sólo en España, donde sirvió para sentar las bases del sistema escolar durante la Segunda República, sino también en otros países como Estados Unidos o Londres (Izquierdo Lebrero, 2009).

Llama especialmente la atención el objetivo de la creación de la Escuela Moderna que rompe con todas las concepciones anteriormente establecidas donde el sistema educativo se encaminaba únicamente hacia la vida militar y laboral en el caso de los hombres, y hacia las labores domésticas en el caso de las mujeres; el fin que pretendía alcanzar Ferrer Guardia era ofrecer una educación justa e igualitaria cuyo objetivo principal era la formación y desarrollo integral de las capacidades potenciales de cada alumno, un objetivo que a día de hoy sigue vigente y es tan importante como hace más de cien años (Izquierdo Lebrero, 2009).

2.2 La escuela durante la II república (1931 – 1936)

Los datos sobre analfabetismo a inicios del s. XX eran abrumadores, pues alrededor de la mitad de la población española no sabía leer ni escribir, tal y como se refleja en la tabla a continuación:

Tabla 1. Porcentajes de analfabetismo en España

Año	1857	1887	1900	1920	1940	1960	1981
%	75	65	59	44	23	14	6

Fuente: Sevilla Merino (2007)

Según este mismo autor, este fenómeno ilustra la escasa atención y dedicación por parte del Gobierno para mejorar los niveles de analfabetismo y la lenta disminución de los mismos, tarea que entraña una dificultad aún mayor entre la población adulta.

La proclamación de la Segunda República en abril de 1931 supuso un momento de cambio de enorme relevancia en la historia de España, especialmente en el ámbito político, pero también en los ámbitos social, económico y cultural. El gobierno durante la República se caracteriza por la alternancia del poder entre partidos de derechas y partidos de izquierdas, por lo que los cambios introducidos por unos eran derogados por los otros cuando alcanzaban el poder.

Una de las reformas más importantes en el ámbito educativo, según Izquierdo Lebrero (2009), está relacionada con la redacción de una nueva Constitución, en la que España se declara como un estado laico, y como tal se suprimió la religión como asignatura y se eliminaron toda clase de símbolos religiosos que siempre habían estado presentes en las aulas, como los crucifijos.

Del mismo modo que sucede en la Escuela Moderna, el programa educativo de la República concibe el aula como un espacio abierto a las necesidades e intereses naturales que presenten sus alumnos. En este sentido tiene especial importancia la labor de Ovide Decroly y su método pedagógico apodado “centros de interés”, que consistía en centrar los temas de estudio de acuerdo con los intereses de los niños en cada edad (Izquierdo Lebrero, 2009).

También cabe destacar la creación de un organismo cuya voluntad era la de suprimir la escuela católica en manos de la iglesia para dar paso a una Escuela Nueva que impulse los principios racionalistas y la solidaridad. Estamos hablando del Consejo de la Escuela Nueva Unificada (C.E.N.U), donde se recogen los modelos escolares renovadores, como la Escuela Nueva, Montessoriana, Única y Racionalista (Izquierdo Lebrero, 2009). Ya en el año 1922 podíamos encontrar un extracto de la Revista de Pedagogía en el que queda patente su intención de difundir estos nuevos modelos educativos. Esta revista sirvió como medio para extender estas nuevas ideas tanto por España como por Europa, ideas que sirvieron para confeccionar el sistema educativo de la Segunda República. Según Capitán Díaz (2002) “la Revista de Pedagogía aspira a reflejar el movimiento pedagógico contemporáneo y, en la medida de sus fuerzas, a contribuir a su desarrollo” (p. 322).

En cuanto a la situación de la escuela rural durante estos años cabe destacar la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas por Decreto del 29 de mayo de 1931. Según Martínez Rus y Martínez Martín (2001), “el objetivo de estas Misiones era acercar el

mundo de la cultura al medio rural, cerrado y tradicionalmente abandonado por la Administración” (p. 51). Sus creadores buscaban una mayor igualdad entre la ciudad y el campo, entre escuelas urbanas y escuelas rurales, ya que en 1930 el 57,3% de la población española vivía en el medio rural, la mayor parte de este porcentaje lo hacía en pequeños núcleos inferiores a 5000 habitantes.

En estas visitas, los jóvenes voluntarios universitarios llevaban libros, copias de cuadros, películas, grabaciones musicales e incluso realizaban representaciones teatrales. Además, otra de sus funciones era la de compartir sus enseñanzas con los maestros rurales, con el fin de optimizar la práctica docente y ampliar sus conocimientos (Martínez Rus y Martínez Martín, 2001).

2.3 La escuela durante el franquismo (1936 – 1975)

Tras el inicio de la Guerra Civil se crearon en enero de 1937 las Milicias de la cultura, para continuar con la labor pedagógica en las trincheras (Izquierdo Lebrero, 2009). Eran parecidas a las Misiones pedagógicas, iniciadas en 1931, que se dedicaban a recorrer la geografía española para llevar bibliotecas o proyecciones culturales a los pueblos donde más dificultades existían para ejercer la enseñanza. Las Milicias de la cultura vienen a ser algo similar, solo que estaban concretamente destinadas a los combatientes del frente.

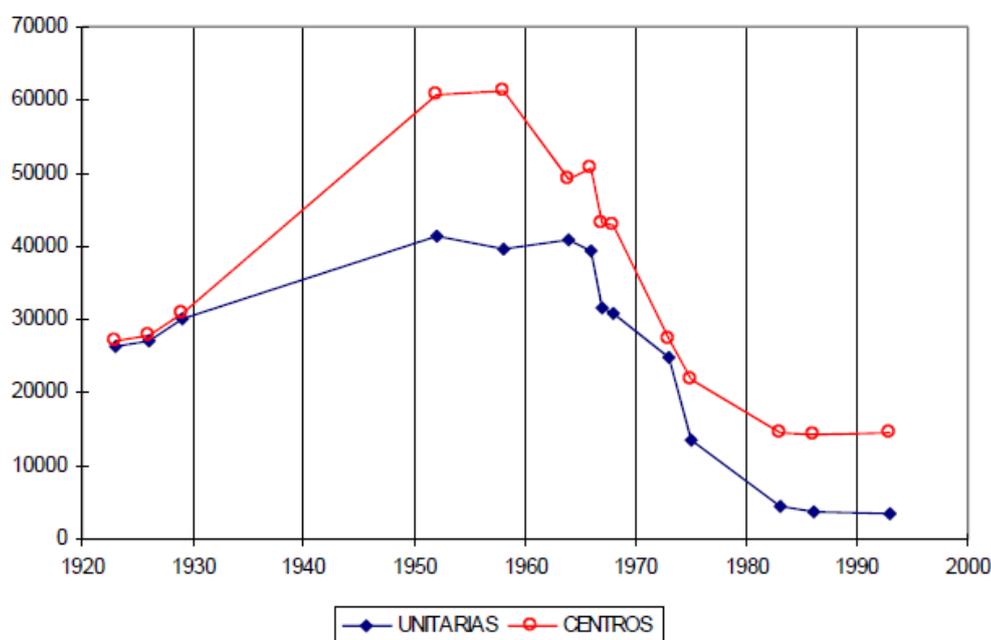
Con la victoria del bando nacional comienzan a deshacerse todas las reformas educativas introducidas durante la Segunda República. Muchos profesores, escritores, artistas e intelectuales tuvieron que abandonar el país por temor a las represalias políticas tomadas hacia aquellos que apoyaron la ideología progresista de la República o que se mostraban disconformes con la política del nuevo régimen. El exilio de maestros y catedráticos universitarios provocó dificultades para ocupar estos puestos por profesionales competentes realmente preparados.

Según Izquierdo Lebrero (2009), restaurar los valores morales de la fe católica fue una de las principales tareas que emprendió el nuevo gobierno franquista y en 1938 se aprobó la Ley de Reforma de la Segunda Enseñanza con dicho fin. La exaltación de la patria y de la figura del caudillo, junto con la primacía de la religión católica sobre cualquier otra creencia espiritual, fueron las bases de un adoctrinamiento social llevado a cabo desde las primeras enseñanzas a partir de 1945, con la imposición de la Ley de Educación Primaria. Todas estas reformas fueron llevadas a cabo por José Ibáñez

Martín, ministro de Educación Nacional en España durante el régimen de Franco, que ya había tomado parte en la Dictadura de Primo de Rivera como miembro de la Asamblea Nacional Consultiva.

Esta ley establecía, según Santamaría (2012), que debía existir una unidad escolar por cada 250 habitantes, cuando hasta entonces la relación había sido de una escuela por cada 500 habitantes. Gracias a esto y a los planes de construcciones escolares iniciados en 1953, encontramos en la década de 1950 el mayor número de centros escolares en España durante el siglo XX, tal y como podemos ver reflejado en el gráfico a continuación:

Gráfico 1. Evolución de la cantidad de centros y de las escuelas unitarias.



Fuente: Santamaría Luna (2012)

Según Capitán Díaz (2002), la prensa fue otro de los medios que utilizó el régimen franquista para propagar su mensaje. Durante los años anteriores la Revista de Pedagogía trató de difundir y extender los nuevos modelos educativos que fueron apareciendo durante los primeros años del s. XX y a finales del s. XIX, que defendían una educación basada en las inquietudes y necesidades propias de los alumnos de cada edad para conseguir un desarrollo integral de todas sus capacidades. En 1941 la Revista de Pedagogía, que llevaba cinco años sin hacer publicaciones, fue sustituida por la Revista Nacional de Educación y sobre todo por la Revista Española de Pedagogía

(1943), que en la actualidad es dirigida por el hijo del ministro de Educación Nacional durante la primera etapa del franquismo, José Antonio Ibáñez-Martín Mellado.

Durante los años cincuenta comienza una tímida apertura política y cultural por parte del régimen franquista por dos motivos básicos que se encuentran interrelacionados. La previsión de un crecimiento económico en España durante estos años hacía necesaria una reforma escolar que abarcara todas las enseñanzas y que sirviera como eje de esta evolución. La otra razón es que el gobierno estaba empezando a contar con el respaldo internacional de algunos organismos (ONU, UNESCO y OMS entre otros), debido precisamente a estas previsiones de desarrollo económico (Capitán Díaz, 2002).

En 1969 se publica el llamado “Libro blanco de la educación”, donde podemos ver reflejadas las bases de la Ley General de Educación del ministro Villar Palasí, que sería aprobada un año más tarde (1970). En este libro se anotan los objetivos generales de la ley y las intenciones del legislador:

Hacer partícipe de la educación a toda la población española, [...] ofrecer a todos igualdad de oportunidades educativas sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio, establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones [...] Se trata, en última instancia, de construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles (MEC, 1969).

La Ley General de Educación de 1970 es considerada hoy en día como el primer paso hacia una política educativa democrática y progresista en la España contemporánea. Según Capitán Díaz (2002) esta ley “logró concienciar a todo el país de la necesidad de una reforma educativa, a pesar de las dificultades financieras, políticas y culturales que pudieran surgir”. Bajo el amparo de esta ley la estructura del sistema educativo español quedaba institucionalizada, dividiéndose en educación preescolar, educación general básica, bachillerato unificado y polivalente y educación universitaria. Además se incorporan la formación profesional, la educación permanente para adultos y la educación especial para personas con para personas con discapacidades y deficiencias físicas y psíquicas.

