



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA CON
MENCIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA**

TRABAJO FIN DE GRADO

*RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA
ESCUELA DE VILLANUEVA DEL CAMPILLO
(ÁVILA)*

Autor: Alejandro Mayoral Muñoz

Tutora académica: Miriam Sonllewa Velasco



**Facultad de Educación
de Segovia**

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quisiera dar las gracias a mi tutora, Miriam Sonlleva, por su dedicación constante y su compromiso con este trabajo. He recibido su ayuda desde el principio, siempre ha estado pendiente de mi progreso, aconsejándome y guiándome en él. Gracias a su paciencia y vocación hemos podido desarrollar este estudio.

También quisiera agradecer a mi abuela, que a sus 94 años ha podido ayudarme en este proyecto. Gracias por haber pasado tanto tiempo conmigo, por hacer memoria y poder recuperar un período importante de la escuela de Villanueva del Campillo. Gracias.

Me gustaría también dar las gracias a mi madre, por su colaboración constante en este trabajo y su apoyo incondicional.

Por último, deseo agradecer la participación de todos los vecinos de Villanueva del Campillo, y especialmente a Ana, por colaborar en este proyecto desinteresadamente y dedicarme su tiempo de manera generosa.

Resumen

Este trabajo de investigación tiene como objetivo recuperar la historia de la escuela de Villanueva del Campillo (Ávila), poniendo especial atención a la historia de los maestros y las maestras que impartieron clase en sus aulas durante el siglo XX, analizando la práctica educativa desarrollada en la escuela en este periodo y conociendo las relaciones entre la escuela y el entorno. La investigación parte del modelo investigación cualitativa y se asienta en un estudio de caso, que se sirve de entrevistas, fotografías, prensa y documentos de archivo para conseguir sus objetivos. Los resultados obtenidos muestran que la escuela rural de la localidad ha sido un pilar fundamental para el aprendizaje y la cultura de la población. Además, en el siglo XX se convirtió en un segundo hogar para los estudiantes, en el que no solo aprendieron contenidos curriculares, sino también las costumbres y tradiciones locales. A la luz de los resultados, con este estudio buscamos dar visibilidad al problema de la España vaciada y de cómo afecta esta realidad a la pérdida de escuelas rurales.

Palabras clave: Escuela rural, Historia de la educación, Ávila.

Abstract

This research work aims to recover the history of the school of Villanueva del Campillo (Ávila). Through the history of the teachers who taught there during the twentieth century, the relationship that the school had with the community and the evolution of the school. To learn about the events that led to the closure of the school. The research is based on the qualitative research model and is based on a case study, using interview and documentary review techniques. The results obtained indicate that the rural school of Villanueva del Campillo has been for centuries a fundamental pillar for the locality, a second home for the students, and where the teachers have left an indelible mark on all of them. On the other hand, relations between families and the school, as well as with the teacher, are very different from what they were before, being now very distant. In view of the results, with this study we intend to give visibility to the problem of the emptying of Spain and how this affects the loss of rural schools.

Keywords: Rural school, Education history, Ávila

Índice de contenido

CAPÍTULO INTRODUCTORIO	1
Presentación	1
Objetivos	2
Justificación.....	2
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO	5
1.1 LA ESCUELA RURAL EN ESPAÑA EN EL SIGLO XX	5
1.2 VALOR DE LA ESCUELA RURAL EN ESPAÑA	10
CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN	13
2.1 FASES DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN	13
2.1.1. Fase 1. Búsqueda.....	14
Tabla I. Resultados de la búsqueda del descriptor Historia Escuela Rural en distintas bases de datos.	14
Tabla II. Resultados de la búsqueda del descriptor History Rural School en distintas bases de datos..	15
2.1.2. Fase 2. Evaluación.....	15
2.1.3. Fase 3. Análisis.....	16
Tabla III. Categorización de las investigaciones de interés para el estudio.....	16
2.1.4. Fase 4. Síntesis	21
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	22
3.1. ¿QUÉ ES LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA?.....	22
3.2. UNA PRIMERA REVISIÓN TEÓRICA SOBRE EL MÉTODO DE ESTUDIO DE CASOS .	24
3.3. ¿CÓMO HEMOS CONSTRUIDO EL CASO?	27
Fase 1. Selección y definición del caso	28
Fase 2. Preguntas que identifiquen el problema de estudio.....	29
Fase 3. Fuentes de datos	29
Fase 4. Análisis e interpretación de los datos	32
Fase 5. Elaboración del informe.....	32
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS	33
4.1. DOCENTES QUE IMPARTIERON CLASE EN VILLANUEVA DEL CAMPILLO	33
4.2. VIDA INTERNA DEL CENTRO	
4.3 RELACIONES ESCUELA-COMUNIDAD	36
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN.....	52
5.1. DOCENTES QUE IMPARTIERON CLASE EN VILLANUEVA DEL CAMPILLO	52
5.2. VIDA INTERNA DEL CENTRO	53
5.3. RELACIONES ESCUELA-COMUNIDAD	54
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS	55
6.1. CONCLUSIONES.....	55

6.2. LIMITACIONES.....	57
6.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	57
PALABRAS FINALES	58
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
ANEXOS.....	69

Índice de tablas

Tabla I. Resultados de la búsqueda del descriptor Historia Escuela Rural en distintas bases de datos	14
Tabla II. Resultados de la búsqueda del descriptor History Rural School en distintas bases de datos	15
Tabla III. Categorización de las investigaciones de interés para el estudio.....	16

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Expediente de depuración de Remigia Barez Astudillo	33
<i>Figura 2.</i> Expediente de depuración de José Vegas Fernández	34
<i>Figura 3.</i> Hermanos Mayoral Pérez dentro de la escuela de Villanueva del Campillo. ..	¡Error! Marcador no definido.
<i>Figura 4.</i> Minicuento de la alumna M ^a del Carmen García Blázquez.....	¡Error! Marcador no definido.
<i>Figura 5.</i> Cuaderno escolar de Geografía.....	¡Error! Marcador no definido.
<i>Figura 6.</i> Problema matemático	¡Error! Marcador no definido.
<i>Figura 7.</i> Portada de la enciclopedia Álvarez.....	¡Error! Marcador no definido.
<i>Figura 8.</i> Trabajo de costura.....	¡Error! Marcador no definido.
<i>Figura 9.</i> Fotografía de los estudiantes de Villanueva del Campillo que participaron en los Ecos del Valle Amblés.....	¡Error! Marcador no definido.
<i>Figura 10.</i> Alumnos becados a estudiar en Pastrana, Guadalajara.	48
<i>Figura 11.</i> Villanueva del Campillo 1977. A la izquierda la procesión y a la derecha el pueblo esperando a las cintas	49
<i>Figura 12.</i> Fiestas Villanueva del campillo 1984. La muchedumbre viendo a los quintos coger las cintas a caballo.....	49
<i>Figura 13.</i> Frontón y pista de pádel de Villanueva del Campillo	51

CAPÍTULO INTRODUCTORIO

Presentación

El presente Trabajo Fin de Grado se ha realizado bajo la modalidad de iniciación a la investigación y tiene como principal objetivo la reconstrucción histórica de la escuela pública de la localidad de Villanueva del Campillo (Ávila). Hablamos de un municipio que pertenece al partido judicial de Piedrahita y se encuentra a una distancia de 50 km de la ciudad de Ávila. Tiene una extensión aproximada de 46km cuadrados y actualmente, su censo es de unos 100 habitantes, según datos extraídos del INE. Su escuela se cerró en los primeros años del siglo XXI, por falta de población infantil, perdiendo uno de los principales servicios de la localidad.

Santamaría y Sampedro (2020) hablan sobre la importancia de llevar a cabo investigaciones sobre la escuela rural, ya que los estudios existentes son muy limitados. Morales (2019) detalla el valor simbólico de esta institución en la autoestima de los municipios, por considerar el cierre de la escuela como indicador de su decadencia. La escuela rural, no solo da una respuesta educativa y organizativa a los estudiantes y las familias del municipio, sino que se convierte en un servicio de gran valor para potenciar la cultura de la localidad.

Las escuelas rurales de algunos pueblos de España se han enfrentado en los últimos años a tiempos difíciles, lo que ha provocado su cierre por falta de población infantil. Esta situación, como explica Díez (2023), es especialmente alarmante en el caso de Castilla y León, una de las regiones más extensas y despobladas de Europa. La despoblación de esta zona es producto, entre otras cuestiones, de la caída del sector productivo, siendo esta una de las causas de la pérdida también de centros educativos.

Estos centros rurales, hoy cerrados, han sido lugares de aprendizaje y recuerdos para multitud de adultos educados en sus aulas. Sus historias son hoy el único medio para recuperar el valor de estos centros de aprendizaje. Estas historias hablan del espacio escolar, de las relaciones entre profesores y alumnos, de las actividades, de los valores que se transmitían en aquella escuela. También revelan los sueños y aspiraciones que tenían los niños cuando estaban sentados en las aulas, imaginando el futuro. Como maestros en formación, tenemos la

obligación de no dejar morir esas historias y a través de ellas potenciar el valor de la escuela rural.

Tanto las escuelas rurales como el entorno en el que se encuentran lastran una identidad vinculada a lo marginal y a lo marginado (Santamaría y Sampedro, 2020), lo que hace que sean la última opción para los maestros que terminan su formación en Magisterio. Es importante dar protagonismo a este tipo de centros y valorarlos como una realidad diferente repleta de posibilidades para quien se inicia en la labor docente (Barba, 2011).

Objetivos

El objetivo de este estudio es reconstruir la historia de la escuela de Villanueva del Campillo (Ávila) a lo largo del siglo XX. Este objetivo general se puede concretar en los siguientes objetivos específicos:

- Recuperar la historia de los maestros y las maestras que impartieron clase en las escuelas de esta localidad.
- Conocer cómo era la vida del centro en los diferentes momentos de su historia.
- Analizar las relaciones entre escuela y comunidad.

Justificación

Desde un punto de vista académico, este estudio está regulado por el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y el procedimiento de aseguramiento de su calidad. En el artículo 14 se menciona que los planes de estudio de Grado concluirán con un Trabajo Fin de Grado de carácter obligatorio, cuya superación será imprescindible para la obtención del título oficial.

En la Universidad de Valladolid, por la Resolución de 11 de abril de 2013, se acuerda la publicación del Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo de Fin de Grado. En dicha resolución se menciona que todas las enseñanzas oficiales de grado concluirán con la elaboración y defensa pública de un Trabajo de Fin de Grado.

Revisando el Proyecto Docente de la asignatura TFG en nuestra universidad para el curso 2023/2024 en la modalidad de “Proyectos de investigación aplicando metodologías y técnicas básicas de investigación”, este TFG contribuye al desarrollo de algunas competencias generales del Título de Grado en Educación Primaria que aparecen en la Memoria del Plan de Estudios, destacando las siguientes:

- 1- Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.
- 2- Desarrollar la capacidad para iniciarse en actividades de investigación.

Desde la mención que cursamos, Educación Física, este TFG desarrolla las siguientes competencias específicas:

- 1- Conocer los contenidos específicos de la especialidad a lo largo de su historia.
- 2- Adquirir conocimientos sobre las actividades físicas en el medio natural.

Además de esta justificación académica, este trabajo da respuesta a una inquietud personal. Como maestro, considero que es importante valorar la educación en las escuelas rurales y también conocer su historia.

En la carrera nos han preparado para organizar e impartir clase en aulas urbanas. Sin embargo, en un futuro cercano, es probable que muchos de nosotros terminemos trabajando en escuelas rurales. En algunas de estas escuelas, es común que haya pocos alumnos y que el aula tenga distintos niveles educativos. Esta realidad es completamente diferente a la urbana y muy enriquecedora, desde el punto de vista profesional.

Como estudiante y futuro maestro, debo admitir que siento cierto temor a enfrentarme a una realidad rural, ante la falta de estrategias que he aprendido estos años. Lamentablemente, no he podido llevar a cabo mis prácticas en escuelas rurales debido a la escasez de la oferta de centros rurales en Madrid. Cuando realicé mi primer período de prácticas, nunca consideré la posibilidad de ir a un colegio rural. Dado que vivo en el centro de Madrid, esta opción no estaba disponible para mí. A lo largo de la carrera, nuestras prácticas se han realizado en colegios urbanos de Segovia. Por lo tanto, no he tenido la oportunidad de conocer cómo funcionan las escuelas rurales. Sin embargo, este último curso, tuvimos la oportunidad de visitar algunos CRA, lo cual nos permitió comprender las diferencias entre ambos tipos de centro. Fue una experiencia en la que pudimos vivir de cerca cómo es un colegio rural y eso empezó a generarme interés.

Desde el Proyecto de Innovación Docente *Historia y memoria de la escuela contemporánea. Fuentes orales, iconográficas y archivísticas para la formación docente*, de la Universidad de Valladolid, se me ofreció la oportunidad de seguir aprendiendo sobre la escuela rural desde una perspectiva histórica. Pensé que este aprendizaje podría ser beneficioso para mí, pues la formación en historia de la educación que hemos aprendido a lo largo de la carrera también es muy limitada.

Esto me llevó a pensar en mi propia historia familiar, especialmente en la de mi abuela y en la de mi madre. Durante muchos años, en los meses de verano, he tenido la oportunidad de ser uno más del pueblo en el que ellas vivieron su infancia, de sumergirme en sus costumbres y su cultura. Esa experiencia infantil fue la que me llevó a pensar en la posibilidad de conocer la historia de la escuela de la localidad de Villanueva del Campillo, acompañado por personas de mi familia.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

1.1 La escuela rural en España en el siglo XX

El siglo XX fue testigo de cambios y transformaciones sociales, culturales y económicas (Wang, 2022). Se logró la escolaridad plena, se redujeron drásticamente las tasas de analfabetismo, se implementó y consolidó el sistema graduado de enseñanza, se adoptó un sistema democrático en los centros educativos y se prestó especial atención a la educación infantil y a la diversidad educativa. Además, hubo un aumento en las tasas de matriculación universitaria lo que contribuyó al avance del país (Hernández, 2000).

La sociedad española del siglo XIX era predominantemente rural en términos de cultura, estructura productiva y sistema de vida. Miles de niños y niñas todavía no asistían a las escuelas o lo hacían solo por temporadas, pues era muy elevado el número de estudiantes que trabajaban en el campo.

La educación era víctima de esta situación social. A pesar del aire renovador introducido por el liberalismo a finales de siglo, la educación seguía en aquellos años bajo el dominio eclesiástico y estaba destinada, principalmente, a la formación de nuevas élites, por lo que las tasas de analfabetismo eran muy altas y las estructuras precarias (García, 2013). Esta situación era especialmente visible en las zonas rurales. Las escuelas en los pueblos y aldeas eran deficitarias, con maestros mal remunerados y pocos recursos para la enseñanza (Martí, 1911). Los niveles de absentismo escolar eran altos y el interés por la escuela no estaba entre las prioridades de las familias más humildes. A pesar de la promulgación de la Ley Moyano en 1858, que tenía como fin promover la mejora de las tasas de escolarización y la alfabetización de los españoles; y de los avances que se dieron en la segunda mitad del siglo, todavía existían serias dificultades educativas tanto en las zonas rurales como en las urbanas (Moreno, 1998).

La situación fue mejorando a comienzos del siglo XX. La creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, en 1900, centralizó la administración y garantizó salarios para los maestros, medidas especialmente favorables a nivel educativo (Hernández, 2000).

En 1910 se transfirieron todas las competencias de los ayuntamientos al Estado; se creó un servicio de inspección estatal que se extendió a los centros privados y se elaboraron planes para construir nuevas escuelas. Sin embargo, la presión de la Iglesia y de las clases conservadoras impidió la implementación de algunas de estas reformas (Moreno, 1998).

En el primer tercio del siglo XX, la alfabetización fue un objetivo clave, con el aumento de alumnado en las escuelas. Sin embargo, el avance era lento y el abandono escolar en zonas rurales era frecuente. Aunque la escuela graduada se expandió, la unitaria siguió predominando debido a la falta de edificios y personal docente adecuado (Wang, 2022).

En 1923 cuando el general Primo de Rivera dio un golpe de estado y alcanzó el poder, no solo instauró una dictadura, sino que también heredó los problemas que hasta la fecha estaba viviendo España en el siglo XX, sobre todo en el sistema educativo (Luque, 2023)

Los problemas que se presentan son los que ya iba arrastrando España durante este siglo, la alfabetización, el absentismo escolar y la falta de escuelas por toda España, sobre todo en las zonas rurales (Martín, 1994).

Ante esta situación en la sociedad rural y en España, durante el gobierno primorriverista y mediante el Real Decreto del 21 de noviembre de 1923, se promovió la construcción de casi 100 escuelas provisionales por todo el país, entre ellas escuelas mixtas. Y fue al año siguiente cuando el dictador ordenó construir otras 100 escuelas mixtas, unitarias y graduadas. Estas construcciones estaban subvencionadas por el Estado, evitando que los ayuntamientos acabaran endeudándose (García y Ludeña, 2021).

Ante el crecimiento de la población y la gran demanda de escuelas, las escuelas fundadas durante la dictadura no dieron abasto ante esta demanda. Por ello, el Estado se vio obligado a hacer inversiones en la escuela privada (García y Ludeña, 2021).

Entre todas las medidas que se tomaron en este periodo destaca la de modificar la estructura propia del sistema educativo, excepto la de enseñanza primaria. También otras medidas fueron aumentar la enseñanza obligatoria hasta los catorce años, elegir el mismo libro de texto para todos los centros escolares de España, asegurándose así que los maestros y las maestras impartieran los contenidos que el Estado quería, fiscalizados por la figura del inspector. Por último, la implantación de dos bachilleratos, el elemental y el bachillerato universitario (Martín, 1994).

Barreiro (2008) explica que la llegada de la II República fue sinónimo de educación, de cultura y de progreso. En este momento histórico se implementaron una serie de cambios en la legislación educativa que buscaban mejorar la educación en el país, incluyendo la educación en zonas rurales. La República promovía un modelo de enseñanza primaria laica, gratuita y obligatoria, en su Constitución de 1931.

El Estado garantizó el acceso a la educación a todos los ciudadanos, poniendo especial interés en las zonas rurales. Además, se demostró plena confianza en los maestros y las maestras, los cuales recibían una formación y remuneración del mismo Estado (Moreno, 1998).

En 1931, con la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas, se buscó compensar las dificultades de acceso al sistema educativo. Su objetivo era difundir la cultura general, modernizar la profesión docente y promover la educación ciudadana, especialmente en pequeñas aldeas (Canes, 1993; Boza y Sánchez, 2004). Sin embargo, estas nuevas medidas se truncaron con el alzamiento militar y el comienzo de la Guerra Civil española en 1936, lo que trajo consigo nuevos tiempos oscuros para la escuela rural (Corchón; Raso; Hinojo, 2013).