Para terminar cabe destacar, tal y como se comenta posteriormente en el epígrafe “4. Historia y evolución de la escuela rural en España”, un proceso conocido como concentración escolar que se inicia hacia la década de 1970, con el objetivo de ir

eliminando progresivamente aquellos centros que no cumpliesen con los requisitos mínimos de 240 matrículas y de maestros (uno por cada nivel de enseñanza).

Las concentraciones escolares tienen su precedente en las agrupaciones escolares, a comienzos de los setenta, [...] Pero es a partir de la Ley General de Educación [...] cuando comienza la fiebre de creación de centros comarcales de enseñanza y consiguientemente la supresión de escuelas unitarias y mixtas (Jiménez Sánchez, 1983).

En la siguiente tabla de datos se puede observar como disminuye progresivamente el porcentaje de escuelas unitarias con respecto al número total de centros existentes en el territorio español.

Tabla 2. Número de escuelas unitarias respecto al número total de centros.

CURSOS	UNITARIAS	CENTROS	%UNIT/CENTROS
1967/68	30804	42845	71,9
1972/73	24963	27350	91,3
1974/75	13485	21864	61,7
1982/83	4418	14514	30,4
1985/86	3700	14401	25,7
1992/93	3401	14655	23,2

Fuente: Santamaría Luna (2012)

Según este mismo autor, el problema principal del proceso de concentración escolar es que, a pesar de que supuso un ligero aumento del gasto público en educación, la calidad de la misma y las condiciones de vida en el medio rural no mejoraron, debido a que el modelo impuesto era un modelo urbano con dificultades para ser aplicado en algunos puntos de la geografía rural española, donde existen problemas de comunicación y transporte.

2.4 Restauración democrática

Tras la muerte de Francisco Franco en noviembre de 1975 la sociedad demanda una serie de reformas en el marco político, económico y social, por lo que comienza una etapa de la historia de España marcada por los sucesivos cambios que llevarían al país de la dictadura a un sistema democrático en un contexto de incertidumbre política.

En diciembre de 1978 es aprobada una nueva Constitución que supone la culminación de la transición política iniciada en España en 1975 con la muerte del general Franco hacia un “estado social y democrático de derecho que propugna como valores superiores del ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político”, tal

y como promulga el primer artículo de la Constitución. El artículo número 27 de la misma está exclusivamente dedicado a la enseñanza, donde se reflejan los avances en cuanto a los derechos de los miembros de la comunidad educativa y la intencionalidad de esta ardua tarea:

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La educación básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes. [...] (Constitución Española, 1978, Art. 27)

Desde esta fecha hasta la actualidad han sido ya ocho las leyes orgánicas de educación aprobadas por los diferentes gobiernos democráticos en apenas treinta años, lo cual refleja la inestabilidad del sistema educativo aún después de todos estos intentos de transformación y equilibrio, seguramente debido a las diferentes concepciones por parte de altos cargos políticos de lo que realmente significa una educación de calidad.

La primera reforma educativa tras el establecimiento de una nueva Constitución es elaborada por el gobierno de Adolfo Suárez, pero nunca llega a entrar en vigor. Es conocida como la **Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE)** y su intención fue la de desarrollar el artículo 27 de la nueva Constitución desde una perspectiva conservadora, lo cual provocó que fuese fuertemente protestada y recurrida por los partidos de la oposición, que consideraban que esta ley no respetaba algunos de los derechos constitucionales aprobados dos años antes (Varela, 2007).

La LOECE introdujo algunos cambios en la organización de los centros que pretendían un tímido acercamiento hacia los modelos democráticos pero la controversia que generó entre los diferentes partidos impidió que esta ley prosperara. Como dice Julia Varela

(2007), “los debates que entonces tuvieron lugar en las Cortes, en los que Luis Gómez Llorente, entonces Vicepresidente del Congreso y destacado parlamentario de la Izquierda Socialista encarnó la voz de la oposición democrática, fueron de una extraordinaria tensión.”

En octubre de 1982 el PSOE gana las elecciones generales y sube al poder. Cabe hacer mención en este contexto de las palabras de Felipe González en una entrevista con la periodista María Antonia Iglesias (2003): “La educación tiene un valor extraordinario para los socialistas y es probablemente la palanca más importante que tienen un Estado y un Gobierno para garantizar la igualdad de los ciudadanos.”

Al año siguiente (1983) se aprueba la **Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU)**. La carrera iniciada por España en la que pretendía adoptar el modelo de sociedad industrial moderna europea hizo necesaria la promulgación de esta ley, ya que no existe mejor institución para el desarrollo científico y técnico que la universidad (Capitán Díaz, 2002). Tal y como expresa la LRU en su artículo primero, las funciones de la universidad al servicio de la sociedad son:

La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura; la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística; el apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico tanto nacional como de las Comunidades Autónomas. (Ley Orgánica, 11/1983, de 25 de agosto de Reforma Universitaria, Art. 1)

Se concedía así a la universidad mayor autonomía de actuación, pero a su vez se le asignaban las tareas de docencia, estudio e investigación, tratando de establecer una relación dialéctica entre el estado y las universidades.

Mientras esto sucedía, dentro del Partido Socialista se estaba preparando una nueva ley de educación, la **Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE)**, una ley muy discutida en el Parlamento por la oposición durante tres años (Varela, 2007). De hecho, según esta misma autora, fueron los continuos debates con miembros del Partido Popular los que la convirtieron en una ley más progresista.

La LODE parte pues de una verdad incuestionable que aparece descrita en su preámbulo:

La extensión de la educación básica, hasta alcanzar a todos y cada uno de los ciudadanos constituye, sin duda, un hito histórico en el progreso de las sociedades modernas. En efecto, el desarrollo de la educación, fundamento en el progreso de la ciencia y la técnica, es condición de bienestar social y prosperidad material, y soporte de las libertades individuales en las sociedades democráticas. (Ley Orgánica, 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.)

Los objetivos principales que pretende alcanzar esta ley se encuentran expuestos en el artículo segundo de la misma, y a continuación aparecen recogidos algunos de los mismos a modo de ejemplo:

- El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- La formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales.
- La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo.
- La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

Según Capitán Díaz (2002), cabe destacar también la alusión que se hace en esta reforma a la participación educativa de ciertos órganos como el Consejo Escolar del Estado y el Consejo Escolar de los Centros, sobre todo de estos últimos, ya que les fueron concedidas multitud de competencias como elegir al director, aprobar el proyecto de presupuesto del centro, aprobar y evaluar la programación general del centro, aprobar el reglamento de régimen interno o establecer relaciones de colaboración con otros centros, entre otras. Por último, señalar que también se garantiza la libertad de asociación, y se explicitan las finalidades que deberían tener las Asociaciones de padres de alumnos y las Asociaciones de alumnos (Capitán Díaz, 2002).

El 3 de octubre de 1990 es aprobada la **Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE)** por el gobierno socialista, y viene a ser “el resultado del análisis y del debate de la realidad educativa española en los años ochenta.” (Capitán Díaz, 2002)

Algunas de las reformas introducidas por la LOGSE son las que dotan al sistema educativo de una serie de características que lo diferencian de las concepciones existentes hasta la fecha y se asemeja más a la realidad vivida en las aulas de educación primaria y secundaria por la mayoría de los alumnos que actualmente cursamos estudios

universitarios. Entre estas reformas destacan la ampliación de la educación básica hasta los dieciséis años (Título preliminar, Art. 5), la organización de las etapas de educación infantil en dos ciclos de tres años (Título primero, Art. 9) y de educación primaria en tres ciclos de dos años cada uno, de tal manera que abarca hasta los doce años (Título primero, Art. 12). También establece la obligatoriedad de la educación secundaria hasta los dieciséis años (Título primero, Art. 17), mientras que el bachillerato y la formación profesional son opcionales.

La ampliación de la educación básica hasta los dieciséis años fue uno de los temas que más controversia generó entre los grupos políticos, ya que además esto implicaba un cambio de identidad en el profesorado que no agradó a todos y fueron muchos los docentes que se opusieron a esta nueva ordenación de la enseñanza.

Otro de los problemas que trajo consigo esta ley, tal y como sostiene Varela (2007), es el exceso de responsabilidades que se asignaron a los centros públicos, que tuvo como consecuencia el gradual deterioro de la enseñanza pública, debido a que muchas de estas escuelas e institutos no contaban con los recursos humanos y materiales para hacer frente a los nuevos retos propuestos en el ámbito de la docencia. Muchos docentes se vieron desbordados por la situación que se les presentaba, debido a la diversidad de alumnado que asistía a sus clases y la falta de preparación que tenían para adaptar las enseñanzas a cada uno de ellos, lo cual provocó que muchos profesores acusaran una grave depresión que podía tener como consecuencia una crisis de nivel en el centro en el que impartían sus enseñanzas.

En cuanto a la situación de la escuela rural durante estos años, se produce un proceso definido por Santamaría Luna (2012) como “crasificación masiva”, que básicamente supone un aumento del número de CRAs (Colegios Rurales Agrupados) registrados en el Ministerio de Educación y Cultura, que pasa de tener únicamente 51 CRAs en todo el territorio español en 1991 a alrededor de 200 en el curso 1993-1994. Esto supone para la Administración una mayor facilidad de control y organización en cuanto a la asignación de recursos para la escuela rural, y también posibilita a los alumnos de estas zonas contar con maestros especialistas en determinadas áreas de conocimiento, como inglés, educación física o música, aunque esto significa dificultades de desplazamientos y horarios para estos maestros especialistas. Cabe destacar la introducción de especialistas en el ámbito rural, especialmente porque conlleva la diversificación de

responsabilidades entre diferentes profesores, dejando de recaer en un único maestro responsable de todo el grupo.

Unos años más tarde, en 1995, es aprobada la **Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)**, con el fin de “adecuar a la nueva realidad educativa el planteamiento participativo y los aspectos referentes a la organización y funcionamiento de los centros educativos.” (Ley Orgánica, 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes, Preámbulo)

Uno de los principales objetivos del gobierno con esta reforma era el de fomentar la participación de la comunidad educativa en la organización de los centros, por medio de los órganos de gobierno de los centros docentes públicos, tales como el Consejo escolar, el Claustro de profesores o Asociaciones de padres de alumnos, que son colegiados, u otros órganos unipersonales como el director, jefe de estudios, secretario o administrador (Ley Orgánica, 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes, Título 2).

Según sostiene Varela (2007), se buscaría con ello garantizar una enseñanza de calidad para alumnos con necesidades específicas en los centros públicos, algo con que la entrada de la LOGSE parecía haberse deteriorado, ya que muchos centros públicos llegaron a perder a sus mejores alumnos precisamente por la falta de recursos que había provocado un descenso en el nivel de exigencia a los escolares.