Tras el Alzamiento de 1936, la competencia educativa pasó a la recién constituida Junta de Defensa Nacional, que duró apenas tres meses. En octubre de 1936, la Comisión de Cultura y Enseñanza asumió el control, hasta que, en enero de 1938, con la formación del primer gobierno de Franco, se creó el Ministerio de Educación Nacional. José María Pemán, un monárquico tradicionalista, conservador y católico de Acción Española, fue el primero de una larga lista de ministros que dirigieron el ministerio durante la etapa franquista (Fernández, 2012). Durante esta primera fase de la dictadura, la educación sirvió principalmente como vehículo transmisor de la ideología nacionalcatólica. Aunque la reforma estructural no fue prioritaria, sí lo fueron las numerosas órdenes ministeriales y decretos que buscaban proclamar la catolicidad y el patriotismo en la misión educativa (Moratalla, 2008).

Con la victoria del bando sublevado en 1939 se produjo un retroceso en la educación, el Régimen franquista recuperó viejas costumbres mitigadas en el periodo republicano y dio su primer paso legislativo para la regulación de la estructura y la organización del ámbito educativo con la Ley Orgánica de 10 de abril de 1942 (Sayavera, 2016).

El 17 de julio de 1945, la Ley primaria señalaba que la nueva escuela española debía ser católica y española, religiosa y patriótica. Por este motivo se hizo obligatoria la enseñanza de la religión y de la historia sagrada como parte de la formación patriótica (Sayavera, 2016). El régimen buscó que el patriotismo se enseñara no solo en la familia, sino también en la escuela, considerada la principal responsable de esta labor (Peralta, 2012).

La enseñanza, considerada fuente de moral, se basó en el dogma católico, permitiendo que la Iglesia recuperara las competencias perdidas, incluida la inspección en todos los centros docentes (Puelles, 1999).

Con el franquismo se buscó mantener esa sociedad rural, defendiendo el discurso de que el problema pedagógico que sufría España era consecuencia de la importación de ideas extranjeras y del interés por el modelo de escuela urbana.

Las escuelas rurales, en general, carecían de buenos locales, estos eran poco atractivos, oscuros e insalubres. Fue recién avanzada la década de los cincuenta cuando el plan de construcciones del Ministerio de Ruiz Giménez comenzó a tener efecto; y especialmente desde 1964, se impulsaron planes generales de construcción escolar, tanto en pueblos como en ciudades españolas (Hernández, 2000).

La escuela empezó a tener diferentes intereses y objetivos en función del alumnado. En el caso de las escuelas rurales destinadas a niñas, el propósito era cultivar habilidades propias de la vida campesina y familiar, dotándolas de conocimientos en puericultura y tareas domésticas. (Hernández, 2000). En el caso de los niños, el objetivo era prepararlos para la vida pública (Sonllewa, 2018).

La realidad de las escuelas rurales durante estos años fue variada, entre 1939 y 1945 el Ministerio tuvo muchas dificultades, esto se debió principalmente, a la escasez de maestros cualificados, a causa de los procesos depurativos y la cobertura de plazas por militares sin formación adecuada (Mayordomo; Pérez, 1990).

Por otra parte, las escuelas rurales también presentaban problemas en cuanto a los recursos personales, muchas de esas escuelas estaban sin personal funcionario asignado y otras sin personal interno dispuesto a desplazarse. Una medida en los pueblos ante la falta de maestros fue la de encomendar a los sacerdotes de cada localidad que desempeñaran el papel de maestro, aun sin tener la formación adecuada para hacerlo (Sayavera, 2016).

Otra institución encargada de impartir clases fue la Sección Femenina. Esta rama femenina de la Falange Española Tradicionalista de las J.O.N.S preparaba a las niñas para la vida del hogar, la artesanía y la industria doméstica. Ya que, para el franquismo la mujer tenía la obligación de formarse para ser buena patriota, cristiana y esposa. Además, tenían sus propias escuelas, las Escuelas de Hogar y Escuelas de Formación, enfocadas principalmente al medio rural (González, 2013).

En la década de 1950 la educación escolar fue mejorando sensiblemente. Una de las medidas para mejorar el déficit escolar fue la Ley sobre construcción escolares, con el objetivo de construir escuelas para todos los niños y niñas, sin embargo, no se tuvo en cuenta los medios

económicos para financiar más de treinta mil centros escolares. No fue hasta 1957 cuando la propuesta de construcción de escuelas se pudo realizar. Sin embargo, no se logró proporcionar educación a todos los niños y las niñas en edad escolar. En parte, debido a un presupuesto limitado y a los procesos migratorios que dejaban vacías las aulas rurales recién construidas, mientras que el exceso de población en las ciudades dificultaba la escolarización de todos los recién llegados. No obstante, por primera vez en España, las cifras relacionadas con la educación mostraron resultados positivos (Sayavera, 2016).

Durante estos años, se inició un rápido proceso de industrialización y urbanización, especialmente destacado en los años sesenta. Este hecho impulsó un traslado de la población rural a las ciudades, migraciones hacia Europa, un turismo de masas, la industrialización en ciertas regiones y el abandono de otras. Este período marcó uno de los cambios sociales, económicos y educativos más drásticos en la historia de la sociedad rural española, sino el más significativo (Feu, 1998).

El modelo centralista que la dictadura franquista asignó a la zona rural una función subordinada al servicio del mundo urbano. La ciudad, convertida en referente de la modernización, empezó a considerarse desde entonces fuente de acumulación de capital, mientras que las zonas rurales fueron convertidas en zonas periféricas, cuyo único fin era proveer recursos a las zonas urbanas (Díez, 2023).

Durante los últimos años del franquismo, el Gobierno no pudo ignorar los profundos cambios en la sociedad española. Consciente de estos cambios, reconoció que tenían un impacto directo en la educación, lo que llevó a la necesidad de replantear la regulación del sistema educativo. Esto resultó en la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) de 1970 (Corchón et al., 2005).

Esta Ley modernizó la pedagogía, pero perjudicó a las escuelas rurales ya que se eliminaron miles de centros en el territorio español a través del sistema de agrupación (Hernández, 2000). La accidentada orografía y los bajos censos de población en las aldeas rurales españolas llevaron al Ministerio de Educación a reconsiderar la creación de modelos de escolarización más eficaces y adaptados (Corchón et al., 2005). Se implementó el modelo de "concentración escolar", que agrupaba a todos los alumnos de una comarca en un "macrocentro rural" en la localidad más accesible, cerrando las pequeñas escuelas debido a los altos costes y el bajo rendimiento (Hinojo et al., 2010).

Corchón (2005) señala que la implementación de la LGE y su política de concentración escolar afectaron negativamente a la escuela rural hasta 1983. Con el Real Decreto de Educación Compensatoria, surgieron nuevas y optimistas expectativas para revitalizar la educación rural, aunque persistían importantes carencias.

Con la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se dieron pasos cualitativos importantes para mejorar la atención a las escuelas rurales en España (Hernández, 2000).

Las reformas posteriores, aunque reconocen la singularidad de las características físicas, geográficas y pedagógicas de este entorno, apenas lo mencionan de manera explícita.

Actualmente, la Unión Europea ha implementado diferentes proyectos y programas para contribuir al desarrollo de las zonas rurales. Muchas familias valoran las ventajas que propicia el medio rural y toman la decisión de trasladarse a pueblos, en busca de formas diferentes de obtener ingresos (Bustos, 2011).

Lo rural no quiere quedarse atrás y exige la superación de los modelos urbanocéntricos y un nuevo compromiso por parte de la administración pública, especialmente en la mejora de las condiciones de su profesorado y la integración de las TIC en las aulas (Raso et al., 2012).

En el siglo XXI en España solo un pequeño porcentaje de las escuelas primarias son escuela rural. A diferencia de lo que defendía Herminio Almeyda en la Segunda República (1934) que justificaba que la escuela española y su sociedad era rural. Eso no significa que, por ser menos, hay que desatenderla todo lo contrario, hay que defenderla, apoyarla y apostar por ella. Porque esta escuela rural ha dejado de ser definida por sus carencias para convertirse en una escuela con derechos propios, representando un marco natural de diversidad que se ajusta a las características de su alumnado, su profesorado y su comunidad (Pozuelos, 2015).

1.2 Valor de la escuela rural en España

Las escuelas rurales tienen un valor significativo debido a su proximidad con la comunidad y la estrecha implicación de las familias.

González-Simón (2010) resalta que las escuelas rurales han sido pilares fundamentales en la educación de las zonas rurales, proporcionando acceso a la enseñanza y la formación a generaciones de niños y niñas. Además, han servido como espacios de encuentro y cohesión social para las comunidades, fomentando el intercambio cultural y la participación ciudadana.

Además, la autora también resalta que las escuelas rurales contienen un valioso patrimonio cultural y social, que refleja la historia, las tradiciones y las costumbres de las comunidades del campo. Sus instalaciones han presenciado eventos significativos en la vida de los habitantes, convirtiéndose en sitios de memoria colectiva.

A lo largo de los siglos, las escuelas rurales han sido responsables de la transmisión de tradiciones arraigadas a la cultura local. Estas tradiciones se vivían entre las familias, los alumnos y los maestros, generando un sentido de comunidad y pertenencia. Por ello, puede afirmarse que las escuelas rurales son símbolos de identidad local, representando los valores y las tradiciones de las comunidades a las que pertenecen. Su presencia contribuye a fortalecer el sentido de pertenencia y arraigo de los habitantes rurales (Bustos, 2009).

González-Simón (2010) defiende también que la existencia de escuelas en los pueblos es un indicativo de prosperidad y vida, ya que demuestra que son comunidades con una población significativa capaz de mantener centros educativos.

Serrano (2021) destaca que, dentro de la escuela rural, un agente fundamental es el docente. Su labor ha sido a lo largo de la historia esencial para garantizar una educación y cultura en las zonas rurales, donde los estudiantes se han enfrentado a desafíos como la dispersión geográfica, la falta de recursos y la escasez de oportunidades. Además, el maestro o la maestra desempeñaban un papel crucial en la escuela rural, ya que eran fuente de cultura y sabiduría (Sonllewa, 2018). Por ello, a lo largo del siglo XX se realizaron por parte de los gobiernos esfuerzos para mejorar la formación y las condiciones de vida de esta figura. Estas mejoras garantizaron un nivel mínimo de calidad de vida para los profesionales de la educación, lo cual repercutió en su labor educativa (Jiménez, 2009).

En relación con la situación actual, los docentes de las escuelas rurales en el siglo XXI se enfrentan a diversos desafíos. Estos docentes se enfrentan a limitaciones de recursos para adaptarse a las necesidades específicas de sus estudiantes. El docente, como afirma Bustos (2009), desempeña roles adicionales debido a la falta de otros servicios sociales en la comunidad rural. Según Pozuelos (2015), la escuela rural ha pasado de ser definida por sus carencias a ser una escuela con derecho propio, representando un marco natural de diversidad.

Por otra parte, las clases en las escuelas rurales suelen ser más reducidas en términos de número de alumnos, lo que permite una atención más personalizada y adaptada a los distintos niveles educativos presentes en una misma aula. Esta característica facilita una educación más

individualizada y centrada en las necesidades específicas de cada estudiante (Barquero et al., 2007). Gracias al menor número de alumnos, los docentes pueden dedicar más tiempo y recursos a cada estudiante. Esto contribuye a una educación más inclusiva y equitativa.

Sin embargo, la misma situación también implica que los docentes deben manejar aulas con estudiantes de diferentes niveles educativos, lo que requiere una gran flexibilidad y adaptabilidad en los métodos de enseñanza (Bustos, 2009).

Estas escuelas, al encontrarse en el medio rural tienen una mayor flexibilidad en el uso de espacios y tiempos, lo que permite a los docentes trabajar de forma más creativa y eficiente. Esta flexibilidad les permite abordar las diversas necesidades educativas y aprovechar al máximo los recursos disponibles, ofreciendo una experiencia educativa más dinámica y relevante (Barquero et al., 2007).

Además, Bustos (2009) afirma que los docentes pueden ajustar los horarios y los lugares de enseñanza según las necesidades y particularidades del entorno y del alumnado. Esta adaptabilidad permite utilizar diferentes espacios dentro y fuera de la escuela para realizar actividades educativas, maximizando los recursos disponibles en el medio rural.

Por otro lado, en las comunidades rurales predomina un número mayor de personas adultas, lo que facilita el contacto intergeneracional, que es una valiosa fuente de aprendizaje para los alumnos y alumnas. Este tipo de interacción permite a los estudiantes aprender de las experiencias y conocimientos de generaciones mayores, fomentando una mayor conexión con la comunidad y sus tradiciones, y enriqueciendo el currículo escolar (Gómez y Moreno, 2024).

CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Según Codina (2018), una de las fases que deberían ser obligatorias en la investigación académica es la revisión sistemática de literatura. Esta fase del estudio proporciona un marco de trabajo riguroso que permite conocer los resultados de las investigaciones que se han escrito sobre el tema objeto de estudio.

Para llevar a cabo esta revisión de literatura con rigurosidad el autor habla sobre la necesidad de seguir una serie de fases. En las siguientes líneas desarrollaremos cómo hemos ido guiando cada una de ellas.

2.1 Fases del estado de la cuestión

Grant y Booth (2009) defienden que las revisiones sistematizadas de literatura constan de cuatro fases: búsqueda, evaluación, análisis y síntesis. Codina (2018) define cada una de ellas de la siguiente forma:

Búsqueda: esta fase se debe llevar a cabo con las garantías de rigor, sistematicidad y transparencia que afectarán a toda la estructura base del trabajo (Framework¹). Para ello se utiliza un descriptor y unas bases de datos académicas relevantes desde el punto de vista científico. El autor señala que, a nivel internacional, las más destacadas son Scopus y Web of Science. Además, se deben utilizar aquellas otras específicas del área de conocimiento.

Evaluación: una vez recuperada una primera colección de documentos, artículos, informes, etc., se deben pensar en una serie de criterios de evaluación, que permitan seleccionar qué documentos formarán parte del análisis.

Análisis: para analizar los documentos obtenidos en la primera colección, se requiere un proceso de sistematización que asegure que cada artículo o informe ha sido tratado de forma similar. Los autores deben establecer un formato para analizar los estudios incluidos. Este formato puede incluir una ficha con secciones como la metodología utilizada, el objeto de estudio, las aportaciones principales y los resultados más destacados; o se puede trabajar atendiendo a unas categorías temáticas.

¹ Framework es un esquema o marco de trabajo que ofrece una estructura base para elaborar un proyecto con objetivos específicos

Síntesis: las síntesis en revisiones sistemáticas cualitativas son flexibles y no tienen un formato único. Se centran en unir las partes analizadas en un todo nuevo, identificando patrones, tendencias y generando recomendaciones o explicaciones. En algunos casos, la heterogeneidad de los estudios solo permite identificar y caracterizar el ámbito de estudio, sus límites y oportunidades de investigación. Siempre deben combinar la presentación descriptiva con la interpretación crítica.

Siguiendo estas indicaciones, exponemos a continuación cómo hemos ido trabajando las fases de la revisión sistematizada de literatura en el estudio.

2.1.1. Fase 1. Búsqueda.

Para la búsqueda, se ha elegido el descriptor "Historia Escuela Rural", el cual describe el núcleo de la investigación con tres palabras clave. Una vez seleccionado el descriptor, se realizó una búsqueda de artículos en las bases de datos Scopus y Web of Science. Por otra parte, también se han seleccionado otras bases de datos académicas nacionales, como Dialnet e Índices CSIC.

De igual manera, se realizó una segunda búsqueda con el descriptor en inglés "History Rural School", con el objetivo de comparar los resultados entre los dos descriptores. Como se puede observar en la tabla I, en la que se utiliza el descriptor en español, el número total de documentos encontrados asciende a 691. La base de datos que más resultados ofrece es Dialnet, seguida de índices CSIC y la mayoría de los trabajos se publican en forma de artículo de revista.

Tabla I.

Resultados de la búsqueda del descriptor Historia Escuela Rural en distintas bases de datos

Bases de datos/ Tipos de documento	Tesis	Artículo de revista	de Capítulo de libro	de Libro	Total
Dialnet	109	381	45	28	563
Índices CSIC	-	74	-	1	75
SCOPUS	-	-	-	-	-
WoS	2	51	-	-	53
Totales	111	506	45	29	691

Nota: elaboración propia

En la búsqueda del descriptor en inglés, aparecen un total de 328 resultados. En este caso, Dialnet y WoS son las bases de datos que más resultados nos ofrecen, en su mayoría también en forma de artículos (Tabla II).

Tabla II.

Resultados de la búsqueda del descriptor History Rural School en distintas bases de datos

Bases de datos/ Tesis	Artículo de revista	de Capítulo libro	de Libro	Total	
Dialnet	19	212	3	1	235
Índices CSIC	-	23	-	-	23
SCOPUS	-	7	3	-	10
WoS	28	28	-	4	60
Totales	47	270	6	5	328

Nota: elaboración propia

Con esta primera colección de resultados pasamos a una fase posterior, la evaluación.

2.1.2. Fase 2. Evaluación.

En esta fase se ha seleccionado un sistema de evaluación de los documentos con el objetivo de descartar todos aquellos trabajos que no resultan compatibles con nuestro estudio. Para ello, se han elegido los siguientes criterios (Codina, 2018):

- Geográficos: España.
- Rango temporal, 1900-1999.
- Idioma: español.
- IMRyD (Introducción, Metodología, Resultados y Discusión)

Una vez seleccionados los criterios de evaluación, descartamos las investigaciones que no cumplen con estos requisitos de calidad. En total hemos seleccionado 63 documentos que pueden resultar de interés para nuestra investigación.

2.1.3. Fase 3. Análisis.

A partir de las investigaciones seleccionadas en la fase de evaluación, agrupamos los trabajos obtenidos en cuatro categorías distintas, revisando la temática de los estudios (Tabla III).

Tabla III.