Otro de los aspectos más destacables de esta reforma es la creación de un organismo para la revisión y evaluación general del sistema educativo, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE). También cabe destacar en este sentido la inspección educativa, cuyas funciones fueron detalladas en el título cuarto de esta ley, con el fin de “controlar y supervisar desde el punto de vista pedagógico y organizativo el funcionamiento de los centros de enseñanza.” (Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes, Título 4, Art. 36.)

El 5 de mayo de 1996 el Partido Popular gana las elecciones generales y José María Aznar se convierte en el presidente del gobierno, tras catorce años de mandato socialista durante los cuales se introdujeron un total de cuatro reformas de la enseñanza. Durante la segunda legislatura del PP, el 23 de diciembre de 2002, se promulga la **Ley Orgánica**

de la Calidad de la Educación (LOCE), una ley que según Valera (2007) es considerada como una contra-reforma que trató de dismantelar todos los avances conseguidos hasta la fecha por el gobierno socialista, aunque no llegó nunca a entrar en vigor.

Tal y como comenta Valera (2007), se puede entrever el carácter conservador de esta reforma en multitud artículos que modifican o suprimen algunos de los progresos logrados por los socialistas, como la supresión de la promoción automática, que supone un retorno al elitismo y a la segregación social. Según esta misma autora, se promueve la cultura del esfuerzo del alumnado sin tener en cuenta sus capacidades individuales y se hace caso omiso de la diversidad, quedando uno de los principales problemas de la anterior reforma sin resolver. Incluso se llega a responsabilizar al anterior gobierno del descenso del nivel de enseñanza en la escuela pública precisamente por no valorar en suficiente medida la cultura del esfuerzo:

Es precisamente un clima que no reconoce el valor del esfuerzo el que resulta más perjudicial para los grupos sociales menos favorecidos. En cambio, en un clima escolar ordenado, afectuoso pero exigente [...] es capaz de compensar las diferencias asociadas a los factores de origen social. (Ley Orgánica, 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, Preámbulo)

El partido socialista ganó las elecciones generales de 2004 con José Luis Rodríguez Zapatero a la cabeza y comenzó a trabajar para continuar con la reforma educativa iniciada en 1982 con la LRU, y que pareció quedar paralizada tras modificarse la LOGSE en detrimento de la LOCE.

En lo referente al ámbito rural, según Ruiz Omeñaca (2008), esta ley no prestó atención ninguna a la escuela rural y habla de la recurrente perspectiva que la excluye de los planes del gobierno si no se adapta a los modelos urbanos impuestos por las clases dominantes. Según este autor uno de los motivos de esta imposición era “defender la existencia de una sociedad de clases poco permeable y mantener el status quo existente, tal y como interesaba a los sectores que tradicionalmente se han visto beneficiados con este hecho” (Ruiz Omeñaca, 2008).

El 4 de mayo de 2006 es publicada en el Boletín Oficial del Estado la **Ley Orgánica de Educación (LOE)**. Uno de los aspectos más polémicos de esta reforma es la supresión

de la religión católica como asignatura obligatoria que en un país como el nuestro, con una larga tradición religiosa, no fue bien aceptada por todos los sectores de la sociedad.²

Otro de los principales objetivos de esta ley, según analizan Gripenberg y Lizarte Simón (2012), fue el de intentar garantizar la equidad y la calidad del sistema educativo español, de tal manera que todos los ciudadanos pudieran tener las mismas oportunidades de desarrollo de sus capacidades, tal y como vienen haciendo los países europeos que sirven de ejemplo al nuestro, como Finlandia, cuyo sistema educativo ha sido a principios del siglo XXI un modelo a seguir por muchos otros países. Para conseguir este objetivo se habla de la importancia de la acción conjunta de todos los miembros de la comunidad educativa, es decir, colegios, profesores, familias, asociaciones, administración, etc. Sin el esfuerzo ni la actuación coordinada de todos estos colectivos será muy difícil alcanzar los objetivos marcados, gran parte de ellos impuestos por la Unión Europea.

Tres son los principios fundamentales que presiden esta Ley. El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. [...] El segundo principio consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso. [...] El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. (Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Preámbulo)

Los retos que se proponen para la sociedad en el futuro son cada vez más exigentes y buena prueba de ello es el tratamiento que recibe el sistema educativo, considerado por el gobierno socialista como la base de crecimiento económico de un país, tal y como analiza Valera (2007). Para poder aspirar a alcanzar este desarrollo y poner la economía de España al nivel de los países europeos pioneros en este sector es fundamental el correcto funcionamiento de un sistema educativo que permita actualizar todas las potencialidades de cada individuo, ya que son estos individuos quienes promoverán el desarrollo económico y social del país en los años venideros.

De nuevo acudimos a Ruiz Omeñaca (2008) para nuestro análisis sobre el tratamiento que tiene la escuela rural bajo esta legislación. Vuelve a surgir el tradicional debate

² Este rechazo por parte de la sociedad se ve reflejado en la siguiente noticia del periódico *El País*: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2005/10/03/actualidad/1128290404_850215.html

“entre los dos grandes partidos a nivel nacional y sus respectivos proyectos de sociedad” (p. 23), que se centran nuevamente en marcar la diferenciación social haciendo uso de algunos elementos como la elección de centros por parte de las familias, donde según el autor realmente se esconde una libertad de admisión de alumnado por parte de los centros. En definitiva, la escuela rural sigue quedando en el último plano en lo referido a los planes del gobierno y toda atención recibida únicamente se debe a la lucha por el poder que mantienen los partidos dominantes tratando de ejercer un mayor control sobre la sociedad.

Unos años más tarde el Partido Popular alcanza el poder en las elecciones generales del 20 de noviembre de 2011 con una contundente mayoría absoluta que le permitiría iniciar una serie de reformas acorde a su concepción de la educación. De esta manera, el 8 de diciembre de 2013, es promulgada la **Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)**, popularmente conocida como “ley Wert”, en referencia al ministro de Educación, Cultura y Deporte del gobierno popular José Ignacio Wert, que ha sido su principal propulsor.

Esta ha sido quizás una de las leyes más discutidas desde la LODE de 1985, y buena prueba de este rechazo han sido las huelgas educativas generales acontecidas en España, las más multitudinarias el 22 de mayo de 2012 y el 24 de octubre de 2013³, cuando miles de estudiantes y trabajadores de todas las ciudades de España se manifestaron para protestar contra los recortes en educación del gobierno popular.

Algunos de los cambios más significativos se producen en el ámbito de la evaluación y promoción, donde se introducen pruebas de evaluación al finalizar cada etapa educativa, siendo las de educación secundaria y bachillerato esenciales para la obtención de sendos títulos, mientras que las de primaria tienen un carácter informador y orientativo (Capítulo 3, Art. 28).

En la actualidad España se encuentra en un contexto político inestable, donde han sido necesarias dos elecciones generales, en diciembre de 2015 y junio de 2016, para la formación de un gobierno, debido al surgimiento de fuerzas políticas emergentes que han provocado una mayor igualdad de fuerzas en el Congreso de los Diputados.

³ Se puede encontrar más información sobre estas huelgas en los siguientes enlaces del periódico *El País*: http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/05/14/valencia/1336991327_127621.html, http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/11/04/actualidad/1383570089_271346.html

En este contexto de inestabilidad el PP continua la reforma de la educación que actualmente se encuentra en pleno proceso de cambio, tal y como podemos observar en el Boletín Oficial del Estado, donde la última modificación se ha producido el 10 de diciembre de 2016, y posiblemente durante los próximos meses seguiremos viendo novedades en una ley que trata de responder a las demandas sociales de actualidad con la mayor exactitud posible, pero que sigue siendo muy discutida por los principales grupos políticos, posiblemente porque todavía existen diferencias muy grandes entre lo que unos y otros entienden por una “educación de calidad”.

Para terminar se ofrece una tabla que trata de sintetizar los cambios más relevantes, por un lado, del sistema educativo, y por otro lado, de la escuela rural desde la promulgación de la Ley General de Educación de 1970.

Tabla 3. Resumen de la evolución del sistema educativo y la escuela rural (1970-2013).

	Sistema educativo	Escuela rural
LGE (1970)	Se divide el sistema educativo español en educación preescolar, educación general básica, bachillerato unificado y polivalente y educación universitaria.	Estamos en pleno proceso de concentración escolar, por lo que el número de escuelas unitarias se reduce en relación al número total de centros.
LOECE (1980)	Introduce algunos cambios en la organización de los centros que pretendían un acercamiento hacia modelos democráticos.	No introduce cambios significativos en este sentido, ya que se promueve el modelo de escuela urbana.
LRU (1983)	Se concede a las universidades mayor autonomía de actuación, pero se le asignan una serie de responsabilidades como la docencia, el estudio o la investigación.	Se trata de corregir y compensar situaciones de desigualdad educativa de determinados sectores, haciendo alusión al ámbito rural.
LODE (1985)	Se conceden a determinados órganos como el Consejo Escolar del Estado y el Consejo Escolar de Centros multitud de competencias.	La concepción del modelo urbano sigue dominando y no se realizan esfuerzos por mejorar la situación de la escuela rural.
LOGSE (1990)	Ampliación de la enseñanza básica hasta los 16 años, organización de las etapas de educación infantil en dos ciclos de tres años y de educación	Se produce un proceso de “crasificación masiva”, por medio del cual aumenta el número de CRAs registrados en el Ministerio de Educación, pasando de 51 CRAs

	primaria en tres ciclos de dos años, obligatoriedad de la educación secundaria hasta los 16 años.	en 1991 a alrededor de 200 en el curso 1993-1994.
LOPEG (1995)	Creación de un organismo para la revisión y evaluación general del sistema educativo, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE).	No se producen cambios significativos en la escuela rural ni se presta especial atención a sus necesidades.
LOCE (2002)	Se fomenta la cultura del esfuerzo, la promoción automática es suprimida y no se presta especial atención a la diversidad.	Se habla de la recurrente perspectiva que excluye a la escuela rural de los planes del gobierno, si no es para adaptarse al modelo urbano impuesto.
LOE (2006)	Eliminación de la religión católica como asignatura obligatoria. Se habla de la importancia de la acción conjunta de todos los miembros de la comunidad educativa (colegios, profesores, familias, asociaciones, administración, etc.)	Al igual que sucede en otras ocasiones, la escuela rural se queda fuera de los planes de mejora del sistema educativo, si bien la única atención que recibe es por una lucha de poder entre fuerzas políticas.
LOMCE (2013)	Introducción de pruebas de evaluación al finalizar cada etapa educativa. Reducción del gasto público destinado a becas de estudiantes.	No se han producido cambios relevantes en el ámbito rural bajo esta ley.

Fuente: Elaboración propia a partir de MEC, Capitán Díaz (2002), Valera (2007), Ruiz Omeñaca (2008) y Santamaría Luna (2012).

Tal y como se sintetiza en esta tabla, a pesar de las numerosas reformas en el sistema educativo español durante los últimos 40 años, las modificaciones que afectan a la escuela rural han sido escasas quedando fuera de la intervención política, siendo los cambios más beneficiosos el intento de compensación de desigualdades llevado a cabo por la LRU (1983) y el proceso de “crasificación masiva” que se produce en la LOGSE (1990).