Categorización de las investigaciones de interés para el estudio

Categorías	Investigaciones
Historia de la escuela en España	<p>La política educativa y la escuela rural. (1981)</p> <p>Una escuela rural republicana. (2004)</p> <p>La enseñanza de la música en la escuela rural a principios del siglo. (1995)</p> <p>El aprendizaje autónomo: las experiencias de Montserrat Dalmases en una escuela rural franquista. (2021)</p> <p>Desde la historia de la educación: educación y mundo rural. (2018)</p> <p>La escuela rural en la España vaciada. Diagnóstico, experiencias y retos de futuro. Soria. (2024)</p> <p>De niñas a maestras. La educación emocional en la escuela rural femenina en el desarrollismo español (1957-1975). (2022)</p> <p>Animación sociocultural en el medio rural: historia de las Escuelas Campesinas y experiencias análogas de educación no formal. (1990)</p> <p>La política educativa en la II República: la escuela primaria (1931-1936). (2022)</p> <p>Historia de una maestra. (2006)</p> <p>La Escuela Azul de Falange española de las J.O.N.S. Un proyecto fascista desmantelado por implosión por José Ramón López Bausela, Santander. (2018)</p> <p>Ayer y hoy de las escuelas rurales. (1995)</p> <p>La reforma educativa de Marcelino Domingo. La implementación de los postulados de la Escuela Nueva en la España republicana (2024)</p>
Recomposición histórica de diversas escuelas rurales desde una panorámica contextualizada	<p>Democracia, renovación pedagógica y territorio rural: la escuela agrícola comarcal valenciana “La Serranía”. (2018)</p> <p>Las Instructoras Diplomadas Rurales y la formación de la mujer en la provincia de Badajoz. (2013)</p> <p>La escolarización rural madrileña en el primer tercio del siglo XX. los casos de Torrelodones y Hoyo de Manzanares. (1995)</p> <p>La educación y la Galeguización en la sociedad (1900-1936). (1997)</p> <p>Alfabetización y escuela en Cataluña en el siglo de las luces. una hipótesis interpretativa. (1994)</p> <p>Almonacid de la sierra: una escuela rural imaginativa. (1997)</p> <p>Contribución a la historia de la escuela rural, desde un concejo asturiano. (2005)</p> <p>Historia de una escuela rural murciana, la escuela de los Martínez del Puerto. (2020)</p> <p>Contribución a la historia de la escuela rural, desde un concejo asturiano. (2005)</p> <p>Caldearenas: (un viaje por la historia de la escuela y el magisterio rural). (2002)</p> <p>Pedrezuela: historia de una escuela rural. (1991)</p> <p>Historia de una escuela rural. (1997)</p> <p>La escuela rural: historia de la enseñanza primaria en la provincia de Teruel (1857-1931). (2016)</p> <p>Una escuela rural imaginativa: Almonacid de la Sierra. (1997)</p> <p>La escuela rural entre 1970 y 1990. Zona del río Villahermosa. (1997)</p> <p>La escuela rural en Murcia durante la Segunda República, 1931-1936. (2023)</p> <p>La escuela rural (1939-1951) y su contexto. Entrevista a una alumna segoviana. (2017)</p> <p>La escuela rural en Murcia a inicios de la II República española. Consideraciones</p>

	<p>generales para su estudio Carmen M. Cerda Mondéjar Departamento de Teoría e Historia de la Educación Universidad de Murcia. (2019)</p> <p>La escuela en el medio rural: Aproximación al caso de estudio de los Martínez del Puerto en la provincia de Murcia (1960-2013). (2020)</p> <p>Escuela rural, niñas y enseñanza mixta en los años 30 en Alicante a través de las fuentes orales. (1995)</p> <p>¿Amantes de Dios, de la patria y de la familia? Escuela rural e identidad nacional en el País Vasco durante la Restauración. (2016)</p> <p>La escuela primaria del primer franquismo desde las voces del alumnado segoviano. (2014)</p> <p>Las escuelas de barriada de Bizkaia (1920-1937): Revisión y nuevos datos. (2020)</p> <p>Escuelas rurales de la Maragatería. (2018)</p> <p>Escuelas rurales de Gijón: espacios para la enseñanza en las parroquias del Concejo. (2017)</p> <p>Caldearenas: (un viaje por la historia de la escuela y el magisterio rural) (2000)</p> <p>La educación y el desarrollo social en las zonas rurales de Málaga: las escuelas rurales diocesanas. (2005)</p> <p>Restos materiales de escuelas rurales en la provincia de Alicante: comarcas del Vinalopó. (1995)</p> <p>De las escuelas rurales: el ejemplo de la Escuela de Barxell "Santa Rosa de Lima", Alcoy (2006)</p> <p>¿Locales escolares? Asistir a la escuela a principios del siglo XX en la zona de Trujillo. (2015)</p>
Fuentes para el estudio de la escuela rural	<p>Tradición oral y escuela rural: la cuentística catalana. (2003)</p> <p>Forja de almas: (la escuela rural en el franquismo a través de su cinematografía). (1995)</p> <p>Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas. (2003)</p> <p>Evidencias de renovación pedagógica en los cuadernos escolares de una escuela rural gallega: (1925-1927). (2017)</p> <p>Tres mujeres, tres vidas dedicadas a la escuela rural en Palencia. (2015)</p> <p>La enseñanza primaria rural en el franquismo (1939-1956) vista a través de dos películas. (2017)</p> <p>La educación de la España del primer tercio del siglo XX y la revista Escuelas de España (1929-1936). (2022)</p> <p>La educación de la infancia en la Guerra Civil española. Un análisis a través de testimonios. (2019)</p> <p>Importancia de la investigación oral para el estudio de la historia de la escuela franquista. (1993)</p>
Maestros y maestras de la escuela rural	<p>Historia de vida del maestro rural Alejo García: vocación, aptitudes y valores. (2017)</p> <p>Agustín Serrano de Haro: maestro rural, inspector al servicio del espíritu, escritor incansable (1899-1981). (2021)</p> <p>Historia de una maestra. (2006)</p> <p>Acercamiento a las escuelas campesinas: entre voces de maestros. (2016)</p> <p>Mujeres adelantadas a su tiempo: las leonesas en la Residencia de Señoritas (1915-1936). (2020)</p> <p>De niñas a maestras. La educación emocional en la escuela rural femenina en el desarrollismo español (1957-1975). (2022)</p> <p>La figura de la maestra en la Segunda República. (2010)</p> <p>La figura del maestro, en la escuela de la República. (2002)</p>

Nota: Elaboración propia.

En la primera categoría, **Historia de la escuela rural en España** se presentan investigaciones relacionadas con la temática en los diferentes periodos del siglo XX. Heredia (1995) nos sitúa

en pleno inicio de siglo hablando de la enseñanza de la música en escuelas rurales. Civera (2018) se centra en un estudio que abarca un periodo más amplio de este siglo.

Otros estudios se contextualizan en el periodo de la II República. Fernández y Agulló (2004) nos permiten comprender cómo era la escuela rural durante este periodo y hablan de las innumerables reformas en el sistema educativo que se realizaron en favor de la escuela pública. Dichas reformas tenían como objetivo principal llevar a cabo una reforma cultural (Berbell, 2022). Los republicanos consideraban que, al proporcionar cultura a la sociedad rural española, también les otorgarían libertad y formarían una sociedad comprometida con el sistema republicano y sus valores democráticos. Ortega-Ruiz (2024) habla de esta reforma desde la comparativa entre las ideas educativas de Marcelino Domingo, ministro de Instrucción Pública durante el primer gobierno de la II República y los principios de la Escuela Nueva, entendiendo que su reforma educativa pretendía desarrollar un sistema educativo basado en los postulados de este movimiento pedagógico.

Diversos autores (Agustín et al., 2021; y Canales, 2018) estudian la escuela rural española durante la dictadura franquista. Esta escuela se enfrentó a la falta de recursos y el recelo de la administración, las familias y muchos maestros. El maestro jugaba un papel crucial en el desarrollo escolar, a pesar de que las altas ratios y su escasa formación pedagógica impedían ofrecer una buena respuesta educativa. Canes Garrido (2022) nos habla de esa importancia del maestro con los testimonios de las alumnas en la década de los 50 hasta la década de los 70.

Durante la transición (Carmena y González, 1981) observamos las medidas que sufren las escuelas rurales con la política educativa, que afectaron a centros, profesorado y alumnos. Díaz González (1990) habla sobre la evolución de las escuelas campesinas (Sánchez, 1995).

Por último, en algunas investigaciones aparece el término de la España vaciada, este término hace referencia a todas aquellas zonas rurales que sufrieron un descenso de la población en los últimos tiempos y con ello, el cierre de muchas escuelas rurales. Parejo (2024) destaca la necesidad de promover la inclusión de género en zonas rurales, la revalorización del territorio a través de proyectos docentes innovadores, y los desafíos educativos debido a la despoblación y la falta de infraestructuras. La escuela rural es crucial para el tejido social y enfrenta desafíos únicos como la financiación, el acceso a tecnologías y la organización de aulas multinivel.

En la segunda categoría, titulada **Recomposición histórica de diversas escuelas rurales desde una panorámica contextualizada** diversos autores (Díaz y Payá, 2018; Apolo, 2013; González, 2015; Martínez y Rivero, 1995; Satué, 2000; del Amo, 1991; Miori, 1997; Moreno, 1995; Blanes y Sebastián, 2006) abordan en sus investigaciones la transformación de la educación en las escuelas rurales de los distintos lugares de España en el ámbito rural.

La escuela es la casa de la infancia y es el lugar de la memoria infantil que actúa como tercer educador después de la familia y los compañeros (Cantón, 2018). Algunos autores (Delgado, 2016; Barrós, 1997; Rincón, 1994; Artetxe, 2020) hablan en sus investigaciones de estas escuelas y cómo estas buscan mantener sus raíces, sus tradiciones y sus lenguas maternas, como es el catalán/valenciano, el euskera y el gallego. En estas investigaciones se pretende aportar nuevos elementos al debate sobre el papel del sistema educativo en la formación de la identidad nacional, destacando el contexto social y cultural del alumnado como el factor clave para entender la identidad nacional o regional.

Del mismo modo que en el primer eje, se estudiará desde la recomposición histórica de las escuelas investigadas, distintos periodos del siglo XX, como los primeros años, desde las escuelas mixtas de Alicante (Moreno, 1995), desde la provincia de Teruel (Alcalá, 2016) y desde la sierra de Madrid, en Torreldones y Hoyo de Manzanares (Navarro, 1995). La Segunda República, desde las escuelas de Murcia (Cerdá, 2023); y la Guerra Civil y la dictadura desde la experiencia de alumnas segovianas (Sonlleve, 2014, 2017). Después el proceso de transición a la democracia desde la escuela de la zona del río Villahermosa (Santamaría, 1997) donde aparece el tema de la LGE, que cerró escuelas y promovió concentraciones. Y acabando, desde una perspectiva más reciente, con el conocimiento de la escuela rural del Puerto en la provincia de Murcia (Cerdá, 2020) donde la escuela rural se considera marginal y atrasada en comparación con la urbana, por la falta de medios, la dispersión geográfica, el profesorado inestable y el alumnado desmotivado y sin apoyo familiar.

En el tercer núcleo de categorización **Fuentes para el estudio de la escuela rural** vemos la importancia de las fuentes de datos para la investigación sobre la temática de la escuela rural. En este sentido, la colaboración comunitaria es esencial, pues no solo permite recuperar la historia de estas instituciones, sino que también se enriquece la comprensión de la evolución de la educación y la sociedad rural en España (Blanes y Sebastián, 2006).

Estas investigaciones recogen la importancia de la educación en el ámbito rural a lo largo del siglo XX, el cual es un proceso de profunda transformación, donde se dieron continuamente conflictos y desarrollos, avances y retrocesos (Wang, 2022). Algunos trabajos toman para lograr sus objetivos el testimonio de las maestras (García et al., 2015) a través de los relatos se conoce su desarrollo profesional, así como diferentes hechos y circunstancias que han ido conformando su identidad personal y docente al calor de la escuela rural. Otros estudios también toman la palabra como fuente de datos (Marqués, 1994; Herrero, 2019). A través de los mismos percibimos cómo ha ido evolucionando la escuela rural en distintos contextos españoles.

Por otra parte, desde el panorama cinematográfico (Agulló-Díaz, 1995; Molina, 2017) el uso del cine como fuente histórica ha ampliado el campo de estudio tanto de la historia de la educación como de la escuela rural. También encontramos otras fuentes, como los cuadernos escolares, valiosas para comprender el proceso de renovación pedagógica en la escuela rural del siglo XX (Cid, 2017). Estas fuentes nos facilitan la comprensión de la educación, rescatando el pasado como parte de nuestra historia heredada y la búsqueda de las claves para poder entender y transformar la escuela de hoy (García et al., 2015).

En el último eje temático, **Maestros y maestras de la escuela rural**, los autores (Arias, 2017; Serrano, 2021; Loaiza, 2016) abordan la vida de los maestros y su impacto en la escuela rural, ofreciendo una perspectiva única sobre su infancia, formación y actividad profesional. Para ellos, la educación fue la columna vertebral de su vida.

Con estas investigaciones tenemos información desde el punto de vista de los maestros y las maestras durante el siglo XX. En una época de pobreza, ignorancia y opresión, se puede ver el importante papel de la enseñanza y de aquellos maestros y maestras que lucharon por educar un país (Garrido, 2002; Aldecoa, 2006). Son estas últimas, especialmente las que ejercieron en el franquismo, las que tuvieron que revelarse contra un sistema que trató de oprimirlas. Muchas de ellas criadas en el ámbito rural, tuvieron que enfrentarse a los desafíos de la sociedad patriarcal. Estas mujeres y otras de épocas pasadas estaban adelantadas a su tiempo, como las leonesas de la Residencia de Señoritas, que, en las décadas anteriores a la Guerra Civil, a pesar de proceder muchas de ellas de una provincia eminentemente rural y conservadora fueron un colectivo relevante dentro de la Residencia de Señoritas, no solo en número, sino también por su nivel académico y profesional (García-Prieto, 2020).

La figura del maestro dentro del ámbito rural siempre ha sido un referente de sabiduría, al que los vecinos admiraban y respetaban (Morillas, 2010; García, 2002).

2.1.4. Fase 4. Síntesis.

En esta cuarta fase presentaremos, en primer lugar, las conclusiones obtenidas después de realizar el análisis de las investigaciones y abordaremos, después, los vacíos temáticos encontrados en nuestra búsqueda.

Después de completar las fases anteriores, destacamos que los autores han escrito numerosas investigaciones relacionadas con la recomposición histórica de diversas escuelas rurales desde una perspectiva contextualizada. Hemos encontrado documentos de la gran mayoría de las Comunidades Autónomas españolas, con una notable presencia en las investigaciones de Cataluña y Murcia.

La otra categoría que más se ha investigado ha sido la “Historia de la escuela en España”, especialmente en los periodos de la Segunda República y la dictadura. Sin embargo, encontramos pocos documentos que relacionen el pasado con el presente y expliquen cómo ha llegado la educación rural a su estado actual, haciendo un recorrido por su historia.

Durante el análisis de los documentos, hemos encontrado algunos vacíos temáticos, referidos, en primer lugar, a la comparativa entre la escuela rural y la escuela urbana en distintos periodos del siglo XX.

Otro de los vacíos temáticos que identificamos es la escasez de investigaciones sobre la recuperación histórica de escuelas rurales de provincias de Castilla y León. Apenas media decena de documentos encontrados se relacionan con esta región.

Por último, otro de los vacíos que encontramos está relacionado con la recuperación histórica de escuelas a través de múltiples fuentes. Muchos estudios se realizan a partir de una fuente, ya sea a partir de testimonios orales, prensa, cuadernos escritos o imágenes. Sin embargo, hay pocos estudios que aborden la historia de la escuela rural utilizando diversas fuentes, lo que permitiría una mejor comprensión de la realidad escolar.

Son estos vacíos temáticos los que nos llevan a presentar este estudio, centrado en la provincia de Ávila, de la que no existen investigaciones sobre la escuela rural en el siglo XX,

a través de múltiples fuentes. Con el mismo pretendemos contribuir a esta línea de investigación de la historia de la escuela rural española.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

A lo largo del presente capítulo explicaremos cómo se ha llevado a cabo el estudio, desde el punto de vista metodológico. Para ello, comentaremos primero, a nivel teórico, en qué método se fundamenta esta investigación de carácter cualitativo; y después, detallaremos las fases que hemos seguido para construir el estudio.

3.1. ¿Qué es la investigación cualitativa?

Según Báez y Tudela (2006), la investigación cualitativa se define como un sistema de recolección de datos que se basa en la exploración y representación de los resultados obtenidos a partir de interrogantes abiertos. Por otro lado, Martínez (2006) explica que este enfoque metodológico se centra en el diálogo y la escucha y destaca que el objetivo de esta metodología es proporcionar un diseño de análisis que permita un entendimiento profundo del ámbito estudiado a través de las experiencias de los individuos involucrados.

Por su parte, Urbina (2020) plantea que la investigación cualitativa busca cuestionar la realidad a través de la reflexión conjunta con los participantes. Este enfoque se caracteriza por ser subjetivo y permite establecer diferentes perspectivas en el proceso de organización de experiencias, lo que facilita la recolección de datos para obtener resultados positivos.

Después de estas definiciones podemos señalar algunas características propias de la investigación cualitativa:

- Es inductiva, ya que desarrolla conceptos a partir de los datos.
- Es holística. El investigador cualitativo considera el escenario y a las personas como un todo y no como variables.
- Es comprensiva. Los investigadores cualitativos buscan entender a las personas desde su propio punto de vista y contexto personal.
- Es naturalista. El investigador cualitativo ve las cosas como si estuvieran ocurriendo por primera vez, sin dar nada por sentado.

Este tipo de investigación cualitativa integra distintas metodologías, de las cuales se destacan las siguientes:

Etnografía. La etnografía es definida como el método de investigación que se enfoca en la observación y el análisis de los datos que se obtienen en situaciones específicas de comunicación (Nolla, 1997). Según Vásquez (2024) la fenomenología es muy útil para abordar problemas de índole educativa, especialmente por ser un fenómeno social con todas sus implicaciones.

Maturana y Daza (2015) destacan que la etnografía proporciona al docente una perspectiva valiosa para analizar problemas y fenómenos a partir del estudio de los contextos y condiciones en los que ocurren, así como los significados y sentidos que les otorgan los miembros de la comunidad educativa.

Fenomenología. Ramírez (2022) define la fenomenología como una corriente filosófica con un método específico llamado método fenomenológico. Este método se centra en describir y comprender la esencia de las experiencias humanas, capturando los significados subjetivos y las vivencias de las personas en su contexto natural, y presentándolos de la manera más pura y auténtica posible.

La fenomenología trata de buscar la verdad enfocándose en la consciencia del sujeto, en sus vivencias, considerando la subjetividad como un punto de partida para la razón. De tal forma que revela los significados inherentes a las percepciones individuales a través de las diversas formas de comunicación humana (García, 2015).

Teoría fundamentada. Definimos la teoría fundamentada como un método de investigación cualitativa que busca desarrollar teorías a partir de datos recolectados y analizados sistemáticamente (Moltó, 2024). Esta teoría intenta encontrar nuevas ideas, suposiciones y afirmaciones basándose directamente en los datos, en lugar de depender de supuestos previos, investigaciones anteriores o marcos teóricos existentes (Galeano, 2004). Se basa en la observación y la entrevista, utilizando un proceso de análisis sistemático para, por una parte, identificar patrones y, por otra, conceptos emergentes (Moltó, 2024).

Investigación-acción. La investigación-acción es una metodología utilizada en la investigación social (Hernández, 2000). El principal representante de la investigación-acción

es Elliot, quien la define como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de acción dentro de la misma (Elliot, 2000).