3. HISTORIA Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA

En este segundo epígrafe se hará un resumen lo más concreto posible sobre la evolución de la Educación Física en el sistema educativo español desde inicios del s. XX hasta la actualidad. La Educación Física es definida por Uriel (2002) como “una parte importante de la formación integral del hombre, cuyo agente fundamental es el ejercicio físico”.

Durante el primer tercio del s. XX no se producen grandes cambios en el sistema educativo español en lo que se refiere al área de Educación Física. Sin embargo, durante este periodo (1900–1939), se desarrollan en algunos países europeos lo que fueron denominados como “grandes movimientos gimnásticos”, que servirán como modelo para la didáctica de la Educación Física en España. En Zagalaz (2001) podemos encontrar una amplia explicación y análisis de estos movimientos gimnásticos acaecidos en Europa a lo largo del siglo XX, que serán resumidos a continuación.

En primer lugar, cabe hacer mención de la Escuela Sueca, cuyas tablas de gimnasia fueron adoptadas por el sistema educativo español durante muchos años, basándose así en un método analítico que busca la mejora de la salud por medio del ejercicio. Además, este movimiento pretendía contribuir a la formación integral del niño a la vez que preparaba al soldado para la batalla, algo que a día de hoy es bastante difícil de concebir.

Para la Escuela Sueca la gimnasia se divide en cuatro grandes ramas. En primer lugar, encontramos la gimnasia pedagógica, que es aquella relativa a la educación. En segundo lugar, tenemos la gimnasia militar, que se centraba en ejercicios con armas, como por ejemplo la esgrima. En tercer lugar, encontramos la gimnasia médica, que busca desarrollar las capacidades terapéuticas del movimiento, y por último podemos encontrar la gimnasia estética, que concibe el movimiento como forma de expresión y transmisión de la belleza, como sucede con las danzas y los bailes populares.

Según Zagalaz (2001), el desarrollo de la Escuela Sueca desemboca en lo que se denomina como “movimiento norte”, y está compuesto por tres tipos de manifestaciones, de las cuales vamos a centrarnos en la manifestación Técnico-Pedagógica, ya que es considerada la más cercana a los sistemas educativos. Sus objetivos principales son satisfacer la necesidad de movimiento para fortificar el cuerpo y el alma, desarrollar la buena postura, la fuerza y la movilidad y promover movimientos libres y armónicos, entre otros.

Otro de los grandes modelos de gimnasia en Europa surgió en la Escuela Alemana con dos corrientes bien diferenciadas. Como dice Zagalaz (2001) la primera de ellas tiene su origen en el educador alemán Guts Muths, cuya concepción de la educación física era bastante similar a la sueca. Por otro lado se encuentra Friedrich Ludwig John, que dio a su obra un marcado carácter político y militar, promoviendo ejercicios físicos bajo el

enaltecimiento a la raza alemana, buscando desarrollar el espíritu combativo y la capacidad de sufrimiento.

El avance de estas corrientes se convierte a inicios del s. XX en el denominado Movimiento de Centro, formado por la manifestación Artístico-Rítmico-Pedagógica, que desarrolla el movimiento expresionista surgido en Múnich para aplicar sus ideas al mundo de la danza, y la manifestación Técnico-Pedagógica, que surge como reacción contra los ejercicios excesivamente militarizados que impiden el desarrollo natural del niño.

La Escuela Francesa fue otra de las grandes propulsoras de metodologías modernas en el campo de la educación física, y fue creada por Francisco de Amorós, un valenciano defensor de la gimnasia en España. Su propuesta se basa en una serie de ejercicios globales con la participación de todo el cuerpo, con el fin de preparar al individuo para la vida y formar su cuerpo.

Como consecuencia de su crecimiento surge el Movimiento del Oeste y su correspondiente manifestación Técnico-Pedagógica, que aparece como respuesta a la gimnasia sueca, demasiado mecanizada, artificial y analítica. Utiliza ejercicios físicos naturales y utilitarios al aire libre, con un método progresivo y continuo, cuyo objetivo es el desarrollo integral de cada individuo. El desarrollo del Movimiento del Oeste provoca la aparición de la psicomotricidad como una actividad independiente. Según Picq y Vayer (1965) la educación psicomotriz debería ser definida como la “acción pedagógica y psicológica que utiliza los medios de la Educación Física con el fin de normalizar o mejorar el comportamiento del niño”.

Para continuar con los grandes movimientos gimnásticos haremos mención a la Escuela Inglesa, cuya principal innovación fue la de introducir el deporte en la escuela, estudiando la actitud deportiva desde el punto de vista educativo. Esta metodología se fundamenta en principios de recreación, juego, deporte y reglas. Su base es la libertad de los alumnos y el fin de competición que tienen sus ejercicios, dando lugar al desarrollo del autogobierno deportivo y de la organización eficaz. En adelante nacen en Inglaterra, como consecuencia del Movimiento Deportivo, muchos deportes de los que hoy conocemos, poniéndose al servicio de la educación y de la formación del carácter, como por ejemplo el cricket.

Por último cabe hacer mención a la Escuela Americana, que a pesar de no estar incluida entre las clásicas cuatro grandes escuelas ha hecho aportes importantes a la educación física actual, aunque en España se han conocido desde hacer relativamente poco tiempo (Zagalaz, 2001). En su evolución se incluyen los deportes de base y de élite, así como los deportes de aventura y riesgo.

Como ya se ha comentado al comenzar este epígrafe, la educación física en España a inicios del s. XX era una materia carente de importancia, más popularmente conocida con el término de “gimnasia”, que progresivamente comienza a superarse a partir de esta época, aunque muy lentamente. La incertidumbre política de esta época hace que la educación física, al igual que la educación en general, tenga un tratamiento inestable con constantes cambios en cuanto a la carga horaria semanal.

La primera introducción de la educación física en la enseñanza básica sucede durante la dictadura de Primo de Rivera (Granja Pascual y Sainz Varona, 1992), aunque tiene un marcado carácter militar. Se entiende la educación física como una preparación de los futuros soldados que combatirán al servicio de la patria, aunque también se hace mención a su incidencia sobre el alma y el espíritu. Está basada en la higiene como fuente de salud y en la gimnasia como fuente de fuerza, tomando el modelo de las tablas gimnásticas suecas como corriente a imitar, por su mayor exigencia y sus ejercicios analíticos.

La utilización por los fascismos europeos de la educación física como método de preparación del soldado para el combate provocó un rechazo de esta materia por parte del bando republicano en España durante la Segunda República, siendo considerada simplemente como un complemento de los juegos y deportes que debían desarrollar en los años del bachillerato.

Durante el franquismo la educación física retoma ese carácter político y militar del cual se le había despojado en la Segunda República, y en 1938 se establece la obligatoriedad de la asignatura en la enseñanza media (Granja Pascual y Sainz Varona, 1992). En esta época el profesorado recibe una formación política en las Academia Nacionales y algunos conocimientos de la educación física encaminada a la salud en la Escuela Central de Educación Física de la Facultad de Medicina, a lo que hay que añadir la formación premilitar que comenzaron a recibir unos años más tarde (1943) en las

Academias Nacionales de Mandos y en las Escuelas Provinciales del Frente de Juventudes.

En el periodo de la posguerra se fusionan las asignaturas de Educación Física y Formación del Espíritu Nacional, con el objetivo de darle a esta materia un carácter más patriótico que defendiese los ideales del régimen franquista, llegando incluso a obligar a todos los alumnos a formar parte del Frente de Juventudes. Es más, en 1944 se llega a establecer la obligatoriedad de esta asignatura incluso durante los estudios universitarios, intentando que este adoctrinamiento social llegase a la mayor parte posible de la población joven, consiguiendo así que sus ideales políticos perduren a través del tiempo. En esta época se llega a conceder mayor importancia a la educación física, con cinco horas semanales, que a otras asignaturas como Matemáticas o Psicología, que tan sólo contaban con tres horas semanales para su docencia (Granja Pascual y Sainz Varona, 1992).

Según estos mismos autores, no será hasta la aprobación de la Ley 77/1961, de 23 de diciembre, sobre Educación Física cuando comienza a disminuir el componente ideológico y militar de esta asignatura en detrimento del valor educativo inherente a la misma, exigiendo una mayor especialización por parte del profesorado para su docencia. La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa refuerza el valor educativo de esta materia, dándole mayor importancia a la formación integral de los alumnos.

En 1967 comienza a funcionar una nueva institución que prepara a los docentes de educación física de una manera más profesional y específica, el Instituto Nacional de Educación Física. Cabe destacar en este contexto al filósofo español del deporte José María Cagigal, que ayudó a difundir su idea de una educación física humana y pedagógica, como respuesta a la educación física tecnológica e higiénica que predominaba históricamente.

La creación de este centro superior de formación supone una mejora de la situación de la educación física durante la década de los 70 gracias a la formación de más de 2500 profesores con ideas frescas e innovadoras.

La sociedad contemporánea se caracteriza por un fuerte dinamismo histórico y un acelerado desarrollo tecnológico. Estas y otras circunstancias obligan, a los diferentes

países, a plantear constantes reformas en sus sistemas educativos con objeto de adaptarlos a las nuevas exigencias sociales. (Fernández Nares, 1993, p. 197).

La Ley 13/1980, de 31 de marzo, General de la Cultura Física y del Deporte establece el carácter obligatorio de la asignatura en todos los niveles educativos excepto el universitario: “La educación física se imparte con carácter obligatorio en los niveles de Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato, Formación Profesional y Educación Especial” (Ley 13/1980, de 31 de marzo, General de la Cultura Física y del Deporte, Capítulo 1, Art. 6), por lo que podemos comprobar que está cada vez más consolidada dentro del sistema educativo, y lo que es más importante, con un sentido humano y pedagógico.

Un reflejo de la importancia progresiva que va adquiriendo la educación física en España es la creación de un módulo profesional de “Actividades físicas y animación deportiva” en 1990, cuyo objetivo es la formación de profesionales de educación física de nivel medio que serán destinados a la organización del ocio y de algunos deportes semi-profesionales. Con la publicación de la LOGSE también se introduce la especialidad de Educación Física en las Escuelas de Formación del Profesorado, aunque algunas ya la estaban ofertando con anterioridad.

Conviene hacer mención del fenómeno social acontecido en España durante 1992 con la asignación de Barcelona como sede para los Juegos Olímpicos de ese año. Este evento propició la creación de multitud instalaciones deportivas y se generalizó una cultura de realización de actividad física durante el tiempo de ocio, lo cual, sumado a las tendencias actuales de culto al cuerpo, supuso una mejora en la imagen de la educación física dentro de la escuela.

Las reformas educativas de los últimos años apenas han modificado el carácter de esta asignatura. Por ejemplo, la Ley Orgánica de Educación del 2006 incluye a la educación física entre las materias curriculares (Ley Orgánica, 02/2006, de 3 de mayo, de Educación, Art. 4), lo cual es una muestra de la progresiva importancia que está adquiriendo esta materia en el sistema educativo español, fundamentalmente por la insistencia de muchos profesionales de la materia que pretenden dar a conocer la importancia de la misma en la educación integral del alumnado.