De esta manera, la investigación-acción implica validar ideas mediante su implementación práctica, con el objetivo de mejorar las condiciones sociales y aumentar el conocimiento simultáneamente. En este proceso, la acción es fundamental, pues no solo guía la investigación, sino que también la impulsa (Latorre, 2003).

Estudio de caso. El estudio de caso se puede definir como la investigación empírica de un fenómeno del cual se busca aprender dentro de su contexto real cotidiano. El estudio de caso resulta especialmente útil cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claros, necesitando así múltiples fuentes de evidencia (González, 2013). Según el enfoque de Stake (2013) los estudios de casos son una metodología muy habitual dentro de la investigación cualitativa.

3.2. Una primera revisión teórica sobre el método de estudio de caso

El presente estudio se enmarca dentro de la metodología de estudio de caso. Según Martínez Bonafé (1988), este enfoque de carácter cualitativo tiene como fin obtener un conocimiento concreto y en profundidad sobre un tema específico.

Uno de los investigadores más renombrados es Yin (1989) el cual define esta metodología de investigación como “una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en su contexto real, donde los límites entre el fenómeno y el contexto no se muestran de forma precisa, y en el que múltiples fuentes de evidencia son utilizadas” (p.23)

Yin (1989) también desarrolla la idea de que este método nos permite analizar un contexto real utilizando gran cantidad de información para ello.

Villareal y Landeta (2007) lo definen como uno de los métodos más efectivos para comprender la realidad de una situación en la que debemos explicar relaciones causales complejas, elaborar descripciones detalladas, generar teorías o aceptar posturas teóricas exploratorias o explicativas, examinar procesos de cambio a lo largo del tiempo y analizar un fenómeno que sea fundamentalmente ambiguo, complejo e incierto.

Por lo tanto, el uso de esta metodología de investigación aporta grandes posibilidades en la explicación de fenómenos actuales en entornos reales (Yin, 1989; Eisenhardt, 1989). Como,

por ejemplo, cuando realizamos una investigación específica sobre una institución educativa, encontramos características particulares que son tan distintivas que no se pueden comparar con otras. Estas características notables nos permiten formular nuevas teorías y enfoques teóricos que pueden ayudar a encontrar soluciones a situaciones similares en el futuro. Por este motivo se aprecia tanto la información adquirida por el investigador en este método de investigación (Jiménez-Chaves, 2012).

Contemplamos tres razones por las que la investigación mediante estudios de caso es un modo de investigación relevante. Primero, el investigador estudia el fenómeno objetivo de manera detallada y en profundidad. Segundo, permite dar respuestas a las preguntas de cómo y porqué. Por último, el estudio de caso permite hacer investigaciones donde los temas están escasamente desarrollados o sin referencias anteriores (Jiménez-Chaves, 2012).

Yin (2009) afirma que existen varios tipos de estudios de caso:

- Los estudios descriptivos de caso tienen como objetivo detallar un fenómeno en particular, ya sea un evento o un proceso. Estos estudios buscan la respuesta a las preguntas “qué”, “quién”, “dónde” y “cómo”.
- Los estudios de casos explicativos buscan investigar y explicar las características del fenómeno de forma más detallada, conociendo las interrelaciones al realizar las preguntas “cómo” y “por qué”.
- Los estudios exploratorios de caso permiten explorar nuevos campos de investigación cuando se tiene pocos antecedentes o ninguno, ayudando al investigador a explicar el fenómeno a desarrollar.

Yin (2009) señala que es importante tener en cuenta la calidad de la investigación a la hora de seleccionar un estudio de casos. El investigador debe ser capaz de evaluar si el estudio seleccionado tiene calidad. Y lo desarrolla dependiendo de su validez y fiabilidad:

- La validez de constructo hace referencia a la calidad de la conceptualización, es decir, la relación entre la construcción teórica elegida y los objetivos del estudio. También se refiere a la calidad de la implementación de la investigación y la construcción de medidas para las variables de constructo. Para mejorar la validez de constructo, es recomendable utilizar múltiples fuentes de evidencia (triangulación) y establecer una cadena de evidencia clara.

- La validez interna describe las relaciones causales existentes entre variables y resultados, que se pueden mejorar mediante el uso de técnicas claras, como coincidencia de patrones, creación de una explicación frente a explicaciones rivales y el uso de modelos lógicos.
- La validez externa hace referencia a cómo mejorar los resultados y como generarlos con técnicas de coincidencia de patrones. La lógica subyacente de replicación se refiere a la afirmación de la generalización que proviene de la replicación, la cual es fundamental para la construcción de la teoría de los casos.
- La fiabilidad de un estudio de caso se refiere a la ausencia de errores en el mismo, y puede mejorarse mediante la documentación y el uso de una base de datos del estudio de caso.

Stake (1998) justifica que es difícil estructurar las características del estudio de casos con unos pasos delimitados. Sin embargo, Montero y León (2002) propusieron desarrollar el método en cinco fases.

La primera fase es la selección y definición del caso: consiste en seleccionar el caso que vamos a estudiar y definirlo. En esta fase debe aparecer el ámbito en donde el estudio es relevante, la selección de sujetos para ser fuentes de información, el problema a tratar y los objetivos que queremos alcanzar con el estudio.

En la segunda fase, el investigador debe redactar un conjunto de preguntas una vez tenga el problema. Lo lógico es, primero, realizar una pregunta global y después, ir desglosándola en otras preguntas para orientarnos en la recogida de datos.

La tercera fase es la localización de las fuentes de datos. En esta fase, mediante preguntas, observaciones y exámenes, el investigador desde su perspectiva y la del caso selecciona las estrategias de obtención de datos.

Análisis e interpretaciones. Esta cuarta fase es la más delicada del estudio de caso. Se sigue una lógica cualitativa y el objetivo es buscar relaciones causa-efecto entre la información recopilada respecto a lo observado. Después de establecer una correlación entre los elementos y aspectos del análisis, como los contenidos, los personajes, las tareas y las situaciones, existe la opción de considerar su generalización o extrapolarlo a otros casos.

Por último, la quinta fase es la elaboración del informe. En ella, el investigador debe presentar los eventos y situaciones relevantes de manera cronológica y con descripciones detalladas. Además, es importante explicar cómo se obtuvo la información, incluyendo la recopilación de datos y la elaboración de las preguntas. Estos elementos combinados permiten transportar al lector a la situación y estimular su reflexión.

A la hora de enfocar la validez, confiabilidad y la generalización, utilizaremos distintos principios. La triangulación, es un principio utilizado en la investigación para garantizar la validez interna de los resultados buscando que desde diferentes perspectivas se confirmen los hallazgos del estudio. Según Yin (1989), se recomienda el uso de múltiples fuentes de datos y buscar si los datos obtenidos y si las diferentes fuentes obtenidas guardan relación entre sí, verificando así la información obtenida.

Por último, la participación en consulta con colegas, donde los investigadores piden consejos a sus compañeros para establecer una validez mediante el juicio combinado de todos, antes de redactar un borrador.

Para el estudio de casos podemos utilizar distintas técnicas:

- La observación etnográfica sirve para que el investigador estudie las prácticas culturales, los comportamientos y acciones de diversos grupos.
- La entrevista etnográfica consiste en mantener encuentros con informantes donde se intente comprender las perspectivas de las vidas de estos, al igual que sus experiencias o situaciones, expresadas con sus propias palabras. Estas entrevistas no siguen un intercambio de preguntas y respuestas cerradas, sino que consisten en una conversación entre iguales.
- La documentación, al igual que los cuestionarios, entrevistas u observaciones, también se considera una fuente de datos. Esta información se adquiere en las bibliotecas, los archivos y los repositorios.
- El diario de campo es un medio de registro no estructurado de carácter personal en el cual se documenta la conducta y experiencia del observador o de otros individuos.

3.3. ¿Cómo hemos construido el caso?

Seguiremos las fases planteadas por Montero y León (2002) para ir comentando cómo se ha construido el caso.

Fase 1. Selección y definición del caso

El estudio sobre la trayectoria histórica de la escuela de Villanueva del Campillo parte de un interés personal por esta institución, que ha educado a mis abuelos y a mis padres, y también de una curiosidad profesional por aproximarme a la historia de una escuela rural y su actividad educativa, hoy cerrada.

Villanueva del Campillo es un municipio de España perteneciente a la provincia de Ávila y se encuentra en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Perteneció al partido judicial de Piedrahíta. El municipio está situado en la Sierra de Ávila, al noroeste del Sistema Central. Ocupa fundamentalmente la cuenca alta del río Gamo. La distancia desde la localidad hasta el puerto de Villatoro es de 7 km, por carretera local, y desde allí son 43 kilómetros los que le separan de la ciudad de Ávila. El pueblo limita al este con Vadillo de la Sierra, al sur con Villatoro y Casas del Puerto, al oeste con Bonilla de la Sierra y Tórtoles y al norte con Cabezas del Villar. Las cumbres más elevadas son el Cerro de Prado Redondo con 1635 m y el Cerro de Cabeza Mesá, con 1548 m; la zona más baja se encuentra a unos 1300 m, en el norte. Dada la diferencia altimétrica, el clima está entre continental-mediterráneo frío y de montaña, según las zonas. La localidad está situada a una altitud de 1450 m.

La población de Villanueva del Campillo, según información del I.N.E. de 2023, asciende a 105 habitantes, de los cuales 58 son hombres y 47 son mujeres. Sin embargo, en los meses de verano, la población aumenta hasta los mil residentes, llegando a dos mil en los días festivos del mes de agosto y septiembre, con las fiestas del Cristo del Velo, patrón del pueblo.

A partir de estos datos generales sobre la localidad, nos interesa ahondar en la historia de la escuela. En 1715 tuvo lugar la creación de la escuela municipal de Primeras Letras, obligatoria entre los 8 y los 15 años, la que podría ser una de las primeras del pueblo. Después, en 1789 en Villanueva del Campillo se mencionó que la edad de asistencia obligatoria a la escuela de Primeras letras fuese desde los 5 años a los 12, permitiendo así que los niños a partir de dicha edad pudieran ayudar en sus casas en las tareas agrícolas (Barranco, 1992).

González-Simón (2010) resalta que la recuperación de la historia de las escuelas rurales es fundamental para preservar la memoria colectiva y el patrimonio cultural de las comunidades rurales. Al conocer su pasado, podemos comprender mejor el presente y construir un futuro mejor para estas zonas. Gracias a la recuperación de la historia de escuelas rurales

abandonadas, conservamos la memoria de estos centros educativos y sociales fundamentales en las zonas rurales durante siglos. De esta forma, preservamos un incalculable patrimonio cultural y social.

Por otro lado, al estudiar la historia de estas escuelas rurales, comprenderemos mejor la evolución de la educación rural, las condiciones de vida en las zonas rurales y las transformaciones sociales y económicas que han experimentado estas comunidades. Olmo (2015) explica que recuperar la historia de las escuelas rurales también contribuye a revalorizar la importancia de la educación en el ámbito rural. Al conocer los momentos importantes del centro y las dificultades que han enfrentado estas escuelas, podemos comprender mejor el papel crucial que desempeñan en el desarrollo de los ámbitos rurales. Esto nos permite valorar y apoyar aún más la educación rural.

Por último, conocer la historia de las escuelas rurales puede inspirar la creación de nuevas escuelas, la restauración de las escuelas abandonadas o el desarrollo de programas educativos innovadores.

Fase 2. Preguntas que identifiquen el problema de estudio

Para la realización de esta segunda fase, partimos de la idea principal del estudio, que es la reconstrucción histórica de la escuela de Villanueva del Campillo. A partir de aquí, se elabora una lista de preguntas como guía para orientarnos en la recopilación de datos. La pregunta global sería: ¿Qué conocemos sobre la historia de la escuela Villanueva del Campillo? A partir de esta pregunta de investigación nos surgen nuevas preguntas:

- ¿Qué maestros y maestras impartieron clases en las escuelas de Villanueva del Campillo a lo largo del siglo XX?
- ¿Cómo era la vida en el centro escolar en los diferentes momentos de su historia en el siglo XX? ¿Qué actividades se llevaban a cabo? ¿Cómo eran las instalaciones y los recursos disponibles?
- ¿Cuáles eran las relaciones entre la escuela y la comunidad en Villanueva del Campillo? ¿Cómo se involucraban las familias y la comunidad en la vida escolar? ¿Existían tradiciones o eventos especiales que unían a la escuela y la comunidad?

Fase 3. Fuentes de datos

Para dar respuesta a las mencionadas preguntas hemos utilizado diferentes técnicas e instrumentos para la recopilación de datos. En primer lugar, se llevaron a cabo entrevistas

individuales con mujeres de tres generaciones diferentes que viven o han vivido en Villanueva del Campillo. Estas entrevistas individuales permitieron explorar más a fondo las preguntas de investigación a través de las experiencias de las informantes. Durante estas entrevistas, se trató de comprender las experiencias educativas de las participantes, a través de conversaciones orientadas por una guía de preguntas (Anexo 1).

Estas entrevistas se llevaron a cabo en tres momentos diferentes. La primera de ellas tuvo lugar en el mes de noviembre, específicamente el lunes 27 de noviembre de 2024. Ese día, se entrevistó a la mayor de las tres mujeres, Irene, una mujer de 94 años que vivió en Villanueva del Campillo durante sus primeros 30 años de vida y que asistió a la escuela de la localidad entre los años 1935 y 1941. Durante la entrevista, que se realizó en su domicilio por la tarde, se abordaron temas relacionados con su infancia, como quiénes fueron sus maestras, qué asignaturas tenían, qué actividades realizaban durante el horario escolar y qué hacían antes o después del colegio. Estas preguntas tenían como objetivo tener una primera aproximación a la experiencia de la protagonista y planear posibles entrevistas posteriores.

Más tarde, en el mes de marzo de 2024, el día 3, se llevó a cabo una segunda entrevista con la misma protagonista. En esta ocasión, se trataron temas más específicos, como la forma en que se impartían las clases, los materiales utilizados para el aprendizaje, si los maestros y las maestras residían en el pueblo, cómo la religión y la política estaban vinculadas a la escuela y cómo era la participación de las familias en la escuela.

Una vez transcrita la entrevista, el objetivo era ver si los datos obtenidos respondían a las preguntas: ¿Cuáles fueron los maestros y maestras que impartieron clases en las escuelas de Villanueva del Campillo? ¿Cómo era la vida en el centro? ¿Qué actividades se realizaban? ¿Cómo eran las instalaciones y los recursos disponibles? ¿Cuáles eran las relaciones entre la escuela y la comunidad en Villanueva del Campillo, en términos de las familias y sus tradiciones o eventos? Una vez rescatada esta información el siguiente objetivo era conocer la evolución de la escuela en otras épocas. Para ello, se realizaron nuevas entrevistas a otras dos personas.

La segunda entrevistada fue la hija de Irene. Se trata de una mujer que nació en 1962 en Villanueva del Campillo y vivió en el pueblo hasta los 14 años. Toda su experiencia escolar, desde los cuatro años, se contextualiza en la localidad. La entrevista tuvo lugar el 12 de abril de 2024 y se formularon las mismas preguntas que a la primera entrevistada. El encuentro

duró aproximadamente 50 minutos, siendo la información recuperada muy útil para avanzar en el conocimiento histórico de la escuela del municipio a partir de la mitad del siglo XX.

Por último, se entrevistó a una mujer joven que vive en el pueblo. La entrevista se llevó a cabo el 20 de abril del mismo año. Ana es la única joven que aún vive en el pueblo y no tuvo la oportunidad de aprender y educarse en la escuela de Villanueva del Campillo. Durante la entrevista, Ana nos explicó las dificultades que ha enfrentado su familia al no poder asistir a la escuela de su pueblo, y cómo se han visto obligados a desplazarse a lo largo del año al pueblo más cercano con escuela, Piedrahita. En la conversación mantenida con la protagonista, Ana también nos confesó lo difícil que era mantener una escuela en un pueblo prácticamente despoblado, donde actualmente solo residen 105 personas y no hay niños en edad escolar. Esta entrevista nos ayudó a conocer cómo había terminado la actividad del centro educativo y cuáles eran las consecuencias de este cierre, tanto a nivel educativo como social.

Por otra parte, para seguir con la recogida de información, se empleó la técnica de análisis documental. A partir de documentos, recortes de prensa, material educativo y fotografías se ha obtenido variedad de información que completa el estudio.

En primer lugar, los recortes de prensa se han recogido de la biblioteca de prensa virtual. Muchos de ellos son del periódico "Diario de Ávila" y están organizados en tres horquillas temporales, una de 1900-1939, donde se han podido recuperar datos relacionados con los docentes que impartieron clase en esa época en Villanueva del Campillo. En la segunda horquilla, de 1940-1975, se encuentran recortes que hablan sobre la vida y las costumbres que se realizaban en el pueblo, al igual que algunos datos sobre la actividad docente. Por último, se observan recortes desde 1976 hasta la actualidad, donde obtenemos información gracias a un suplemento del "Diario de Ávila" que se llamaba "el Escolar" una sección dedicada a exponer las obras, los cuentos y las poesías que realizaban los niños y las niñas de todos los pueblos de Ávila.

También hemos hecho uso de fotografías, tanto de la escuela como de la localidad, recuperadas gracias a las informantes y a la prensa. Estas imágenes nos han permitido observar el cambio de la escuela de Villanueva del Campillo y sus costumbres.

Por otro lado, también hemos hecho uso de algunos materiales escolares que se empleaban en cada época y que nos han sido cedidos por las informantes. De esta forma hemos utilizado

para el análisis una enciclopedia, un cuadernillo de notas e incluso trabajos realizados por los estudiantes.

Por último, se han hecho uso de los expedientes de depuración de los maestros que estaban impartiendo clase en Villanueva del Campillo en la Guerra Civil, recuperados del Archivo General de la Administración.

Fase 4. Análisis e interpretación de los datos

En esta cuarta fase analizamos e interpretamos los datos obtenidos. Para ello se ha seguido una lógica cualitativa y se han utilizado las preguntas de investigación para establecer categorías (Montero y León, 2002). Después de establecer una correlación entre los elementos y aspectos del análisis, se ha procedido a la ordenación de datos y su comparación desde una perspectiva global a través de un sistema de categorización (Colas, 1992). De esta forma hemos trazados tres categorías generales: a) Docentes que impartieron clase en la localidad; b) Vida interna del centro; y c) Relaciones escuela-comunidad. En cada una de estas categorías de análisis se han trabajado una serie de temas. Además, para facilitar el análisis cronológico de la investigación, en cada categoría de análisis hemos recurrido a las tres horquillas temporales que nos marcábamos en el estudio de los testimonios orales: 1900-1939; 1940-1975; y 1975 en adelante, coincidiendo con periodos históricos notables en la historia del siglo XX (primer tercio de siglo, dictadura franquista y transición y primeros años de democracia).

Fase 5. Elaboración del informe

Para esta quinta fase, que se corresponde con el capítulo IV, hemos optado por presentar estas tres categorías mencionadas anteriormente y que responden a los objetivos específicos de la investigación. En cada una de ellas se van alternando, de forma cronológica, nuestras propias interpretaciones de los datos y las fuentes primarias que han sido utilizadas en el estudio. Con este informe se pretende dar respuesta a los objetivos de la investigación.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS

En este capítulo se llevará a cabo una interpretación de los datos del estudio siguiendo tres categorías de análisis: a) Docentes que impartieron clase en la localidad; b) Vida interna del centro; y c) Relaciones escuela-comunidad. Pasamos a exponer cada una de ellas.

4.1. Docentes que impartieron docencia en Villanueva del Campillo en el siglo XX

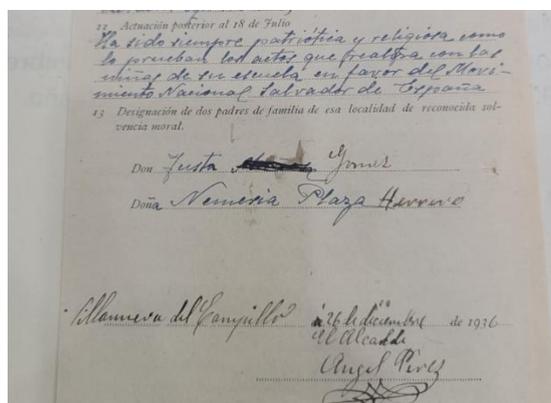
Las entrevistas realizadas nos permiten ver que los docentes que impartieron clase en esta localidad dejaron una huella imborrable en su alumnado y en la población del municipio. Se trataba de profesionales que fueron referentes para la educación de la infancia y también agentes culturales de primer orden.

La primera maestra de la que se tiene constancia a través de las fuentes consultadas es Romana Teresa, hija de Valeriana Moyano. Esta profesional enseñó en las aulas de la localidad en la década de 1920 y creemos que lo hizo hasta el comienzo del periodo republicano, pues en un recorte de prensa del 6 de julio de 1932, se encuentra un párrafo donde se ofrece una vacante de maestra en la escuela de Villanueva del Campillo.

Esta vacante será ocupada por la maestra Remigia Barez Astudillo. La maestra, que acababa de empezar su trayectoria profesional, impartió docencia en la localidad, al menos, hasta la década de 1940. En la localidad de Villanueva vivió su proceso depurador con un resultado favorable. Se trataba de una maestra tradicional, patriótica y muy religiosa, como se puede ver en los informes que redactaron los informantes de la comisión depuradora d) sobre ella

Figura 1.

Expediente de depuración de Remigia Barez Astudillo



Nota: Archivo General de la Administración, legajo 32/13167

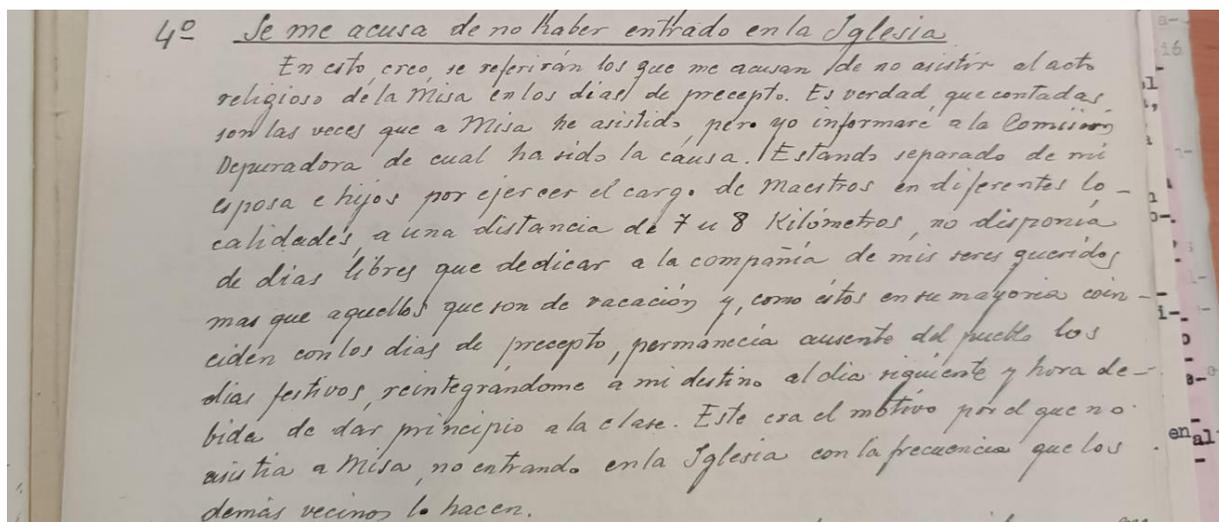
Esta actitud tradicional se la enseñaba a las niñas, como se aprecia en la entrevista de Irene. La protagonista dice que la maestra “era una mujer buena”. Vivía en la localidad, con su pareja, un carpintero que residía en el pueblo y al que asesinaron en la Guerra. Tuvieron tres hijos, aunque uno de ellos falleció siendo niño. La protagonista recuerda con tristeza esta situación personal que vivió la maestra en aquel periodo.

También, a partir del estudio de la depuración de los docentes de la localidad, sabemos que en aquellos años impartía clase en el municipio el maestro José Vegas Fernández. El maestro daba clase en la escuela de niños en la década de 1930. En Villanueva del Campillo vivió también su proceso depurador, por el que fue destituido del cuerpo de maestros. Sus supuestas ideas a favor de la República y su falta de asistencia a la iglesia, además de su afiliación al Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza fueron casusas que pesaron sobre su expediente. A pesar de que el maestro negó los cargos, la comisión le destituyó (Figura 2).

José fue separado definitivamente del servicio en 1939. Después se le impuso la pena de ser removido de su cargo y trasladado fuera de Villanueva del Campillo, aunque dentro de la provincia, por un período de cinco años.

Figura 2.

Expediente de depuración de José Vegas Fernández



Nota: Archivo General de la Administración, legajo 32/12340

Como resultado de este veredicto, se trasladó a Villatoro, pueblo situado a 5 kilómetros. Más tarde fue separado del servicio. Desde esta localidad y siendo viudo con 54 años, luchó por volver a ejercer la profesión que tanto amaba y de la que había sido privado.

Durante muchos años trabajó como secretario, pero este trabajo no le satisfacía, pues su verdadera vocación era impartir clases. Con la ayuda del alcalde de la localidad y una buena defensa, en la que se destacaba su calidad humana, su dedicación y su implicación en su trabajo, se resolvió que debía volver a enseñar. Estos informes se resolvieron el 27 de enero de 1953, cuando el juez atenuó los cargos formulados en 1939. Sin embargo, no tenemos constancia de que José Vegas volviera a impartir clases en algún momento de su vida.

En la segunda época analizada, que coincide con la dictadura franquista, sabemos que las plazas de Remigia y José fueron sacadas a concurso. De acuerdo con los recortes de prensa recuperados y que se encuentran en el anexo de este trabajo, se ofrecía una vacante para la escuela de niñas en el año 1945 y otra vacante de maestro en un concurso extraordinario que se celebró en 1969. Este concurso resultó en que muchos maestros y maestras asignados a escuelas en localidades con menos de 2000 habitantes quedaron sin un nuevo destino cuando esas escuelas cerraron. A estos maestros se les reasignaron a sus lugares de origen o a pueblos con más de 2000 y menos de 10000 habitantes, como podría ser Villanueva en ese año. Coincidiendo con la época en que la segunda protagonista de las entrevistas estuvo en edad escolar, los maestros podrían haber sido Dámaso o Adolfo.

Gracias al testimonio de Isabel, también conocemos el nombre de otra maestra, doña Loli, quien se encargaba de la enseñanza infantil. La protagonista estuvo con esta maestra a los 4 años de edad. Posteriormente, estuvo con la “señorita Tere” y, por último, con Dámaso Barranco, maestro que nació en el pueblo. Dámaso es uno de los maestros más reconocidos del pueblo, habiendo escrito varios libros, como "En busca de las raíces de Villanueva del Campillo", donde habla de la historia del pueblo a lo largo de los años y dedica un capítulo breve a la historia de la creación de la primera escuela Primaria en el pueblo. Así lo cuenta la propia protagonista, Isabel:

Solo tuve un profesor, para todas las asignaturas. En infantil la señorita Loli. Primero y segundo la señorita Tere, que era la hermana del sacerdote. Don Pablo, cuando ella no podía dar clase él venía a reemplazarla. En tercero y cuarto tuve a Don Damaso, él nació en Villanueva y ahora ya está jubilado y escribe libros y da conferencias.

Por otra parte, en una sección escrita en el “Diario de Ávila” de la comisión provincial de educación nacional, alrededor de 1944 y 1950, encontramos un escrito que recuerda la obligatoriedad de que todos los niños y niñas acudan a la escuela en edad escolar. También se recordaba la obligatoriedad de asistencia de los maestros y de informar a los ayuntamientos

sobre cualquier gasto necesario para la limpieza y la calefacción de la escuela. Además, en este escrito se mencionan los aprobados de la oposición de maestro en la provincia de Ávila, y uno de ellos en Villanueva del Campillo fue Juan Hernández Orgaz.

En el último periodo analizado tenemos pocos datos sobre el magisterio. De acuerdo con la entrevista realizada a Ana, la escuela de la localidad cerró sus puertas unos años antes de que ella comenzara la Educación Infantil. No había niños de su edad en la localidad y fue a la escuela de Piedrahita. En su entrevista lamenta esta ausencia.

4.2. Vida interna del centro

4.2.1. Las escuelas.

A lo largo de los años, las escuelas de Villanueva del Campillo han experimentado diversos cambios. Sin embargo, el edificio escolar se ha ido conservando como una muestra del valor de la educación en la localidad.

En el primer tercio del siglo XX, en Villanueva del Campillo había dos escuelas, una para los niños y otra para las niñas del pueblo, como nos cuenta Irene en la entrevista. En 1917 Villanueva solo tenía una escuela, sin embargo, la población infantil en la década de 1920 aumentó por encima de los 500 habitantes, lo que obligó al ayuntamiento a considerar la idea de construir una segunda escuela, desdoblando la existente, unitaria, como establecía la normativa en el párrafo del recorte de prensa de ese mismo año, en la sección de enseñanza en "Las escuelas en nuestra provincia".

No obstante, no fue hasta 1936 cuando se comenzó a construir esta segunda escuela. El presidente de la Diputación solicitó a los ayuntamientos de Ávila aportaciones para la construcción de estas. El ayuntamiento de Villanueva del Campillo debía aportar 1529913 pesetas para la construcción de esta segunda escuela.

Irene confirma que desde que ella era pequeña siempre hubo dos escuelas en el pueblo y que no se construyó la tercera hasta más tarde. Ya fue en 1955 cuando el Estado destinó un millón de pesetas para la construcción de escuelas en la provincia de Ávila. Con las 100000 pesetas invertidas en el pueblo, el ayuntamiento ordenó construir la tercera escuela de Villanueva del Campillo y también se edificó una vivienda para el maestro.

Durante la dictadura de Franco, aumentó la natalidad en el pueblo. En 1961 el Patronato de Fondos Nacionales para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades ofreció 1492

ayudas en comedores escolares y roperos. Villanueva se benefició de esta ayuda y recibió 10 roperos para los niños y niñas de la localidad, situando dos roperos por cada escuela, para los niños y para las niñas.

Isabel durante su entrevista nos contaba que en Villanueva del Campillo había cinco aulas en total cuando ella todavía iba al colegio. Recordaba también que cada escuela tenía una ratio de veinte o treinta niños y niñas, con un porcentaje pequeños de estudiantes que iban a estudiar fuera del pueblo.

A finales del siglo XX, muchos vecinos de la localidad migraron a las ciudades, dejando las escuelas vacías y obligando a su cierre. Los habitantes que aún vivían allí, como Ana, no pudieron ir a la escuela del pueblo y tuvieron que asistir a la escuela de Piedrahita. La protagonista explica que su experiencia escolar fue diferente, porque tenían un tutor distinto cada año y un maestro por asignatura.

5.2.2. La jornada escolar.

Durante el primer tercio del siglo XX la jornada escolar en Villanueva del Campillo se dividía en dos turnos para los alumnos y las alumnas que acudían a clase: por la mañana, de 9:00 a 15:00 horas, y por la tarde, de 16:00 a 17:00 horas.

En estas clases, los estudiantes y el maestro comenzaban la jornada rezando un Padre Nuestro. Una vez rezado, se iniciaba la lección. El maestro explicaba el temario apoyándose en los libros que tenía. Podía recitar el contenido o pedir a los alumnos y alumnas que leyeran el temario, como nos cuenta la protagonista:

Estábamos tan tranquilos y decían, ‘Irene Carnerero Herrero, ponte de pie’, y tenía que leer lo que me dijeran. Yo tenía el libro y me decían tal página, leía y luego leía otra, y así (Irene).

Después de exponer el temario, el maestro pedía a los estudiantes que copiaran en papel lo que había explicado, ya fuera mediante un dictado o apuntando las ideas importantes que habían extraído. Una vez anotadas en el cuaderno, el docente revisaba el trabajo y lo calificaba en función de cómo habían escrito y qué ideas principales habían extraído.

Al preguntar a la protagonista de mayor edad por lo que hacían los chicos cuando iban a clase, ella explica que no lo recordaba. Ese desconocimiento, como ella afirma, se debe a que casi

nunca se juntaban, ni siquiera en el recreo. Las chicas a la hora del recreo subían a la iglesia, donde hay un terreno verde y jugaban, como nos cuenta en la entrevista:

[...] allí como era tan grande lo de la iglesia, la carrera, luego todo aquello que esta verde por encima, jugábamos a correr a saltar, jugábamos a la comba a jugábamos a un truke, hacíamos un trueque y saltábamos con señales y a las tabas. (Irene)

Al preguntarle por si realizaban algún deporte, su respuesta fue negativa, en la entrevista comentó que no recordaba practicar ninguno, que dentro de la escuela no hacían nada de eso, que lo más parecido a esa actividad eran los juegos que realizaban en el recreo o al acabar el colegio antes de ir a casa. Esto nos lleva a preguntar por las clases de Educación Física y por el maestro que impartía tal asignatura. La protagonista menciona que nunca tuvieron en su escolaridad esa materia.

Una vez terminaba el turno de mañana, el alumnado volvía a casa para comer. Los alumnos volvían a casa solos o venían las familias a recogerlos. En ocasiones, los alumnos castigados tenían que quedarse en el colegio solos, escribiendo en un papel tantas veces como indicara el maestro o la maestra y sin comer lo que los docentes consideraran oportuno.

Durante este turno de tarde, las chicas aprendían a coser y a rezar. Irene recuerda que los miércoles y viernes dedicaban ese tiempo a coser, haciendo mantas y mandiles para la cocina, entre otras cosas.

Figura 4.

Retrato de alumnos de Villanueva del Campillo dentro de la escuela



Nota: Familia Mayoral

En décadas posteriores apreciamos que la jornada escolar apenas había variado en la localidad. Isabel recuerda su jornada escolar antes de marcharse a Madrid a los 10 años. Los primeros años que asistió a la escuela, las clases consistían en aprender a leer. Una vez que sabían leer, dejaban de usar las cartillas y comenzaban con las lecciones impartidas por el maestro utilizando las enciclopedias Álvarez, que abarcaban temas de todas las asignaturas. Al igual que Irene, Isabel también cosía en la escuela, como mencionaremos más adelante.

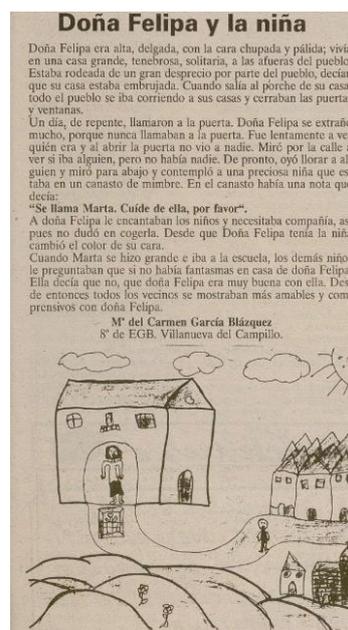
Isabel recuerda el cambio que vivió cuando se fue del pueblo a una escuela urbana; ya no eran escuelas unitarias, sino graduadas, donde había un maestro por asignatura y los alumnos estaban separados por edades. Así cuenta la protagonista la diferencia que vivió al llegar a Madrid:

¿Diferencia? Casi empezar de cero, muchísima. La primera un profesor por asignatura, libros propios, cuadernos por asignatura, el francés.... horrible (Isabel).

Fue ya entrando en los años setenta cuando la población infantil en las escuelas de Villanueva del Campillo comenzó a disminuir. Sin embargo, los alumnos y las alumnas que todavía iban a la escuela hacían algunas actividades de especial interés. Una de ellas era contribuir con la sección "El eco escolar" en el "Diario de Ávila".

Figura 3.

Minicuento de la alumna M^a del Carmen García Blázquez



Nota: Recorte del periódico Diario de Ávila

En una de esas contribuciones podemos ver esa educación diferenciada por géneros que aún sigue presente en esta década en la experiencia escolar de las niñas.

Con el objetivo de fomentar el aprendizaje en los estudiantes de la provincia de Ávila y que se sintieran conectados con otros estudiantes cercanos, la sección publicaba los trabajos y obras de los estudiantes de la provincia. Fue en 1989, cuando las alumnas M^a del Carmen García Blázquez con el minicuento "Doña Felipa y la niña" y Gemma Martín Serrano, de 6º de EGB, con su poesía "Hola, Hola" se convirtieron en las primeras alumnas del pueblo en ver publicados sus trabajos en la sección.

¡Hola, Hola!
Suena la amapola
¡Hola, Hola!
Suena el saxofón
¡Hola, Hola!
Suena la madre de Dios

Gema Martín, 1989

Por otra parte, en 1990 en un esfuerzo de fomentar la educación y la participación de los jóvenes en la escritura, el "Diario de Ávila" lanzó una campaña innovadora llamada "El Diario en la Escuela". Esta iniciativa invitaba a cada colegio de Ávila a enviar los diarios por semanas de los alumnos o alumnas que desearan participar. Fue Raquel Romero Mayoral con 13 años, la alumna de Villanueva del Campillo que consiguió el premio por su notable escritura el 11 de mayo de 1990, recibiendo una minicadena como premio.

5.2.3 Las materias.

A lo largo de las entrevistas apreciamos que las materias son importantes en el recuerdo escolar. La religión, al igual que las matemáticas o la lengua, eran asignaturas obligatorias en la escuela rural.