Por el contrario, según Méndez Alonso, Fernández-Río, Méndez Giménez y Prieto Saborit (2015), “la LOMCE (2013) ha categorizado a la EF [...] como una asignatura

específica en todas las etapas educativas”. Se cede a las Administraciones educativas la competencia de establecer los contenidos de los bloques de las asignaturas específicas, así como realizar recomendaciones metodológicas y fijar los horarios. Esto provoca, según Méndez Alonso et al. (2015), que el tratamiento de una misma asignatura como la EF tenga variaciones importantes dependiendo de la Comunidad Autónoma en la que se realice.

A continuación se ofrece una tabla a modo de resumen para tratar de sintetizar la información de este epígrafe en cuanto a la evolución de la Educación Física dentro del sistema educativo español.

Tabla 4. Evolución de la Educación Física en el sistema educativo.

Escuela Sueca	Sus tablas de Gimnasia fueron adoptadas por el sistema educativo español durante muchos años. Además, divide la gimnasia en cuatro ramas: la gimnasia pedagógica, la gimnasia militar, la gimnasia médica y la gimnasia estética.
Escuela Alemana	Desarrolla el movimiento expresionista para aplicarlo al mundo de la danza, y surgen manifestaciones contra una concepción de la Educación Física excesivamente militarizada.
Escuela Francesa	Surge como respuesta a la Escuela Sueca y sus ejercicios analíticos y mecanizados. Propone una concepción más naturalista de la Educación Física, con ejercicios progresivos al aire libre que buscan el desarrollo integral de cada individuo. Aparece la psicomotricidad como una actividad independiente.
Escuela Inglesa	Introduce el deporte en la escuela y estudia la actitud deportiva desde una perspectiva educativa. Se basa en la libertad del alumno para organizarse dentro del juego con el fin de desarrollar su autonomía.
Escuela Americana	Introduce en la escuela el deporte de élite, así como los deportes de aventura y de riesgo.
Dictadura de Primo de Rivera	Se produce la primera introducción de la Educación Física en la enseñanza básica. Aunque tiene un carácter principalmente militar, hace mención de su repercusión sobre el alma y el espíritu.
Segunda República	Se despoja a la asignatura del carácter militar que la caracterizaba y pasa a considerarse un complemento de los deportes que se habrían de desarrollar durante el Bachillerato.
Franquismo	De nuevo se dota a la Educación Física de un carácter militar y se hace mención de su beneficiosa incidencia en la salud del individuo.
Ley sobre Educación Física (1965)	Comienza a ganar importancia el valor educativo de la Educación Física y disminuye su componente ideológico. También se empiezan a exigir profesionales especialistas en la materia.
Ley General de Educación (1970)	Refuerza el valor educativo de la materia, dando especial importancia a la formación integral de los alumnos.

Ley General de la Cultura Física y el Deporte (1980)	Establece el carácter obligatorio de la asignatura en todos los niveles de enseñanza excepto el universitario.
LOGSE (1990)	Creación de un módulo profesional de “Actividades físicas y animación deportiva” en 1990, cuyo objetivo es la formación de profesionales de educación física de nivel medio.
LOE (2006)	Incluye la Educación Física entre las materias curriculares.
LOMCE (2013)	Categoriza esta materia dentro de las asignaturas específicas, dejando su gestión en manos de las Administraciones.

Fuente: Elaboración propia a partir de MEC, Granja Pascual y Sainz Varona (1992), Zagalaz (2001), Méndez Alonso et al. (2015) y Fernández Nares (1993).

4. HISTORIA Y EVOLUCIÓN DE LA ESCUELA RURAL EN ESPAÑA

A continuación se aclararán algunos conceptos propios de la escuela rural o que guardan una gran relación con la misma, y que nos ayudarán a comprender mejor su evolución y su funcionamiento en la actualidad. Entendemos que una escuela unitaria es aquella en la que un solo maestro se encarga de educar a un grupo reducido de alumnos de diferentes edades, y normalmente se encuentran en el medio rural. Estas escuelas se suelen organizar según su proximidad geográfica y están conectadas por la escuela cabecera, que habitualmente es la que alberga un mayor número de alumnado y cuenta con mayores recursos, tal y como afirma Barba (2006). La escuela graduada, como dice Calvo Villar (2002), se define como una escuela con varias aulas, maestros y grados, en la cual los alumnos se clasifican los más homogéneamente posible en función de su edad y conocimientos. Hablaremos además de las ZER (Zona Escolar Rural) de Boix (2003), que son definidas como un conjunto de escuelas rurales que comparten un proyecto educativo y curricular, cuya estructura de organización y funcionamiento es propia de Cataluña. Estas zonas son similares a los CRA (Colegio Rural Agrupado), que consisten en centros que agrupan alumnos de escuelas vecinas que por su escaso alumnado y la falta de recursos, obligándoles así a fusionarse o desaparecer. En Boix (2004) se hace mención de los CRIE (Centros Rurales de Innovación Educativa), que se podrían definir como unas instituciones organizadas cuyo objetivo principal es ofertar experiencias educativas para los alumnos de las escuelas cercanas e implican a la comunidad educativa en un proyecto común de ámbito provincial.

También se hace necesaria la conceptualización de algunos elementos didácticos, como el aprendizaje cooperativo, la lectura dialógica, las comunidades de aprendizaje o los grupos interactivos. Para aclarar estos conceptos nos basamos fundamentalmente en los

suplementos número 1 y 2 del periódico *Escuela* del año 2011, correspondientes a los meses de octubre y noviembre respectivamente. De estas lecturas deducimos, entre otras, que las comunidades de aprendizaje son grupos de personas organizados que se comprometen con la transformación personal, social y cultural de jóvenes y adultos de su entorno, basándose en aprendizajes inclusivos, igualitarios y dialógicos. Para que estas agrupaciones funcionen es necesaria la actuación conjunta de profesores y colaboradores voluntarios. Por otro lado, los grupos interactivos consisten en una forma de organización del aula en la que los alumnos se agrupan de manera heterogénea en cuanto a edad y nivel de aprendizaje para realizar actividades con la ayuda de un adulto. Mediante el diálogo igualitario se construye un contexto de solidaridad y un proceso de aprendizaje en el que todos aprenden de todos, siendo su último fin el desarrollo integral del alumno.

El aprendizaje cooperativo es aquel que se deriva de las prácticas que acabamos de describir. Se trata de un enfoque que trata de organizar las tareas dentro del aula para que todos los alumnos participen y aprendan de la experiencia compartida. La clave de este aprendizaje está en el intercambio de información entre los alumnos, siendo el diálogo una herramienta esencial para ello. Es en este punto donde cobra importancia el concepto de lectura dialógica, base del aprendizaje cooperativo. Se trata de una concepción del acto lector como elemento socializador. Para ello es necesario el diálogo y el intercambio de opiniones y experiencias (Aubert, 2011; Girbés Peco, 2011).

Para terminar esta conceptualización resulta conveniente mencionar la idea de conflicto a la cual alude Jares (1997), entendido como una situación en la que las personas perciben ideas o metas distintas. El autor defiende que existe un enfoque negativo del conflicto, el enfoque tradicional que pone castigos a los alumnos, y un enfoque positivo, que supone llegar a un acuerdo en el conflicto a partir del diálogo y el entendimiento, consiguiendo así un enriquecimiento mutuo positivo. En relación a este tipo de situaciones destaca el concepto de crítica de Freire (2004), que la entiende como la curiosidad con actitud indagadora y metódica que busca simplemente la verdad a partir de la razón y la comprobación. Como podremos comprobar más adelante, todos estos conceptos e ideas guardan una enorme relación con la escuela rural, sobre todo con el desarrollo de la práctica docente y su contribución a la consecución de algunas competencias básicas, como aprender a aprender o la autonomía personal.

Una vez explicados estos conceptos, pasamos a resumir el desarrollo de la escuela rural desde inicios del siglo XX hasta nuestros días. La escuela rural ha sido un elemento didáctico imprescindible en España a lo largo de su historia, ya que permite llevar la educación a todos los rincones de nuestra geografía garantizando la escolarización de todos y cada uno de los individuos de nuestra sociedad, aunque en los últimos años ha ido perdiendo progresivamente importancia debido a un fenómeno conocido como “concentración escolar” que se llevó a cabo a partir de la década de 1970, que supuso el auge de las escuelas urbanas en detrimento de las escuelas rurales, tal y como se explica en la “Tabla 2. Número de escuelas unitarias respecto al número total de centros” inserta en el epígrafe 2.3 “La escuela durante el franquismo (1936 – 1975)”.

Hasta inicios del s. XX el Estado únicamente podía hacerse cargo de la enseñanza superior, dejando así la enseñanza básica en manos de las administraciones locales, lo cual provocó grandes diferencias entre zonas por su desigual capacidad económica. Esto comienza a cambiar en 1901 cuando el conde de Romanones consigue que el Estado asumiera la obligación total del pago de las escuelas públicas de primera enseñanza, aunque los ayuntamientos debían seguir pagando las casas escuela o los gastos de construcción y reparación de locales.

Con la entrada del nuevo siglo se abre un panorama completamente distinto para la escuela rural.

La imagen de un maestro y un aula repleta de alumnos de diferentes niveles se seguirá manteniendo en los pequeños pueblos y aldeas, sin embargo en las cabeceras de comarca y en la urbe comienza a dibujarse una nueva silueta escolar: las escuelas graduadas. (Calvo Villar, 2002, pp.114-115).

Este nuevo modelo nace como respuesta al modelo de escolarización dominante hasta la fecha, las escuelas unitarias, que se caracterizan por albergar un grupo reducido de alumnos con diferentes niveles de aprendizaje donde la capacidad del maestro para adaptar los contenidos a cada nivel de enseñanza es una práctica trascendental para el éxito de las mismas.

Algunas de las innovaciones introducidas por este nuevo modelo de escuela todavía perduran en nuestros días, como pueden ser la figura del director y la necesidad de relación entre maestros, el establecimiento de horarios para las asignaturas, la ampliación de las enseñanzas y la introducción de asignaturas como educación física, la

construcción de edificios escolares con espacios adecuados o la programación de los contenidos.

Durante la dictadura de Primo de Rivera se produjo un incremento en la construcción de edificios escolares, aunque posiblemente la causa principal es una política general de realización de edificios públicos más que una verdadera preocupación por la situación de la educación en nuestro país.

Pero según Feu i Gelis (2004), cuando hablamos de historia de la escuela rural, encontramos dos grandes periodos marcados por las características de la misma a lo largo del tiempo. Por un lado, se encuentra la “vieja escuela rural”, que data de finales del siglo XIX hasta la década de los setenta del siglo XX. Según el mismo autor y otros como Bello (1929), esta clase de escuelas se caracterizan por sus malas condiciones para la práctica educativa, aunque existían excepciones, pero era habitual encontrar escuelas emplazadas en corrales o edificios viejos, con un gran número de alumnos bajo la responsabilidad de un único maestro que no tiene la formación ni la capacidad suficiente para impartir una educación de calidad individualizada a cada uno de ellos.

Todo esto era debido al trato que le daban las Administraciones a la escuela rural, también clasificadas según Feu i Gelis (2004) por entonces como “escuelas de tercera o cuarta categoría”, que al ser comparadas con las escuelas urbanas se encontraban en una enorme desventaja, ya fuese por falta de recursos, por el currículo reducido que se impartía en las mismas o por la falta de profesionales dedicados al medio rural. La escuela rural, hasta la década de los setenta, ha sido la última preocupación del estado en cuanto a las necesidades educativas del país, y este es sin duda el principal motivo de su precaria situación.

Por suerte esta situación está siendo revertida durante los últimos años, gracias en parte a la acción política emprendida por el gobierno de la Restauración, pero sobre todo al trabajo incansable de determinados maestros, padres y otros profesionales como alcaldes y concejales cuya labor e ilusión por mejorar la situación de estas escuelas ha resultado de vital trascendencia, tal y como defiende Feu i Gelis (2004). El mismo autor explica cómo algunos maestros participaron a finales de la década de los setenta en las Primeras Jornadas de Escuela Rural de Cataluña con el objetivo de intercambiar experiencias y autoformarse. La comunidad catalana fue una de las principales impulsoras de la escuela rural a lo largo de todo el siglo XX; de hecho, la mayor parte

de las excepciones anteriormente mencionadas en cuanto a las condiciones de la “vieja escuela rural” se encontraban en esta comunidad autónoma, aunque también hay evidencias de centros rurales de calidad durante estos años en el País Vasco y Galicia.

Antes de pasar a analizar las características de la “nueva escuela rural” encontramos una cuestión que ha sido estudiada por diversos autores y que nos ayudará a comprender mejor la realidad actual de esta escuela. Según Boix (2003) y Ruiz Omeñaca (2008) la sociedad rural se está “desruralizando” a lo largo de las últimas décadas, debido fundamentalmente a cambios de naturaleza social, económica y cultural. En ocasiones la baja demografía de estos territorios se va mitigada por los movimientos migratorios, ya sea desde zonas urbanas del mismo país o desde diversos puntos de Europa, África y Asia, por motivos económicos o en busca de una mejor calidad de vida.

En este contexto, Boix (2003) clasifica el estudio del fenómeno rural a partir de dos perspectivas opuestas basándose en las ideas recogidas de Feu i Gelis (1998). La perspectiva “ruralocéntrica” estudia la evolución del medio rural desde los intereses propios de este medio, tratando de mantener su identidad. Desde esta perspectiva, las comunidades rurales son consideradas como dinámicas, con su propia cultura basada en la cooperación y la colaboración y con una enorme capacidad para reconocer y expresar intereses individuales y colectivos. Esto es lo que se denomina como “competitividad social”, y gracias a este fenómeno podremos hablar en las siguientes líneas de la “nueva escuela rural”.

Por otro lado encontramos la perspectiva “urbanocéntrica”. Ésta suele aplicarse a aquellas zonas rurales que tienen una gran proximidad geográfica con grandes núcleos urbanos, y existe cierta tendencia a definir las carencias del medio rural respecto a las grandes ciudades, lo cual resulta negativo, ya que se pone la atención en enumerar las carencias de este territorio en lugar de aprovechar sus singularidades.

Según Feu i Gelis (2004), la “nueva escuela rural” nace de la acción conjunta de padres, profesores y algunos alcaldes y concejales que se organizan para mejorar las condiciones de estas escuelas. Por un lado, las familias han presionado a las Administraciones para que inviertan más recursos en la escuela rural, y por el otro lado, algunos alcaldes, concejales o miembros de sindicatos han tenido la voluntad y la capacidad suficiente para aumentar estas inversiones, lo cual se refleja en el estado

físico del centro, aunque todavía existen grandes desigualdades dependiendo de la zona y, por lo tanto, queda mucho trabajo por hacer.

Las familias son uno de los agentes más importantes en la transformación de la escuela rural, y además de presionar a la Administración prestan su colaboración al centro en la medida de lo posible, ya sea ayudando en la organización de actividades, en la construcción o mejora de las infraestructuras del centro o impartiendo clases sobre algún tema en el que tengan más experiencia que el propio maestro. Por su parte algunos profesores, además de compartir experiencias para formarse, tratan de fomentar esta modalidad de escuela dando a conocer las potencialidades de la escuela rural en las universidades a futuros maestros (Feu i Gelis, 2004).

Este es otro de los grandes problemas en el desarrollo de la escuela rural, ya que existen en la actualidad multitud de profesionales de la educación en este país que no conocen las características y beneficios que puede aportar la escuela rural con respecto a las escuelas urbanas. Esta serie de potencialidades son descritas por el profesor y sociólogo de la Universidad de Girona Jordi Feu i Gelis (2004), aunque se pueden encontrar descripciones similares de las características de la escuela rural en Boix (2004), López (2006) y Ruiz Omeñaca (2008):

- La escuela rural es una escuela pequeña, lo cual permite una relación más cercana de los alumnos entre sí y de ellos mismos con los maestros, que suelen ser pocos, permitiendo así que se establezcan unos canales de comunicación que favorecen el aprendizaje.
- La escuela rural favorece la experimentación educativa, ya que las técnicas de enseñanza aprendidas en la universidad por los maestros no siempre son aplicables en la escuela rural, y la única solución para revertir este problema es la experimentación con métodos y actividades que antes quizás no se habrían utilizado y que, tal y como afirman algunos de estos maestros rurales, sirven para enseñar a los alumnos y al propio docente para crecer como profesional.
- Como consecuencia de esta experimentación se desarrolla una pedagogía activa, debido también a los pocos alumnos que tienen estas escuelas, en las que todos los alumnos pueden participar con intensidad en las actividades de aprendizaje.

- Los profesores de escuelas rurales en muchas ocasiones son los únicos responsables de un grupo heterogéneo de alumnos, por lo que deben tener una visión global de la educación y ejercer las funciones de maestro, orientador, tutor, psicopedagogo e incluso dinamizador de las actividades culturales del pueblo.
- La heterogeneidad en cuanto al nivel de los alumnos también puede considerarse un hecho positivo, ya que permite formar agrupamientos dinámicos y variados que rompen las barreras artificiales establecidas por los adultos entre diferentes grupos de edad y se promueve así la cooperación y la colaboración.
- La escuela rural cuenta con una gran flexibilidad y libertad en cuanto a la organización, tanto en el tiempo como en el espacio, lo cual permite detenernos en aquellas actividades que más motiven al alumnado. Además, la libertad de espacios y el contacto directo con la naturaleza es otro de los grandes beneficios de la escuela rural.
- Al tratarse de escuelas pequeñas, los miembros de la comunidad educativa se conocen entre sí (familias, docentes y alumnos), lo que facilita un sistema de control del aula mucho más respetuoso y permisivo en el que cada alumno sabe que no tiene que molestar, sino favorecer un clima de trabajo más relajado y distendido.

De esta manera nos aproximamos al final de este epígrafe, no sin antes hacer mención de una interesante reflexión del profesor Jordi Feu en la que se replantea las necesidades actuales de la escuela. Según el sociólogo y profesor catalán, basándose en las ideas de grandes teóricos de la educación:

La escuela tiene que estar arraigada en el medio, tiene que ser flexible y viva, tiene que ser motivadora y crítica, [...] se tiene que alimentar del entorno más inmediato para, en fases posteriores, poderlo ampliar y superar, tiene que fomentar la democracia participativa -y otros valores como la justicia, la honradez, la autoestima, la confianza, la responsabilidad, etc.-, [...] Hace falta una escuela para la vida y que, al mismo tiempo, sea vida en sí misma; necesitamos una escuela que enseñe a aprender; hace falta

una educación en la que cada uno sea artífice de su propio crecimiento; [...] hace falta una escuela colaborativa que nos comprometa a todos. (Feu i Gelis, 2004).

En Uriel (2002) podemos encontrar una serie de ideas que se asemejan bastante a las de Jordi Feu. Ambos tienen una concepción del medio rural como un espacio repleto de potencialidades que todavía no son aprovechadas al máximo, fundamentalmente por la falta de conocimiento y difusión de sus métodos, pero también por la falta de motivación de muchos profesionales hacia la práctica docente en estos contextos. Otra de sus preocupaciones es la importancia de replantear la programación, los objetivos, los contenidos y las actividades a desarrollar, de tal manera que sepamos adecuar los conocimientos al grado de madurez que presente cada alumno. El aprendizaje que los escolares extraigan del proceso de enseñanza debe ser un aprendizaje vivencial que cobre sentido en el entorno más inmediato. En este sentido cabe mencionar los proyectos educativos de ZER (Zona Escolar Rural) propios de Cataluña, que según Boix (2003), “constatan la eficacia del compromiso y la participación de la comunidad para alcanzar altos niveles de calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje”, al mismo tiempo que “dignifican la cultura del niño dentro de su propio entorno natural”. Como dice Ruiz Omeñaca (2008), “es preciso ofrecer contenidos cercanos al propio niño y a su espacio vivencial y construir el conocimiento desde ellos”.

En definitiva, la idea principal que extraemos del artículo de Feu i Gelis (2004) es que la escuela rural de hoy, por sus características y potencialidades inherentes anteriormente mencionadas, es capaz de cumplir todos estos objetivos y muchos más, pero entiende que por no estar sus métodos suficientemente generalizados, quienes los utilizan lo hacen con discreción y complejo, en lugar de compartir sus beneficios con otros profesionales de la educación para el aprovechamiento común. Para seguir avanzando en la mejora de la educación es necesario ser conocedores de las metodologías modernas y de todos los beneficios que pueden aportar al proceso de enseñanza aprendizaje, compartir y discutir experiencias con el fin de tener en nuestro poder los mejores recursos para dar respuesta a la diversidad del alumnado que se encuentra en las escuelas urbanas y especialmente en las escuelas rurales.

5. EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MEDIO RURAL

En este epígrafe trataremos de hacer una revisión de la relación que mantienen durante los últimos años la educación física y el mundo rural. Uno de los planteamientos más

interesantes que comparten varios autores sobre la práctica docente en la escuela rural, Ruiz Omeñaca (2008), López (2004) y Uriel (2002) entre otros, habla de la importancia que tiene el enfoque que hace el maestro de las características del medio donde ha de desarrollar la práctica docente. Normalmente estas singularidades son planteadas como limitaciones y complicaciones, y lo que realmente debe hacer un buen maestro es invertir la tendencia, conocer las características específicas del medio y aprovechar sus posibilidades de acción para facilitar la práctica docente, tal y como nos relata Barba (2006) en su primera experiencia rural como tutor de una escuela unitaria. Durante la misma el autor comprueba por sí mismo las dificultades que existen para desempeñar la práctica docente en este ámbito, como adaptar los contenidos a diferentes niveles de enseñanza o unas instalaciones obsoletas, pero con esfuerzo, organización y la ayuda de otros compañeros del CRA consigue revertir la situación y desempeñar la práctica docente en unas condiciones óptimas para el aprendizaje.