Durante la experiencia escolar de Irene apreciamos que el párroco del pueblo era el encargado de impartir las clases de religión, este, a diferencia del maestro, daba las clases en su casa en un cuarto como nos cuenta la protagonista:

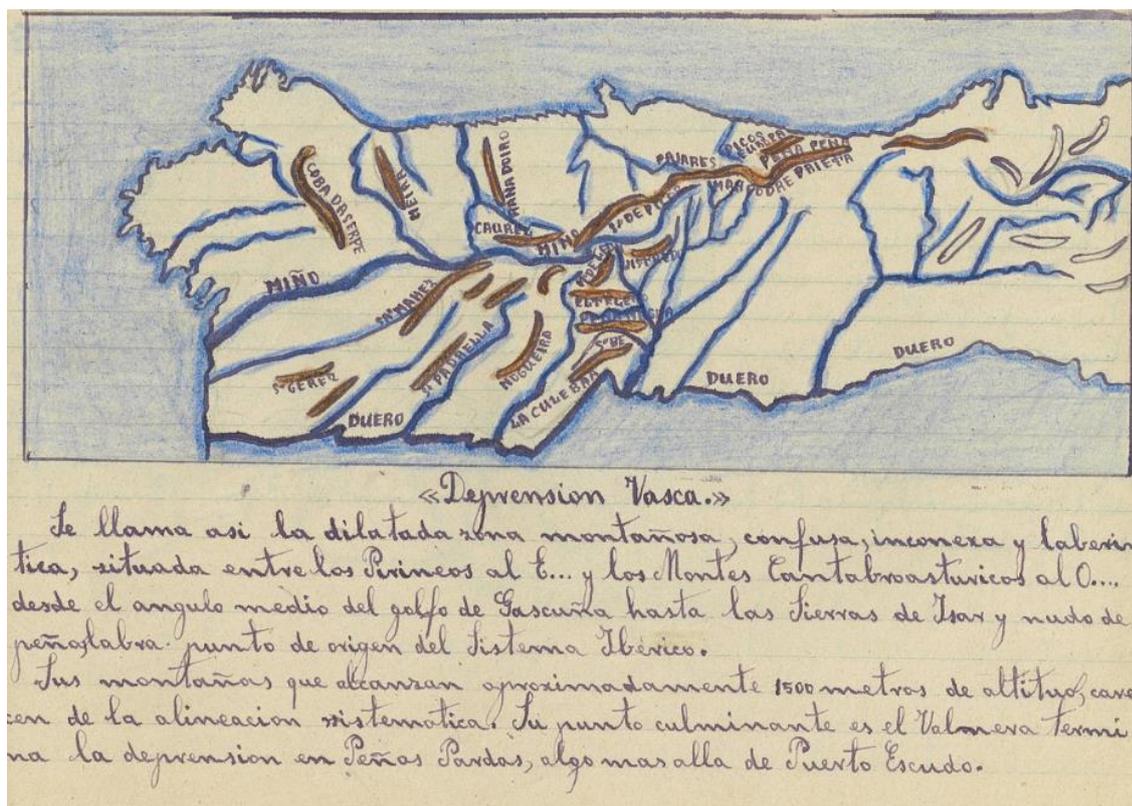
El cura nos daba la religión y nos explicaba el nacimiento del señor, lo de Caín y Abel, todo eso me lo sé de memoria porque era un cura muy majo. [...] El cura no, íbamos a su casa, tenía un cuarto y allí una mesa y nos tenía allí en su casa (Irene).

La religión se impartía a partir del Evangelio, con el cual el párroco enseñaba a los estudiantes a rezar el Padre Nuestro y el Credo. También les hacía aprender los sacramentos y los mandamientos. Al igual que cualquier otra asignatura, se evaluaba a los estudiantes para ver si se sabían los contenidos de memoria.

También el maestro y la maestra enseñaban lengua, historia, geografía y matemáticas o como lo resumía Irene “era leer, escribir y la cuenta”. Estas asignaturas se impartían de diferente forma. Aunque los maestros siguieran siempre la misma metodología, se ayudaban de materiales educativos distintos. Para Lengua, además del libro, se empleaban cartillas, con las que enseñaban a los niños a leer; en Geografía e Historia, se utilizaba un libro de texto, que los estudiantes debían copiar y después realizar unos dibujos sobre el tema que estaban aprendiendo.

Figura 5.

Cuaderno escolar de Geografía



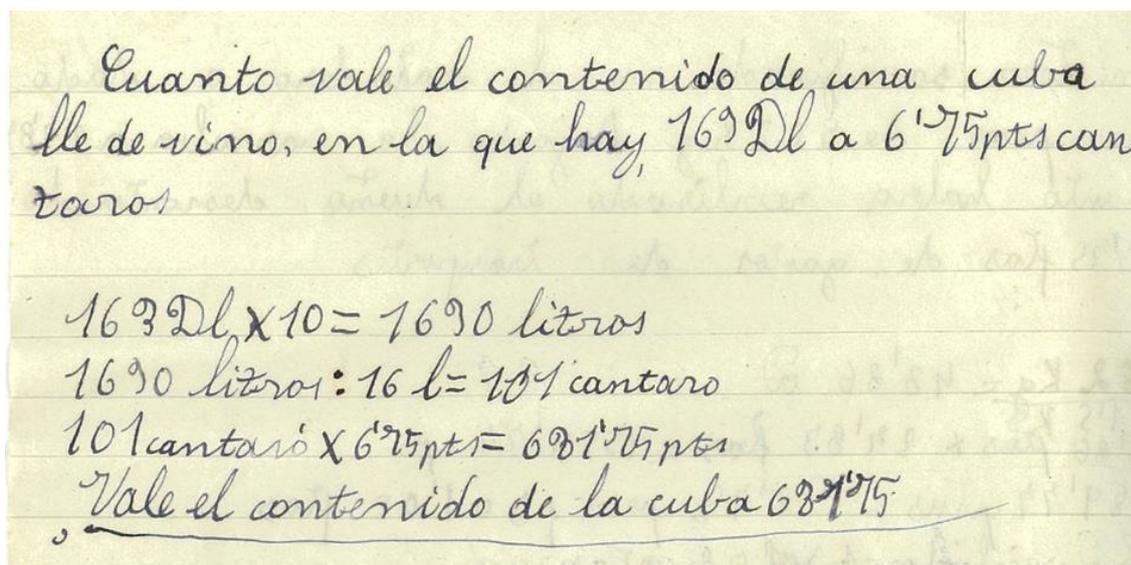
Nota: cuaderno de Antonio Mayoral, alumno de Villanueva del Campillo.

Por otra parte, en la asignatura de Matemáticas se enseñaba, en un primer momento, a sumar, restar, multiplicar con las tablas y dividir. Los estudiantes utilizaban un cuaderno de

problemas y un cuaderno de cálculo para realizar todas las operaciones necesarias. Además, disponían de un cuaderno de cálculo donde realizaban las operaciones que dictaba la maestra. También se les pedía a los estudiantes que aprendieran y cantaran las tablas de multiplicar.

Figura 6.

Problema matemático



Nota: Cuaderno de Antonio Mayoral, alumno de Villanueva del Campillo.

Durante este primer cuarto del siglo XX, los maestros y las maestras eran los encargados de enviar a la sección administrativa de Primera Enseñanza un presupuesto de materiales escolares necesario para ese curso. Esos materiales que se utilizaban en la escuela eran: cuadernillos, lapiceros, gomas de borrar, sacapuntas y libros. Este material pertenecía a la escuela y los alumnos no podían sacarlos de esta, como comenta Irene en la entrevista:

Eso nos lo daba allí, en la escuela, nos daba lapiceros nos daba bolígrafos, una goma, un sacapuntas, esto lo daban [...] cada una cogía cuando nos hacía falta, íbamos y nos lo daba la maestra. [...] el cuadernillo ese no, cada uno hace lo suyo. Lo llevábamos a casa a que lo vieran los padres. (Irene)

Los problemas de suministros los cubría, según los testimonios recopilados, un vecino del pueblo. Semanalmente, se acercaba a Piedrahita, compraba los materiales en grandes cantidades, ya que realizaba la compra para todos o la mayoría de los escolares del pueblo y cada uno pagaba su parte correspondiente sin necesidad de entregar el dinero por adelantado.

Por otra parte, hemos percibido que una de las asignaturas que no se impartía en las escuelas del pueblo en este periodo era la Educación Física. Aunque esta materia ya tenía recorrido en el primer tercio del siglo XX en los colegios urbanos, su presencia en la escuela rural era nula.

La actividad más parecida a la Educación Física en la escuela rural era el recreo. Este era el único momento dentro del horario lectivo en el que los alumnos y las alumnas realizaban alguna actividad física a través de juegos libres. Sin embargo, esta comparación es inadecuada, ya que no se asemeja en nada a la Educación Física de la época, que en las zonas urbanas tenía un enfoque más militarista y se realizaba en gimnasios.

En las décadas de los años cincuenta y sesenta, en plena dictadura franquista, se intenta implantar la Educación Física en el medio rural, como afirma Isabel:

Correr, saltar, [...] el salto del potro (Isabel).

De modo similar a las asignaturas que se impartían en el primer cuarto de siglo XX, en esta época, también se cursaban Lengua, Matemáticas, Historia, Religión y, además, la costura, para las niñas. A pesar de estar en la década de los setenta, las clases seguían empleando una metodología tradicional, el maestro o la maestra impartía el temario y los estudiantes se mantenían en silencio, atendiendo y copiando la lección.

Figura 7.

Portada de la enciclopedia Álvarez



Nota: Enciclopedia Álvarez.

Cabe destacar que los libros de texto que utilizaban los maestros y las maestras eran las enciclopedias Álvarez, las cuales facilitaban la tarea del docente ya que en ellas incluían todas las asignaturas en un mismo tomo, como indica también Isabel:

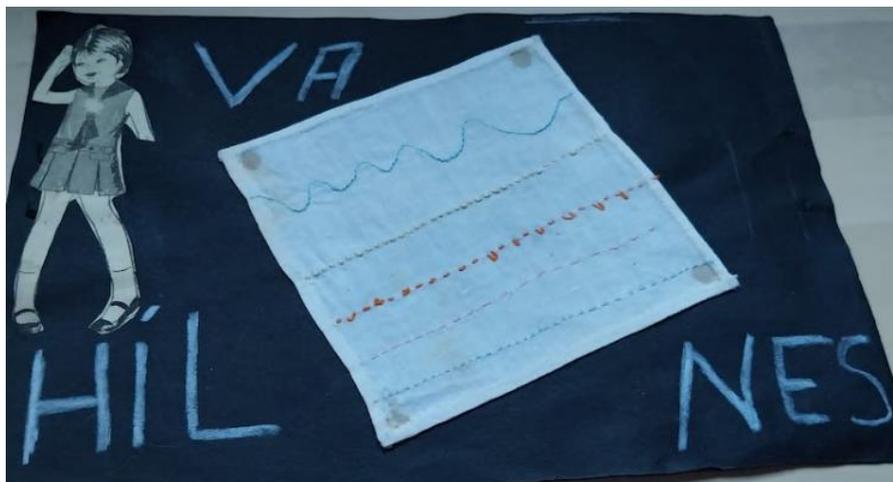
Había en clase una enciclopedia de Álvarez, allí estaban todas las asignaturas en un sólo libro (Isabel).

Esta enciclopedia, que hemos utilizado como fuente para el estudio, se divide en capítulos. Cada capítulo pertenece a una de las materias que se impartían en esta época. También aparecen unas páginas dedicadas a la formación político- social, solo para los niños, otra formación política solo para las niñas, un tema de higiene y, además, un tema dedicado a la circulación, donde se explicaba el significado de las señales de tráfico.

Del mismo modo que en la década de los cuarenta, las alumnas aprendían a coser en la escuela, siendo este un contenido claramente sexista cuyo fin era la educación femenina en los principios del Régimen. De acuerdo con los testimonios en las clases de costura se aprendía a hacer hilvanes, puntos de adorno e incluso manteles y delantales hechos en punto de cruz por las alumnas.

Figura 8.

Trabajo de costura



Nota: fotografía del trabajo de punto de una alumna de Villanueva del Campillo.

Con la llegada de la democracia muchas de estas asignaturas se volvieron optativas e incluso dejaron de impartirse en los colegios públicos. Con el testimonio de Ana vemos un cambio en la enseñanza de la escuela rural:

Dábamos matemáticas, música, inglés, conocimiento del medio, lengua, informática y educación física (Ana).

Asignaturas como Música, Informática o Inglés aparecerán en el recuerdo de la última generación estudiada, sustituyendo a otras como Religión o Labores. A partir de este último testimonio también percibimos un cambio en materias como la Educación Física, que deja de estar centrada exclusivamente en el deporte y la actividad física, para trabajar otros factores psicosociales y afectivos, fomentando el desarrollo integral del alumnado.

5.2.4 Actividades destacadas en la escuela.

La presencia de la religión en las escuelas rurales del primer cuarto del siglo XX es muy notable. Muchas actividades que aparecen en el recuerdo de Irene, muestran esta realidad. Los rezos a la entrada y la salida del aula, la celebración de ciertas fechas religiosas como el día del Sagrado Corazón de Jesús, donde las chicas acudían arregladas a clase y después iban a misa y a la procesión, o el trabajo de contenidos religiosos en el aula, son una constante en sus recuerdos. Esta misma presencia de la religión también se presenta en el recuerdo de Isabel, a lo largo de la dictadura franquista, quedando algunas actividades muy marcadas en su memoria:

En el mes de mayo, salíamos a por flores a la dehesa, para coger flores y ponerlas en el altar de la virgen, en la clase, el mes de mayo era su mes y todos los días la cantábamos [...] tengo un recuerdo muy bonito de esa excursión. (Isabel)

Además de estas actividades, durante el franquismo se empiezan a realizar actividades y excursiones al aire libre. Como nos cuenta la protagonista:

Era la primera vez que salíamos del pueblo, nos llevaron en autobús a ver las Cuevas del Águila, no me acuerdo mucho, pero me gustó mucho y también en ese viaje nos pudimos bañar. (Isabel)

Fue ya con la democracia cuando se consideró la excursión como una herramienta pedagógica. A partir de esta época se realizaban proyectos educativos en la escuela como "Ecos del Valle Amblés", actividad que apareció publicada en "El eco escolar". Esta iniciativa buscaba mejorar la calidad educativa de los alumnos y las alumnas del pueblo. Esta propuesta llevada a cabo por seis centros próximos al valle Amblés, consistía en elegir dos grandes temas, llamados "módulos" que se iban a trabajar durante todo el curso, cada escuela debía

preparar trabajos y exposiciones de cada tema. A los dos meses los alumnos y las alumnas de cada escuela se reunían y compartían sus trabajos. Después de la parte teórica, los estudiantes jugaban y se divertían.

Al final del curso, estos alumnos realizaban un viaje de estudio. Antes del viaje, creaban una revista para saber lo que iban a hacer y ver, así como la ubicación. Después del viaje, los alumnos completaban la revista anterior con más información y experiencias.

Figura 9.

Fotografía de los estudiantes de Villanueva del Campillo que participaron en los Ecos del Valle Amblés



Nota: Recorte de prensa del Diario de Ávila.

Esta actividad, diferente a la realizada en épocas anteriores, recuerda mucho a la aplicación de las técnicas Freinet en el aula.

4.3. Relaciones escuela-comunidad.

La relación de la escuela con la comunidad siempre ha sido muy estrecha en la localidad de Villanueva del Campillo. Al ser un pueblo pequeño, el trato entre las personas era cercano.

Esta cercanía tuvo un momento de tensión durante la Guerra Civil, momento en el que cual los vecinos tuvieron discusiones ideológicas fuertes. El Estado buscaba adoctrinar a la población, por lo que la escuela en este periodo estuvo involucrada en actividades de apoyo al ejército, como se puede ver en un recorte de prensa que relata cómo los vecinos de Villanueva del Campillo reunieron y donaron 257 pesetas al ejército.

Era frecuente que los maestros y las maestras realizaran celebraciones a favor del ejército, España y Cristo. Estos festejos eran organizados por el maestro o la maestra del pueblo, como fue el caso de doña Remigia, quien fue aplaudida por los vecinos al pronunciar un discurso de esta índole. El objetivo de estas celebraciones era hacer visible la vinculación de los vecinos con los principios nacionalcatólicos. Por eso, las alumnas y los alumnos mostraban su devoción hacia el Nuevo Estado con poesías y obras de teatro, como se recoge en el recorte de prensa del 5 de febrero de 1938. España comenzaba a adoctrinar a sus jóvenes desde la escuela, y por eso todos los temas que representaban las alumnas estaban enfocados en la religión, a diferencia de los varones, cuyo discurso se centraba en la patria y el ejército. En el mismo recorte se menciona cómo los niños de la escuela dedicaron poesías al ejército, enfocándose en el patriotismo y dedicándolas también al Generalísimo.

A continuación, los niños esmeradamente preparados por el culto sacerdote don Victorino Jiménez declamaron poesías a la Patria, al general, a los huérfanos y a la Bandera Nacional. Siendo ovacionadísimos y amenizando el acto con preciosos canticos patrióticos y de guerra. (Un vecino, 1938)

De igual modo, con la muerte del General Mola, las provincias a favor de su lucha celebraron un funeral el 3 de junio de 1937. Villanueva del Campillo homenajeó al General con un acto en el que los niños del pueblo ofrecieron tres coronas en su memoria, demostrando así la adhesión a la ideología franquista en esos momentos.

Durante la dictadura franquista la Sección Femenina de la Falange Española desempeñó un papel importante en la formación de un modelo de mujer tradicional. Gracias a las cátedras ambulantes, que viajaban por los pueblos de España enseñando a las niñas y jóvenes este modelo de mujer, muchas mujeres rurales aprendieron sus principios. Una de las mujeres que prestaba este servicio fue Angelita Serrano García, a quien se le organizó un funeral en el pueblo tras su fallecimiento por haber visitado la localidad en uno de sus viajes.

Otra cuestión a destacar dentro de esta categoría de análisis tiene que ver con las becas. Los recursos económicos de muchas familias de la localidad en aquellos tiempos anteriores a la década de 1970 eran escasos. Esta situación, unida a que las familias eran numerosas, hacía complicado que muchos niños y niñas, al término de la escuela, pudieran seguir estudiando. En las zonas rurales, frailes de órdenes religiosas visitaban las escuelas, ofreciendo plazas en sus colegios, como ocurrió con varios alumnos de Villanueva del Campillo, que recibieron ofertas para estudiar en Pastrana, Guadalajara. Gracias a las becas y una pequeña ayuda,

muchas familias pudieron ofrecer a sus hijos la oportunidad de cursar el bachillerato. Sin embargo, el coste que tenían que pagar esos niños de 11 años era pasar largos periodos sin ver a su familia, además de ser adoctrinados en los principios religiosos.

Figura 10.

Alumnos becados a estudiar en Pastrana, Guadalajara.