El profesor de la Universidad de Valladolid Víctor López (2002) nos facilita y explica una serie de características específicas de la educación física en la escuela rural que vale la pena tener en cuenta a la hora de programar nuestras sesiones de educación física en el ámbito rural:

- Alumnado: tal y como se menciona anteriormente en el epígrafe tercero de este trabajo, los grupos que encontramos en estas escuelas son pequeños y heterogéneos, lo cual puede suponer una traba para practicar algunas actividades que requieran un gran número de alumnos, aunque por otro lado se facilitan las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y existen menos problemas de comportamiento.
- Instalaciones: es difícil encontrar escuelas rurales con instalaciones específicas para la práctica de educación física, como un pabellón, aunque normalmente existe una gran diversidad de espacios naturales e instalaciones municipales de fácil acceso para la escuela.
- Material: al igual que ocurre con las instalaciones, resulta complicado encontrar material específico de educación física en la escuela, y cuando se encuentra su estado normalmente no es óptimo. Para paliar estos contratiempos habitualmente se recurre al centro cabecera, que cuenta con más materiales que son

transportados en coche, o en ocasiones al propio ayuntamiento, que puede prestar algunos materiales para actividades puntuales.

- Profesorado: como ya apuntábamos previamente en la descripción de las potencialidades de la escuela rural descritas por Jordi Feu (2004), el principal problema con respecto al profesorado aparece en cuanto a su formación, que suele ser muy escasa e incompatible con la escuela rural.

Como se puede observar, muchas de estas características de la escuela rural coinciden con las potencialidades descritas por el profesor Jordi Feu (2004) y con las singularidades de las que habla Ruiz Omeñaca (2008). Una vez analizadas y estudiadas nos damos cuenta de que tienen multitud de beneficios para el proceso de enseñanza aprendizaje, pero su difusión es todavía escasa y por esta razón no son suficientemente conocidas o aplicadas por la mayoría de docentes.

Por su parte Boix (2004) nos facilita una serie de objetivos básicos que deberían cumplir los CRIE en el medio rural, de los cuales destacan:

- Favorecer el desarrollo personal de los alumnos, especialmente de sus capacidades de socialización.
- Colaborar en el desarrollo de actividades de innovación curricular y formación del profesorado que reviertan una mejora de la práctica educativa en las escuelas del medio rural.
- Fomentar actividades de dinamización de la comunidad educativa y el fomento de la participación de los padres.

Como podemos observar, estas experiencias se basan en la innovación educativa y en la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza aprendizaje. Los principios pedagógicos que rigen el funcionamiento de estas instituciones deben ser extrapolados a los centros que se impliquen en estos proyectos con el fin de que los aprendizajes que se produzcan sean más significativos, siendo la organización y la coordinación entre los centros participantes herramientas esenciales para el éxito de los mismos.

En cuanto a los elementos puramente didácticos tales como la programación, la metodología, la evaluación o las actividades a desarrollar el profesor López (2004)

también nos ofrece una serie de pautas y consejos para sacar el máximo partido de la educación física en la escuela rural y contribuir al desarrollo integral de cada alumno. Del mismo modo, en Uriel (2002) también podemos encontrar recomendaciones similares para la práctica de la educación física en la escuela rural, al igual que sucede con Ruiz Omeñaca (2008) y Boix (2003).

Respecto a la programación, nos López (2004) apunta que es conveniente tener dos sesiones preparadas cada día; una para hacer al aire libre y otra para el interior, en caso de que la climatología no permita salir a la calle. Otra estrategia interesante sería agrupar los contenidos que tengan que desarrollarse obligatoriamente al aire libre en los primeros y los últimos meses del curso, coincidiendo con los meses de más calor, y dejar aquellos que puedan realizarse en el interior del aula para los meses más fríos del invierno. Además, López (2004) señala la importancia de apoyarse en la experiencia de otros profesionales dedicados a estos centros, estar en contacto para compartir material curricular específico de la escuela rural y desarrollar nuevas propuestas con el fin de difundirlas al resto de maestros dispuestos a formarse para impartir sus enseñanzas en el mundo rural.

Otro de los elementos didácticos dignos de mención es la metodología que utilicemos en nuestras clases. En un estos contextos rurales, debido a la heterogeneidad de los grupos, López (2004) habla de la utilización estilos de enseñanza mutua, en los que normalmente los alumnos más mayores que tienen un mayor dominio de los contenidos ayudan a los más pequeños, aunque también puede suceder al revés. Del mismo modo es recomendable utilizar dinámicas de trabajo y aprendizaje cooperativo, en las que todos los alumnos ofrecen su ayuda de forma desinteresada para alcanzar un objetivo común, que en este caso sería el aprendizaje. Los estrechos vínculos relacionales propios de la escuela rural, descritos anteriormente por Feu i Gelis (2004), entre otros, posibilitan la utilización de esta clase de metodologías activas y participativas.

Este es uno de los puntos fuertes de la escuela rural más destacados por los autores consultados, la posibilidad de aplicar metodologías activas de aprendizaje gracias a la presencia de un menor número de alumnado que permite un mejor control del aula. Boix (2004) habla de “planteamientos curriculares flexibles, diversos e innovadores” que se pueden desarrollar gracias a estrategias didácticas basadas en la metodología activa, como el método de proyectos, la investigación en el medio, las unidades didácticas interdisciplinares o el desarrollo de centros de interés, y gracias también a un

ambiente de aula favorable para el trabajo en equipo. En Uriel (2002) también podemos encontrar afirmaciones similares que avalan la utilización de metodologías activas y participativas en los contextos rurales. Este autor defiende que “las actividades deben propiciar el trabajo en equipo utilizando habitualmente los juegos cooperativos [...]; debemos hacer prevalecer la participación sobre la competición”.

Ruiz Omeñaca (2008) también habla de la importancia de la metodología cooperativa. Considera que el aprendizaje en Educación Física es el resultado de las interacciones entre compañeros y por ello el papel del profesor es el de ofertar a los escolares situaciones de relación enriquecedoras que les permitan alcanzar determinados aprendizajes, como ampliar su bagaje motor, asumir normas sociales o aplicar estrategias comunicativas.

La estructura de la sesión es otro de los aspectos a tener en cuenta, dividiéndola en varias fases que permitan al alumnado trabajar de diferentes maneras: en primer lugar, es conveniente dejar un tiempo dedicado a la exploración individual al inicio de cada sesión, para que los alumnos puedan experimentar con las posibilidades que ofrece su cuerpo y ser conscientes de las mismas; seguidamente se pasaría a trabajar en parejas o en pequeños grupos, dejando un tiempo al final de la sesión para el trabajo en gran grupo. En estas sesiones es fundamental tener presente la autonomía de los alumnos para implicarlos en la búsqueda de soluciones a las problemáticas que surjan y en la elección de las actividades a realizar, haciéndoles así partícipes de su propio aprendizaje y aumentando su motivación hacia la práctica de la educación física.

Para terminar de hablar de los elementos didácticos haremos mención de la evaluación. En las escuelas de magisterio o facultades de educación se enseña que la manera más apropiada de realizar una evaluación es de forma continua, individual y formativa. En una escuela urbana es bastante complicado aplicar este método de evaluación debido al gran número de alumnos y la dificultad para realizar un seguimiento individualizado de cada uno de ellos. Sin embargo, el reducido número de alumnos que solemos encontrar en la escuela rural permite hacer de la evaluación un proceso realmente continuo y formativo para el alumno, siendo esta otra de las maneras de implicarle en el proceso de enseñanza aprendizaje y aumentar su motivación hacia la práctica de actividad física.

Por último trataremos englobar todos estos elementos bajo una misma bandera. En este sentido cabe hacer mención de la Educación Física Alternativa, que es definida por

López (2004) como “una reacción crítica al modelo de EF tradicional, lo que supone un distanciamiento con respecto a la concepción y prácticas establecidas en nuestra área, que recrean, con frecuencia, las desigualdades sociales en términos de género y habilidad motriz”. Supone por tanto un enfoque opuesto a la práctica de Educación Física que tradicionalmente se ha venido haciendo en las escuelas, aquel que “enseña al alumnado una relación con su cuerpo que en la mayoría de los casos supone insatisfactoria”. En el cuadro que se presenta a continuación se establece una comparación entre la Educación Física Alternativa y tradicional, citando cuáles son los elementos del área que debemos evitar y cuáles son los que debemos favorecer.

Tabla 5. Educación física tradicional vs. Educación Física Alternativa.

Aspectos de la EF que queremos evitar	Aspectos de la EF que queremos potenciar
<ul style="list-style-type: none"> - Elitismo motriz. - Naturalidad de la competición. - Recreación de las desigualdades de género. - Naturalidad de los modelos corporales. - Racionalidad instrumental. - Modelo del cuerpo máquina. - Individualismo. - Naturalidad de objetos, deportes, habilidades, cualidades físicas, progresiones, estructura de la clase, idea de ejercicio (fichas). - Activismo (sin reflexión, hacer por hacer). - Características de la comunicación (unidireccional). - Educación Física incorpórea. - Experiencias corporales negativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboración y ayudas. - Negociaciones. - Práctica reflexiva. - Características de la comunicación (multidireccional). - Espíritu crítico. - Diversidad. - Reflexión sobre la acción. - Estructura viva. - Evaluación/autoevaluación. - Cultura física. - Rutinas o momentos. - Propuestas. - Hacer/hablar/leer/escribir/verbalizar los usos corporales. - Derivaciones. - Creatividad. - Planteamiento como investigación. - EF corpórea. - EF democrática. - Experiencias corporales positivas

Fuente: López (2004)

En Ruiz Omeñaca (2008) disponemos de varias experiencias educativas rurales que siguen los principios de la Educación Física Alternativa y en las cuales podemos ver reflejado el buen uso de los elementos didácticos descritos anteriormente. La experiencia elegida para analizar estos aspectos tiene lugar en la Escuela Unitaria de Camprovín, perteneciente al CRA Cuenca del Najerilla (La Rioja).

En primer lugar el autor hace una breve descripción de las capacidades de cada alumno y del grupo, formado por siete alumnos de diferentes edades: un niño de sexto, una niña de cuarto, una niña de tercero y dos niños y una niña de segundo. El niño de sexto tenía un desarrollo considerable de las capacidades motoras y una gran capacidad de liderazgo, mostrando siempre respeto por sus compañeros y determinación para la toma de decisiones. Entre el resto de alumnos, todos presentaban un nivel aceptable de competencia motriz, si bien alguno tenía dificultades en actividades de percepción espaciotemporal y de coordinación visomotriz. Además uno de los niños de segundo y la niña de cuarto se mostraban inseguros respecto a la realización de ciertas actividades, por lo que la consigna era aumentar su autoestima por medio de la actividad física, ofreciéndoles situaciones que puedan solventar para que se sientan competentes en el ámbito motriz.

En esta experiencia podemos observar la preocupación del autor por adaptar los contenidos de Educación Física a los diferentes niveles de enseñanza manteniendo el interés y la motivación de cada uno. Para ello se apoya en variar la estructura organizativa de los juegos, de tal manera que el alumno de sexto siempre tenía normas especiales para no encontrarse en situación de ventaja con respecto a sus compañeros.

Respecto a las instalaciones podemos apreciar cómo se aprovechan los territorios que forman parte del medio, como las eras, el río, los caminos o la plaza del pueblo. Como ya mencionamos anteriormente, la falta de instalaciones o su mal estado suele plantearse como un inconveniente para el desarrollo de la práctica docente en el ámbito rural, y en este caso Ruiz Omeñaca nos demuestra que se puede invertir esta tendencia haciendo uso de los espacios naturales que nos aporta el medio.