Durante la transición a la democracia, mucha población rural se trasladó a las ciudades. No obstante, las familias que migraron a las grandes ciudades solían volver a los pueblos durante los fines de semana, en los periodos vacacionales y en fiestas.

Muchas tradiciones religiosas y militares se mantuvieron durante estos años. Por ejemplo, el servicio militar, que no dejó de ser obligatorio hasta marzo de 2001. Los jóvenes del pueblo, al cumplir la mayoría de edad, estaban obligados a cumplir dos años de servicio militar. Esta tradición era un motivo de orgullo para las familias y se celebraba en su honor una ceremonia de despedida.

Coincidiendo con las fiestas del Cristo del Velo, patrón de Villanueva del Campillo, los “quintos” (término que se refiere a la generación de jóvenes de la misma edad que marcharían al servicio militar) eran los encargados de preparar las festividades. Esta tradición conseguía reunir a todo el pueblo para celebrar cinco días de devoción y pasión. Esta tradición se ha transmitido de generación en generación hasta nuestros días. Todos los habitantes, y posteriormente vecinos con vivienda en el pueblo y con antepasados en él, también podían

participar en estas fiestas como quintos. Sin embargo, aunque la tradición se ha mantenido, su celebración ha cambiado con el tiempo.

La fiesta se divide en dos partes fundamentales: los eventos religiosos, centrados en las misas, la procesión del Cristo por las calles del pueblo y el baile de la jota en honor al Cristo, y la celebración de la mayoría de edad de los quintos, que incluye torneos, fiestas nocturnas en la verbena y las cintas. Esta actividad consiste en colocar una cuerda en la parte superior de dos postes, llena de cintas de tela de todos los colores. Los quintos, montados a caballo, deben galopar por debajo de la cuerda y, con una mano (o dos), intentar coger tantas cintas como sea posible. Esta actividad se puede observar en los recortes de prensa de 1977 y 1984.

Figura 11.

Villanueva del Campillo 1977. A la izquierda la procesión y a la derecha el pueblo esperando a las cintas



Nota: Diario de Ávila, 22 de septiembre de 1977.

Sin embargo, esta tradición no siempre fue así. Antaño, en lugar de cintas, se colgaban gallinas y el objetivo era arrancarles la cabeza. Además, no solo ha cambiado la naturaleza de la competencia, sino también la inclusión de las mujeres. Ahora no solo hay quintos, sino también quintas, y ellas pueden montar a caballo y correr las cintas, lo cual representa una evolución significativa en esta tradición.

Figura 12.

Fiestas Villanueva del campillo 1984. La muchedumbre viendo a los quintos coger las cintas a caballo.



Nota: Diario de Ávila el 9 de septiembre de 1984.

Otra temática interesante en esta categoría tendría que ver con el juego. Durante el primer tercio del siglo XX, los niños y las niñas se divertían fuera del aula con juegos tradicionales, como la rayuela, la comba, el escondite, etc. Sin embargo, con la introducción de los deportes, los jóvenes de Villanueva del Campillo cambiaron estas actividades por otras como el frontenis, la calva o el ciclismo.

El frontenis era el deporte más practicado en el pueblo, el favorito de muchos de los jóvenes, como explicaban en el recorte de prensa del “Diario de Ávila” del 7 de diciembre de 1990. Este deporte de raqueta se puede jugar en parejas o individualmente. Consiste en golpear una pelota de tenis contra una pared, también llamado frontón y conseguir que bote dos veces en el campo antes de que el rival la vuelva a golpear contra el frontón. La corporación del ayuntamiento de la localidad, al ver el gran impacto que tenía este deporte, en 1990 arregló la pista, ya que tenía varias irregularidades que impedían un juego justo.

Cabe destacar que la pared del frontón ha sido el lienzo durante muchos años de grafiteros y jóvenes artistas que han plasmado en ella su arte. En 2022, se realizó una obra de arte promovida por el gobierno, en la que aparecen mujeres lavando ropa en el río, como solían hacer las antepasadas.

Actualmente, esta pista sigue operativa, aunque es menos transitada. La razón de esto es la construcción de la pista de pádel en 2019, con el objetivo de atraer a jugadores al pueblo y

mejorar su turismo. Esta pista de pádel ha generado en los más jóvenes el espíritu deportivo que vivían las anteriores generaciones cuando los mayores jugaban al frontenis.

Figura 13.

Frontón y pista de pádel de Villanueva del Campillo



Nota: Isabel Muñoz

La calva también es un deporte tradicional, aunque no ha tenido el mismo impacto que los deportes de raqueta. Este deporte consiste en lanzar un hierro cilíndrico desde una determinada distancia a un trozo de madera situado en el suelo en forma de "J". La calva, al requerir cierta fuerza y coordinación, era un deporte que no cualquier niño podía practicar, por lo que, generalmente, estaba destinado a un público más adulto. Actualmente, los más veteranos del pueblo son los únicos que siguen manteniendo esta costumbre. Del mismo modo que el frontenis, durante el periodo de festejo se celebraban torneos de calva.

Desde la llegada de la bicicleta al pueblo, muchos de los jóvenes que se podían permitir una disfrutaban de este vehículo. El afán por este deporte hizo que varias personas del pueblo crearan una peña para salir, sobre todo en verano, a realizar rutas de hasta 100 km. Este entusiasmo por el deporte ha conseguido que en marzo de 2024 se celebrara en Villanueva la competición del campeonato de Castilla y León junior.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN

En este capítulo, interpretaremos los datos recogidos durante el estudio y los compararemos con los obtenidos en otras investigaciones previas. Para facilitar la comprensión del mismo, organizaremos las ideas atendiendo a los objetivos que nos planteábamos al comienzo de la investigación.

5.1. Docentes que impartieron clase en Villanueva del Campillo

En esta categoría se desprenden algunas ideas de interés. En primer lugar, hemos percibido que los docentes que trabajaron en la localidad en el siglo XX dejaron una huella imborrable en su alumnado y en la comunidad, una huella que hoy en día todavía se recuerda. Estos profesionales eran los referentes de la educación, los agentes culturales a quien todos respetaban, ideas que aparecen en Morillas (2010) cuando habla del maestro rural en este periodo.

En el análisis sobre la evolución de la figura docente en la escuela rural del siglo XX hemos advertido que, con el paso de los años, esta figura ha ido perdiendo valor y protagonismo en la comunidad. No obstante, como señala Aldecoa (2006), aunque la escuela sufra cambios, el maestro siempre será importante en la enseñanza y en su labor de educar.

En este recorrido histórico hemos visto cómo algunos docentes de la localidad se enfrentaron a lo largo de su trayectoria a situaciones duras, como ocurrió en la etapa del franquismo. El análisis de las situaciones que vivieron en este periodo muestra la violencia que sufrió el magisterio abulense en este periodo, con consecuencias irreversibles para algunos de ellos (Sanz y Sonllea, 2023).

Otra idea a destacar es que, en las escuelas rurales, la figura del maestro de Educación Física era ausente. Aunque el movimiento para instaurar la Educación Física comenzó a principios del siglo XX, no tuvo un impacto significativo hasta la Guerra Civil. Coincidiendo con Pastor (2003), no fue hasta la dictadura franquista cuando se proporcionó la estabilidad y el reconocimiento a la Educación Física como un elemento formativo esencial, consolidándose como una asignatura fundamental dentro del sistema educativo español, a pesar de que, como hemos visto en nuestro estudio, la figura del docente de esta materia, en las escuelas rurales, llegará a partir de la década de 1960.

Compartiendo la visión de Zatarain (2023), no fue hasta la década de 1940 cuando se estableció la obligatoriedad de la Educación Física en la enseñanza primaria. Sin embargo,

esta medida se implementó principalmente en las escuelas urbanas. Este autor recalca que no fue hasta la década de 1960 cuando se estableció la obligatoriedad de la asignatura de Educación Física en todos los centros educativos, lo cual fue clave para el cambio y la inclusión de esta asignatura en las escuelas rurales.

Sin embargo, aparece otra figura que tiene una misión importante en la educación de la infancia en contextos rurales, que es el cura. Su tarea formativa es fundamental para la educación religiosa y moral de la infancia (Sonllewa, 2016).

5.2. Vida interna del centro

La escuela rural desempeña un papel fundamental en la vida de los pueblos. Coincidiendo con Cantón (2018), estas escuelas fueron a lo largo del siglo XX en muchas localidades la segunda casa de los estudiantes, actuando como el tercer educador después de la familia y los iguales.

La experiencia dentro de estas escuelas ha sido una parte muy importante de la vida del alumnado, quedando grabadas en la memoria. Incluso años después, se recuerdan momentos vividos en ellas, como las actividades realizadas y las enseñanzas aprendidas. De acuerdo con esta idea, apreciamos que hay dos cuestiones que quedan muy marcadas en la memoria del alumnado, el recuerdo de la jornada escolar y las asignaturas trabajadas en ella. Este recuerdo es especialmente nítido en el caso de las generaciones que vivieron su escolaridad entre las décadas de 1940 y 1950, influyendo de forma determinante en la construcción de su identidad de género (Sonllewa, 2018).

Otra de las cuestiones que se pueden destacar en esta categoría tiene que ver con el cambio educativo que se produce a partir de la década de los setenta en la escuela rural. De acuerdo con los datos recogidos, vemos cómo en la escuela de Villanueva del Campillo los niños empiezan a tener más protagonismo en el proceso educativo y se empiezan a poner en práctica experiencias de innovación que suponen un reconocimiento de la escuela rural, como hemos visto en los recortes de prensa (Garrido 2022).

Un aspecto que considerar es que la escuela rural actual no es la misma que en épocas anteriores, como señala Murillo (2007). Hemos visto en nuestro estudio que la tercera generación entrevistada vivió un modelo de escuela similar al urbano y aunque persiste una forma de educar distinta en este tipo de centros rurales, las prácticas y las actividades han variado considerablemente a lo largo del tiempo.

A partir del testimonio de esta última generación hemos visto el fin de la escuela de la localidad investigada. Muchas escuelas rurales han cerrado sus puertas debido a la disminución de la población en los últimos años. De acuerdo con Santamaría (2006), en España se ha comprobado que la desaparición de las pequeñas escuelas rurales ha afectado negativamente a la propia existencia de las localidades. El cierre de la escuela lleva a que los habitantes opten por vivir en otros pueblos que les ofrezcan servicios educativos, siendo esta una situación que perjudica a la vida de algunas zonas rurales.

5.3. Relaciones escuela-comunidad

Un tema aparece con fuerza dentro de esta categoría, que es el referido a cómo la comunidad se convirtió en formadora de la infancia, en colaboración con la escuela, durante la dictadura franquista. De acuerdo con la visión de Sonllea (2016), la población infantil se convirtió en un objetivo clave para la dictadura, ya que el adoctrinamiento de los niños garantizaba la reproducción social y política del Régimen. Tanto las actividades escolares como las sociales se utilizaron en este periodo para instaurar dos modelos de género diferenciados: el masculino, a través de un modelo de hombre varonil, tradicional y vigoroso; y el femenino, sumiso, católico e infantilizado.

A lo largo de la década de 1960, cuando en las escuelas rurales comenzó a impartirse la asignatura de Educación Física, estos centros carecían de instalaciones adecuadas para la práctica de la materia. En consecuencia, las actividades físicas se realizaban en las zonas al aire libre. Las prácticas deportivas han seguido realizándose en muchos de esos espacios hasta la actualidad, convertidos ahora en instalaciones deportivas que sirven de reunión para las personas que viven o se alojan en la localidad en tiempos vacacionales.

Otra idea a destacar dentro de esta categoría tiene que ver con cómo las festividades locales han sido a lo largo del siglo XX aprovechadas por la escuela y la comunidad para transmitir una serie de valores culturales que han ido perviviendo de generación en generación (Sonllea, 2018)

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS

En este último capítulo del trabajo, presentaremos las conclusiones de nuestra investigación, resaltando los aspectos más significativos que se han identificado a partir de los hallazgos del estudio. Posteriormente, discutiremos las principales limitaciones encontradas durante el desarrollo del trabajo y sugeriremos algunas direcciones para futuras investigaciones.

6.1. Conclusiones

En este apartado, primero daremos respuesta a los objetivos específicos y posteriormente abordaremos el objetivo principal.

El primer objetivo específico buscaba **recuperar la historia de los maestros y las maestras que impartieron clase en las escuelas de Villanueva del Campillo (Ávila) en el siglo XX.**

Gracias a los testimonios de las mujeres que hemos podido entrevistar, recuperamos los nombres y la historia de varias maestras y maestros que impartieron clases en las escuelas durante distintas épocas del siglo XX. También hemos conocido parte de sus historias personales, en las que queda patente cómo han influido determinados acontecimientos históricos en sus trayectorias.

Los testimonios muestran también cómo estos maestros han dejado una huella imborrable en cada una de las personas entrevistadas, permitiendo comprender que la relación alumno-profesor en la escuela rural era cercana y familiar.

Por otra parte, en las escuelas rurales no solo eran los maestros quienes impartían clases, sino que la figura del cura también desempeñaba un papel importante en el pueblo. El cura tenía la responsabilidad de educar en la religión y era considerado como la autoridad eclesiástica de mayor rango en la localidad.

Para finalizar, hemos percibido que a lo largo del siglo XX la figura del docente de Educación Física en la escuela rural no empieza a aparecer hasta la década de los sesenta.

El segundo objetivo específico buscaba **conocer cómo era la vida del centro en los diferentes momentos de su historia.**

Durante distintos momentos de la historia, la escuela de la localidad investigada ha experimentado diversos cambios. Desde sus inicios, ha pasado de ser una única institución

hasta contar con tres edificios distintos en el siglo XX, con un total de cinco aulas, acogiendo a centenares de estudiantes, hasta su cierre, a principios del siglo XXI.

Estas escuelas no solo han experimentado cambios en la edificación, sino también en los materiales empleados en la educación. Hemos visto que, en el primer tercio de siglo, la escuela apenas tenía recursos, siendo después dotada de bastantes materiales.

Además, la forma de impartir clases también ha cambiado significativamente. Tradicionalmente, se utilizaba un método de enseñanza directa y se entendía al alumno como un ser pasivo. En contraste, a partir de la década de 1970, las escuelas rurales eran mucho más activas y entendían al alumno como una persona activa.

El cierre de estas escuelas significó una pérdida de identidad para el pueblo. Sin embargo, se ofreció a los niños la posibilidad de asistir a centros educativos cercanos, con mayor número de aulas, cambiando su experiencia escolar.

El tercer objetivo específico buscaba **analizar las relaciones entre escuela y comunidad**.

La escuela y la sociedad siempre han estado muy interrelacionadas. La religión y la política se han involucrado en la educación a lo largo de buena parte del siglo XX, utilizando esta relación como una herramienta para adoctrinar y formar a los individuos.

A partir de la Guerra Civil vemos cómo la escuela y la sociedad trabajaron en una educación sexista, siendo las mujeres obligadas a aprender labores, a ser religiosas y a prepararse para ser buenas amas de casa. Por otra parte, se aprovechaban ceremonias o eventos de la localidad para seguir adoctrinando a hombres y mujeres en modelos de género.

Sin embargo, en la comunidad también se forjan una serie de valores, que se reforzarán en la escuela, vinculados con la ciudadanía, que serán de especial importancia para la educación rural.

Por último, cerraremos las conclusiones dando respuesta al objetivo de la investigación, la **reconstrucción de la historia de la escuela de Villanueva del Campillo (Ávila)**.

La escuela rural de Villanueva del Campillo (Ávila) ha sido un pilar fundamental en la comunidad, recibiendo a cientos de escolares a lo largo de su historia, desde el siglo XX hasta su cierre en el siglo XXI. Durante estos periodos históricos significativos como la Segunda República, la Guerra Civil, la Dictadura, la Transición y la actualidad, la escuela ha ido reflejando los cambios sociales y educativos que se vivían en el país.

A lo largo del siglo XX, los maestros y las maestras han jugado un papel crucial en la vida del pueblo, siendo no solo educadores, sino también personas familiares para el alumnado. Sus conocimientos y valores perduran en la memoria de los alumnos hasta nuestros días, dejando una huella imborrable en ellos.

A pesar de las transformaciones experimentadas, las escuelas rurales siempre han sido un segundo hogar para muchos estudiantes, sin embargo, durante muchos años se han utilizado como medio de adoctrinamiento, una realidad que todavía afecta en la actualidad.

Las relaciones entre las familias y la comunidad han cambiado considerablemente. Anteriormente, las familias mantenían una estrecha relación con el maestro, compartiendo la vida diaria en el mismo pueblo y participando activamente en la educación de sus hijos. Además, la comunidad ha actuado como agente educador de la identidad de los niños y las niñas, en conjunto con la escuela.

Para finalizar la conclusión hemos de recalcar que la reconstrucción de la escuela rural de la localidad nos ha permitido también dar visibilidad a este problema de la España vaciada y cómo ha afectado el despoblamiento a la pérdida de escuelas en Castilla y León.

6.2. Limitaciones

Durante el desarrollo de una investigación, surgen situaciones que complican el proceso y restringen ciertas acciones. Por ello, el investigador debe identificar y analizar estas situaciones para encontrar las mejores soluciones. A continuación, se presentan las principales limitaciones identificadas. Una de las limitaciones que surgieron durante la investigación fue la falta de testimonios del alumnado de la localidad. Aunque logramos entrevistar a tres alumnas de Villanueva del Campillo, no contamos con la perspectiva masculina en esta investigación, lo que nos hubiera ayudado a conocer un poco más como fueron los maestros.

Otra limitación tendría que ver con la falta de testimonios y datos relacionados con la última etapa en la que permaneció abierta la escuela de la localidad. Por último, también fue difícil obtener información sobre la construcción de las escuelas. A pesar de ponernos en contacto con las instituciones locales para acceder a esa información, con el fin de conocer con precisión las fechas exactas de su construcción y la evolución de los edificios escolares, no obtuvimos respuesta.

6.3. Futuras líneas de investigación

A partir de estas limitaciones hemos pensado posibles líneas de trabajo. Se podría realizar una reconstrucción histórica de escuelas cercanas a la localidad de Villanueva del Campillo para comparar cómo fue esta educación y evolución educativa en regiones de la comarca.

Del mismo modo, sería viable llevar a cabo una investigación centrada en recuperar más datos sobre los maestros y las maestras que impartieron clase en las escuelas de Villanueva del Campillo. Este estudio, que ampliaría los datos que aquí se ofrecen, nos ayudaría a descubrir un poco más de qué forma influyeron los docentes del siglo XX en la educación local.

Otra posible línea de investigación podría ser conocer la historia de los maestros de Educación Física en la escuela rural. Esto incluiría conocer su trayectoria, analizar su práctica educativa y valorar de qué forma eran reconocidos socialmente.

Palabras finales

Nos gustaría terminar este trabajo con unas palabras finales sobre lo que ha supuesto esta experiencia de investigación en nuestra formación. Desde una perspectiva personal, este trabajo ha significado mucho para mí. He tenido la oportunidad de compartir momentos especiales con mi familia, reviviendo su infancia y lo que vivieron en esos tiempos. Este proceso me ha permitido transportarme a esa época y vivir sus experiencias, las cuales espero haber reflejado en este trabajo.

A nivel profesional, gracias a este trabajo, tengo una visión distinta de las escuelas rurales: no son simplemente diferentes, sino que son únicas y deben contar con maestros cualificados y bien formados, capaces de ofrecer la calidad educativa que todos sus alumnos y alumnas se merecen. También me he dado cuenta de lo importante que es conocer nuestra historia educativa reciente, para valorar la escuela y el significado de la palabra maestro.

Por último, como maestro de Educación Física, he aprendido a valorar esta asignatura profundamente. Agradezco haber tenido la oportunidad de disfrutar de ella como alumno, ya que me ha ayudado mucho tanto física como mentalmente. Además, con este trabajo he aprendido lo que supone la ausencia de esta materia en la formación infantil y la importancia de saber enseñarla desde una perspectiva amplia, que trascienda la actividad física.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agulló Díaz, M. C. (1995). Forja de almas. La escuela rural en el franquismo a través de su cinematografía. En J.M. Santacreu (Coord), *Historia contemporánea y nuevas fuentes* (pp. 233-243). Universidad de Alicante.
- Agulló Díaz, M. C., & Payá Rico, A. (2018). Democracia, renovación pedagógica y territorio rural: la escuela agrícola comarcal valenciana “La Serranía”. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 299-334.
- Alcalá Ibáñez, M. L. (2016). *La escuela rural: historia de la enseñanza primaria en la provincia de Teruel (1857-1931)* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Aldecoa, J. (2006). *Historia de una maestra*. Alfaguara.
- Alpera, F. M. (1911). Las escuelas rurales. *Enseñanzas, organizacion, construccion, instalacion*, 243-4.
- Amo Lobo, J. D. (1991). *Historia de una escuela rural, Pedrezuela*. CEMIP.
- Angulo Rasco, J. F. (1990). Etnografía y curriculum. En Martínez Rodríguez, J.B. (Ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 85-110). Universidad de Granada.
- Arias Gómez, B. (2017). *Historia de vida del maestro rural Alejo García: vocación, aptitudes y valores* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga.
- Arrieta Berdasco, V. (2017). Escuelas rurales de Gijón: espacios para la enseñanza en las parroquias del Concejo. *Trea*.
- Artetxe Sánchez, K. (2020). Las escuelas de barriada de Bizkaia (1920-1937): Revisión y nuevos datos. *Historia y Memoria de la Educación*, 12, 363-394.
- Báez, J., & De Tudela, P. (2006). *Investigación cualitativa*. Esic Editorial.
- Barba, J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid.
- Barquero, S. O., Garita, N. M., Victoria, N. T., & Rivera, Y. C. (2007). La educación rural y sus desafíos en el siglo XXI. *Revista Electrónica Educare*, 2, 117-127.

- Barreiro Rodríguez, H. (2008). El legado educativo de la Segunda República. *Revista Cuadernos de pedagogía*, 378.
- Bausela, J. R. L. (2017). *La escuela azul de Falange Española de las JONS: Un proyecto fascista desmantelado por implosión*. Dykinson.
- Berbell Jiménez, J. A. (2022). La política educativa en la II República: la escuela primaria (1931-1936). En J. Hernández y A.M. Valencia (Coords.), *Nuestro futuro es nuestra historia: primera edición del concurso de memoria democrática e histórica para jóvenes* (pp. 259-296). Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.
- Berlanga, S. (2003). Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas. *Mira Editores*.
- Blanes Nadal, G., & Sebastiá-Alcaraz, R. (2006). *De las escuelas rurales: el ejemplo de la Escuela de Barxell" Santa Rosa de Lima", Alcoy*. Georgina Blanes Nadal.
- Burgos Rincón, J. (1994). Alfabetización y escuela en Cataluña en el Siglo de las Luces: una hipótesis interpretativa. *Manuscrits*, 12, 109-147.
- Bustos Jiménez, A. (2006). *Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada.
- Bustos Jiménez, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de Educación*, 350, 449-461.
- Bustos Jiménez, A. (2011a). *La escuela rural*. Editorial Octaedro.
- Bustos Jiménez, A. (2011b). Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 154-170.
- Canes Garrido, F. (1993). Las misiones pedagógicas: educación y tiempo libre en la Segunda República. *Revista complutense de educación*, 4(1), 147-168.
- Cantón Mayo, I. (2018). *Escuelas rurales de la Maragatería*. Eolas Ediciones.
- Carmena, G., & Regidor, J. G. (1981). La política educativa y la Escuela Rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 79.

- Cerdá Mondéjar, C. M. (2020). La escuela en el medio rural: Aproximación al caso de estudio de los Martínez del Puerto en la provincia de Murcia (1960-2013). *La Razón histórica: revista hispanoamericana de historia de las ideas políticas y sociales*, (45), 175-219.
- Cerdá Mondéjar, C. M. (2023). *La escuela rural en Murcia durante la Segunda República, 1931-1936* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia.
- Cid Fernández, X. M. (2017). Evidencias de renovación pedagógica en los cuadernos escolares de una escuela rural gallega:(1925-1927). En *Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación. Retos metodológicos actuales* (pp. 334-337). Universidad de Alcalá.
- Civera Cerecedo, A., & Costa Rico, A. (2018). Desde la historia de la educación: educación y mundo rural. *Historia y memoria de la educación*, 7, 9-45.
- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: Procedimientos generales y Framework para Ciencias Humanas y Sociales*. Máster Universitario en Comunicación Social, Departamento de Comunicación, Universitat Pompeu Fabra.
- Corchón Álvarez, E. (2005). *La escuela en el medio rural: modelos organizativos*. DaVinci Continental.
- Corchón Álvarez, E., Raso Sánchez, F., & Hinojo Lucena, M. A. (2013). Análisis histórico-legislativo de la organización de la escuela rural española en el período 1857-2012. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 31(1), 147-179.
- Delgado, A. (2016). ¿Amantes de Dios, de la patria y de la familia? Escuela rural e identidad nacional en el País Vasco durante la Restauración. *Educatio siglo XXI*, 34, 47-64.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2023). El imaginario colectivo sobre el valor del entorno rural que construye la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 163-178.
- Eisenhardt, K.M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Fernández Pastor, S. (2012). La educación como objetivo estratégico en los primeros años del Franquismo. En C. Navajas y E. Iturriaga (Coords.), *Coetánea: III Congreso Internacional de Historia de Nuestro Tiempo* (pp. 211-216). Universidad de la Rioja.

- Fernández Soria, J. M., Agulló Díaz, C., & Calpe Clemente, V. (2004). *Una escuela rural republicana*. Universitat de València.
- Feu Gelis, J. (1998). *La transformació del món rural*. Temps d'educació.
- Galeano, M. (2004). *Estrategia de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La Carreta Editores.
- García Baró, M. (2015). *Husserl y Gadamer Fenomenología y Hermenéutica*. Bonallettera Alcompas.
- García Cabellero, V. (2013). La educación en la España de finales del siglo XIX. *Iberian*, 7, 35-50.
- García Cuesta, C., Quintano Nieto, J., & Becerril González, R. (2015). Tres mujeres, tres vidas dedicadas a la escuela rural en Palencia. *Tabanque: revista pedagógica*, 28. 35-56.
- García Prieto, F. J., & Pozuelos Estrada, F. J. (2015). Una propuesta comunitaria para la educación en el medio rural. *Cuadernos de pedagogía*, 459.
- García, C. N. (2002). La figura del maestro, en la Escuela de la República. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (43), 21-37.
- García, M. Q., & Ludeña, S. I. (2021). Alfabetización, progreso y propaganda. El esfuerzo educativo de la dictadura de Primo de Rivera. En *Ciencia, técnica y tecnología en la historia* (pp. 195-209). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Garrido García, A. (2022). De niñas a maestras. La educación emocional en la escuela rural femenina en el desarrollismo español (1957-1975). *Investigaciones Feministas*, 13(1).
- Gómez, D. R., & Moreno, J. L. M. (2024). El aprendizaje intergeneracional: caracterización, estrategias y situación en las universidades españolas. En *Relaciones y aprendizaje intergeneracionales: un reto para la universidad* (pp. 73-87). Octaedro.
- González Clemente, M. C. (2015). ¿Locales escolares?: Asistir a la escuela a principios del siglo XX en la zona de Trujillo. *Revista de estudios extremeños*, 71(1), 179-208.
- González Pérez, J. A. (2013). *La Sección Femenina y el Frente de Juventudes: Historia de un fracaso* (Trabajo Final de Grado). Universidad de Barcelona.

- González Torre, J. A. (2018). La Escuelas rurales de la Maragatería. *CABÁS. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (20), 232-234.
- González, T. D. (1990). *Animación sociocultural en el medio rural: historia de las Escuelas Campesinas y experiencias análogas de educación no formal* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- González, W. O. L. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
- González-Simón, M. T. (2010). *Escuelas rurales: memoria y patrimonio*. Editorial Trotta.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26, 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Heredia Agoiz, J. L. (1995). La enseñanza de la música en la escuela rural a principios de siglo. En J.M. Santacreu (Coord.), *Historia contemporánea y nuevas fuentes* (pp. 271-274). Universitat de València.
- Hernández Díaz, J. M. (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de educación*, 1, 113-136.
- Hernández Santana, A. (2000). *Investigación-acción: Utilidad y modestia de las ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS).
- Herrero Peñas, J. I. (2019). *La educación de la infancia en la Guerra Civil española. Un análisis a través de testimonios* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid.
- Jiménez Chávez, V. E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150.
- Jiménez Martínez, R. (2009). La escuela rural. La huella que se borra. *Cabás*, 2, 58-87.
- Latorre Beltrán, A. (2003). *La investigación acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Loaiza Villalba, Á. M. (2016). *Acercamiento a las escuelas campesinas: entre voces de maestros*. *Nodos y Nudos*, 40 (4).

- Luis Martín, R. (1994). Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera: Escuelas y maestros. *Historia de la Educación*, 14, 593-594.
- Luque Soto, J. (2023). *La educación durante la dictadura de Miguel Primo de Rivera mediante recursos expositivos* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Sevilla.
- Marqués, S. (1993). Importancia de la investigación oral para el estudio de la historia de la escuela franquista. *Historia de la Educación*, 12, 435-447.
- Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, 6.
- Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 07-33.
- Maturana Moreno, G., & Daza, C. G. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio del docente. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205.
- Mayordomo, A., & Pérez, A. M. (Eds.). (1990). *Historia de la Educación en España*. Ministerio de Educación.
- Molina Poveda, M. D. & Sanchidrián Blanco, M. C. (2017). La enseñanza primaria rural en el franquismo (1939-1956) vista a través de dos películas. *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 3(1), 49-69.
- Moltó Boluda, A. M. (2024). Píldoras en investigación enfermera: La teoría fundamentada. *Hygia de Enfermería*, 41(1), 46-48.
- Mondéjar, C. M. C. (2020). Historia de una escuela rural murciana, la escuela de los Martínez del Puerto. *Murgetana*, 143, 165-197.
- Montero, I., & León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, 505-510.
- Montserrat, R. V. (2003). Tradición oral y escuela rural: la cuentística catalana. En R- Calvo León (Coord.), *Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (pp. 799-802). Sociedad Española de Historia de la Educación.

- Morales Romo, N. (2019). Cierre de las escuelas en entornos rurales ¿por o para el despoblamiento? *Revista PH*, 98, 20-23.
- Moratalla Isasi, S. (2008). La segunda enseñanza desde la segunda república hasta la Ley Orgánica de Educación. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (23), 283-306.
- Moreno Burriel, E. (1998). *Historia de la escuela pública en España: balance de dos siglos*. Servicio de publicaciones del sector de enseñanza de CSI – CSIF.
- Moreno Seco, M. (1995). Escuela rural, niñas y enseñanza mixta en los años 30 en Alicante a través de las fuentes orales. En J.M. Santacreu (Coord.), *Historia contemporánea y nuevas fuentes* (pp. 283-290). Universidad de Alicante.
- Mori, H. (1997). Historia de una escuela rural. *Res Gesta*, (36), 27-50.
- Murillo García, J. L. (2007) ¿Existe la escuela rural? *Aula libre*, 85, 6-8.
- Navarro, A. M., & Carreño, M. (1995). La escolarización rural madrileña en el primer tercio del siglo XX: Los casos de Torrelozanes y Hoyo de Manzanares. *Bordón: Revista de pedagogía*, 47(3), 267-295.
- Nolla Cao, N. (1997). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. *Educación Médica Superior*, 11(2)107-115.
- Ortega Ruiz, M. (2024). La reforma educativa de Marcelino Domingo. La implementación de los postulados de la Escuela Nueva en la España republicana. *Revista de Educación*, 1 (404), 1-23.
- Parejo, J.L., González López, V., García Zamora, E., & Nolasco Hernández, A. (2024). *La escuela rural en la España vaciada. Diagnóstico, experiencias y retos de futuro*. Dykinson.
- Pastor, J. L. (2003). *Aproximación histórica a la evolución de la educación física en España (1883-1990)*. Universidad de Alcalá.
- Peralta Ortiz, M. D. (2005). La educación y el desarrollo social en las zonas rurales de Málaga. las escuelas rurales diocesanas. En L.M. Naya y P. Dávila (Coord.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones* (pp. 281- 292). Erein.

- Peralta Ortiz, M. D. (2012). *La escuela primaria y el magisterio en los comienzos del franquismo*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Prieto, B. G. (2020). Mujeres adelantadas a su tiempo: las leonesas en la Residencia de Señoritas (1915-1936). *Añada: revista d'estudios lioneses*, 2, 11-36.
- Puelles Benítez, M. (de) (1999). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Tecnos.
- Ramírez Trujillo, P. (2022). Método fenomenológico en la investigación cualitativa: enfoque en las organizaciones sociales. *Revista FACES*, 4(2), 274-288.
- Raso, F. E., & Hinojo, M. A. (2010). La Escuela Rural y su profesorado: esos grandes olvidados. *Padres y maestros*, 330.
- Real Apolo, C. (2013). Las Instructoras Diplomadas Rurales y la formación de la mujer en la provincia de Badajoz. *Revista de Estudios Extremeños*, LXIX (II), 1.327-1.348.
- Rodríguez, J. A. G., Cavero, O. B., Teulón, M. P. L., & Marquilles, R. M. (2021). El aprendizaje autónomo: las experiencias de Montserrat Dalmases en una escuela rural franquista. En M. Pallarés (Coord.), *Docencia, ciencia y humanidades: hacia una enseñanza integral en la universidad del siglo XXI* (pp. 1709-1728). Dykinson.
- Sala Trigueros, F. P. (1995). Restos materiales de escuelas rurales en la provincia de Alicante: comarcas del Vinalopó. En J.M. Santacreu (Coord), *Historia contemporánea y nuevas fuentes* (pp. 291-305). Universidad de Alicante.
- Sánchez Martínez, M. A. (1995). Ayer y hoy de las escuelas rurales. *López de Gámiz: Boletín del Instituto Municipal de Historia de Miranda de Ebro*, (29), 63-78.
- Sánchez Morillas, C. (2010). La figura de la maestra en la Segunda República. *Revista de Antropología Experimental*, (10 Especial), 119-128.
- Sánchez Morillas, C. M. (2014). La figura de la maestra rural en la Segunda República. *Antropología Experimental*, 10.
- Santamaría Cárdbaba, N., & Sampedro, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *AGER*, 30, 147-176.
- Santamaría Conde, R. M. (2006). La escuela rural. *Revista de Ciencias de la Educación* 208, 499-518.

- Santamaría Luna, R. (1997). *La escuela rural entre 1970 y 1990. Zona del río Villahermosa* (Tesis doctoral). Universitat Jaume I.
- Sanz Simón, C., & Sonlleve Velasco, M. (2023). Dolor, humillación e impotencia. El exilio interior del magisterio femenino en Ávila tras la Guerra Civil. *Hispania Nova*, 1, 99-125.
- Satué, E. (2000). Caldearenas (un viaje por la historia de la Escuela y el Magisterio Rural). *Huesca, Enrique Satué Oliván*.
- Sayavera, S. C. (2016). El sistema educativo durante el franquismo: las leyes de 1945 y 1970. *Revista Aequitas: Estudios sobre historia, derecho e instituciones*, (8), 31-62.
- Sebarroja, J. C. (1997). Una escuela rural imaginativa: Almonacid de la Sierra. *Cuadernos de pedagogía*, (263), 34-41.
- Serrano de Haro Martínez, A. (2021). Agustín Serrano de Haro: maestro rural, inspector al servicio del espíritu, escritor incansable (1899-1981). En J. L. Castán Esteban (Ed.), *Historias de vida de la inspección. Referentes en la historia de la educación española* (pp. 125-158). Grupo Anaya.
- Sonlleve Velasco, M. (2016). Bajo los cimientos del Colegio Público segoviano “Domingo de Soto”: la escuela de los Huertos en la posguerra desde un relato escolar. *Cabás*, 15, 177-187.
- Sonlleve Velasco, M. (2017). La escuela rural (1939-1951) y su contexto. Entrevista a una alumna segoviana. *Cabás*, 17, 150-167.
- Sonlleve Velasco, M. (2018). *Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de la infancia de las clases populares* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin e Y. Lincoln (coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197). Gedisa.
- Suárez, F. F. (2005). Contribución a la historia de la escuela rural, desde un concejo asturiano. *Didáctica Geográfica*, (7), 166-193.
- Urbina, E. C. (2020). Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3).

- Vásquez García, M. C. (2024). Etnografía y fenomenología: una mirada desde la lectura de El Principito. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 10(19), 121-137.
- Villarreal, O. (2007). *La Estrategia de Internacionalización de la Empresa. Un Estudio de Casos de Multinacionales Vascas* (Tesis Doctoral). Universidad del País Vasco.
- Wang, W. (2022). *La educación de la España del primer tercio del siglo XX y la revista Escuelas de España (1929-1936)*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Yin, R. K. (1984/1989). *Case Study Research: Design and Methods. Applied social research Methods Series*. CA: Sage.
- Yin, R. K. (1989). *Case study research: Design and methods*. CA: Sage Publications.
- Zatarain Fernández, J. (2023). Evolución histórica de la educación física (pp.29-37). Palencia.
- Angulo Rasco, J. F. (1990). Etnografía y curriculum. En Martínez Rodríguez, J.B. (Ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 85-110). Universidad de Granada.

ANEXOS

Los anexos de este trabajo pueden consultarse en el enlace indicado debajo:

https://drive.google.com/drive/folders/1CF0eqgdSCyI1YQS1drxsgQUc8ZHgEd-1?usp=drive_link