Por medio de metodologías activas y participativas se logra una enorme implicación de los alumnos en las actividades, lo cual provoca la existencia de un clima socioafectivo positivo en el grupo. El reto cooperativo es uno de los estilos de enseñanza más beneficiosos en este sentido, ya que promueve la ayuda recíproca y la sincronización de las acciones, tal y como dedujeron los propios alumnos tras la práctica de uno de estos retos.

La estructura de las sesiones descritas suele coincidir con la recomendada anteriormente por López (2004), dejando un tiempo inicial para la exploración individual o por parejas y dedicando el final de la sesión para trabajar con todo el grupo, si bien son de vital

importancia los momentos y las paradas de reflexión que ayudan a los alumnos a concienciarse de los contenidos que están poniendo en práctica y a valorar la forma en que se desarrollan las actividades, si han participado todos por igual, si se sienten satisfechos con la práctica de la misma, si han recibido ayuda por parte de sus compañeros, etc.

En cuanto a la evaluación, el propio autor nos facilita una serie de fichas que servirán para evaluar toda la unidad didáctica. Encontramos una ficha de autoevaluación para el profesor, que sirve para comprobar el grado de consecución de los objetivos planteados y para valorar el desarrollo de dicha unidad didáctica. También aparece una ficha que el docente utiliza hacer una valoración individual del trabajo de cada alumno durante toda la unidad didáctica en su globalidad, atendiendo a aspectos motrices, cognitivos y socioafectivos.

Además se incluyen dos fichas de evaluación para los alumnos: en la primera de ellas deben anticipar sus expectativas sobre la unidad didáctica que van a desarrollar, lo cual sirve además para implicarles en el desarrollo de la misma. Por último, merece la pena señalar que los alumnos cuentan con una ficha de autoevaluación, por medio de la cual podrán reflexionar sobre todo el proceso y darse cuenta de los aspectos en los que más han progresado, así como aquellos que todavía deben mejorar, práctica que ayuda a aumentar su motivación hacia la realización de actividades en esta área.

6. CONCLUSIONES

Este Trabajo de Fin de Grado es un estudio basado en la revisión bibliográfica por medio del cual se pretende formar un conocimiento válido sobre los objetos de estudio que se tratan en el mismo: el sistema educativo español, la escuela rural y la educación física.

En primer lugar, se ha analizado la evolución del sistema educativo español y de la escuela rural dentro del mismo, lo que nos ha permitido conocer en qué momentos de nuestra historia se han producido los cambios y los progresos más significativos. Del mismo modo se ha llevado a cabo un análisis de la evolución de la Educación Física dentro del sistema educativo español, desglosando los avances que la han ido convirtiendo en la asignatura que conocemos hoy en día. Tras un breve repaso de las características de la escuela rural, se ha profundizado en la especificidad de la Educación Física en el medio rural, que es el núcleo del trabajo. Para finalizar hemos

creído conveniente hablar de una experiencia concreta que refleja los beneficios de la práctica docente en el medio rural.

Como ya hemos dicho, el núcleo del trabajo se ha centrado en conocer la singularidad de la Educación Física en la escuela rural, y la información desarrollada en el mismo nos ha permitido acceder al conocimiento de estas peculiaridades. Aunque tradicionalmente las singularidades de la escuela rural han sido planteadas como inconvenientes, durante este estudio hemos podido comprobar de que tienen multitud de beneficios y facilidades para el desarrollo de metodologías modernas que demanda la LOMCE y para llevar a cabo una práctica docente innovadora acorde a las nuevas exigencias del currículo, tales como una evaluación individualizada o la aplicación de metodologías activas y participativas. Con los conocimientos que aporta este trabajo se podría plantear la posibilidad de realizar propuestas didácticas para Educación Física en la escuela rural desde una comprensión teórica y contextual de su especificidad, lo cual será de especial relevancia para el ejercicio profesional futuro de cualquier graduado en Educación Primaria.

Además, si nos remontamos al resto de objetivos planteados al inicio, el trabajo nos permite conocer la evolución de la escuela rural y de la Educación Física dentro del sistema educativo (Tablas 3 y 4). Una de las afirmaciones que más se repite en las diferentes leyes de educación que se han promulgado durante el último medio siglo es que el fin último de la educación es la formación integral de cada individuo, y la escuela rural puede jugar un papel muy importante en este sentido, tal y como se refleja en ciertas experiencias reales que nos relatan algunos de los autores consultados. Sin embargo el territorio educativo es un terreno repleto de intereses políticos que no siempre buscan una mejora y desarrollo de la calidad de nuestro sistema educativo, sino que simplemente tratan de satisfacer sus inquietudes personales y ejercer un mayor control sobre las masas.

Para concluir, a título personal la realización de este trabajo me ha aportado una serie de conocimientos muy útiles, sobre todo en lo relativo a la docencia de la Educación Física en contextos rurales. Gracias a esta tarea he aprendido multitud de detalles sobre la evolución del sistema educativo español, que sirven para comprender mejor la situación actual del mismo. Del mismo modo, el estudio de la evolución de la Educación Física, desde las Escuelas Gimnásticas hasta su consolidación en nuestro sistema educativo, ayuda a comprender su tratamiento actual dentro del currículo.

Personalmente, creo que la situación actual de la escuela rural tiene mucho que mejorar y que para ello es fundamental la difusión de todos los beneficios que puede aportar al proceso de enseñanza aprendizaje. A pesar de todo, la falta de interés económico que tiene la escuela rural para las Administraciones provoca que ésta siga estando a la cola en los planes educativos del Estado, sobre todo en cuanto a la asignación de recursos para su mejora. Otro de los problemas es que se ha tratado de imponer un modelo de escuela urbano en contextos rurales, cuando estos entornos son considerados por algunos autores como centros de experimentación educativa, ya que permiten probar la validez de determinadas técnicas únicamente aplicables en el medio rural por sus características específicas. Por tanto parece una incongruencia tratar de eliminar aquellos núcleos que precisamente permiten la innovación educativa y el descubrimiento de nuevas técnicas docentes que se ajusten en la mayor medida posible a las necesidades del alumnado.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aubert, A. (2011). Lectura dialógica: más espacios de lectura con más personas. *Periódico Escuela, 2*.
- Barba Martín, J.J. (2006). *Aprendiendo a ser maestro en una escuela unitaria. Vivencias, sensaciones y reflexiones en la primera oportunidad*. Sevilla: MCEP
- Bello, L. (1929). *Viaje por las escuelas de España*. Madrid: Compañía Ibero Americana de Publicaciones, S. A.
- Bergasa, F. (2011). *¿Quién mató a Ferrer i Guardia?* Madrid: Aguilar.
- BOCYL nº 117/2014, de 20 de junio de 2014, “Juegos y actividades deportivas”.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: Gráficas Muriel, S.A.
- Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural, 1*.
- Calvo Villar, M. C. (2002). *Más de cien años de Historia de las Escuelas de Soria, 1812 – 1936*. Soria: Gráficas Ochoa Soria S.L.
- Capitán Díaz, A. (2002). *Breve historia de la educación en España*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Constitución Española. (BOE núm. 311, 29 de diciembre de 1978).
- Fernández Nares, S. (1993). *La educación física en el sistema educativo español: la formación del profesorado*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Fernández Tilve, M. D.; Malvar Méndez, M. L. (2005). La ley de calidad: análisis de los aspectos más significativos. *Innovación educativa, 15, 353 – 362*.
- Feu i Gelis, J. (1998). La transformació del món rural: el sentit de l'escola rural en un món que es desruralitza. *Temps d'Educació, 20*.
- Feu i Gelis, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural, 3*.

- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz y Tierra, S.A.
- Girbés Peco, S. (2011). Los grupos interactivos: hacia el éxito de todos y todas. *Periódico Escuela, 1*.
- Granja Pascual, J; Sainz Varona, R. M. (1992). Evolución histórica de la educación física en España y en el País Vasco. *Cuadernos de educación, 5*, 49 – 67.
- Gripenberg, M; Lizarte Simón, E.J. (2012). El sistema educativo de Finlandia y su éxito en la prueba PISA. *Journal for Educators, Teachers and Trainers, 3*, 14 – 24.
- Iglesias, M. A. (2003). *La memoria recuperada. Lo que nunca han contado Felipe González y los dirigentes socialistas*. Madrid: Aguilar.
- Izquierdo Lebrero, L. (2009). La educación en España durante la primera mitad del siglo XX. *Revista digital para profesionales de la enseñanza, 5*.
- Jares, X. R. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, 15*, 52 – 73.
- Jiménez Sánchez, J.; Ubieto Arteta, A. (1983). *La escuela unitaria*. Barcelona: Laia
- López Pastor, V. M. (2002). Recursos, experiencias y posibilidades para el desarrollo de la educación física en la escuela rural. *Revista Tándem, 9*.
- López Pastor, V. M. (2006). *La educación física en la Escuela Rural. Características, problemáticas y posibilidades: presentación de experiencias prácticas de diferentes grupos de trabajo*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores
- Martínez Rus, A.; Martínez Martín, J. A. (2001). *La política del libro sobre la Segunda República: Socialización de la lectura*. (Tesis doctoral.) Madrid: UCM
- MEC (1961). Ley 77/1961, de 23 de diciembre, sobre Educación Física
- MEC (1969). “La educación en España: Bases para una política educativa”
- MEC (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- MEC (1980). Ley 13/1980, de 31 de marzo, General de la Cultura Física y del Deporte.
- MEC (1983). Ley Orgánica, 11/1983, de 25 de agosto de Reforma Universitaria.

- MEC (1985). Ley Orgánica, 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
- MEC (1995). Ley Orgánica, 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.
- MEC (2002). Ley Orgánica, 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- MEC (2006). Ley Orgánica, 02/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- MEC (2013). Ley Orgánica, 08/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- Méndez Alonso, D.; Fernández-Río, J.; Méndez Giménez, A.; Prieto Saborit, J. A. Análisis de los currículos autonómicos LOMCE de Educación Física en Educación Primaria. *Retos*, 28, 15 – 20.
- MSC y MEC (2007). Programa Perseo: Actividad física saludable. Guía para el profesorado de E.F.
- Picq, L.; Vayer, P. (1965) *Education psychomotrice et arriération mental*. París: Doin-Deren.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2008). *Educación Física para la escuela rural. Singularidades, implicaciones y alternativas en la práctica pedagógica*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Santamaría Luna, R. (2012). *Un poco de historia en la escuela rural de España*. Visto en: escuelarural.net
- Sevilla Merino, D. (2007). La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España. *Hespérides: Anuario de investigaciones*, 15, 625 – 640.
- Uriel, J. R. (2002). Educación física en el medio rural. *Tándem*, 9.
- Valera, J. (2007). *Las reformas educativas a debate (1982 – 2006)*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Zagalaz Sánchez, M. L. (2001). Acercándonos a la educación física actual. *Corrientes y tendencias de la educación física*. (pp. 29 – 50). España: INDE Publicaciones.