

Interpretant les paraules de mestres rurals extremenyas des de la perspectiva d'una futura mestra

Interpreting Extremaduran rural teachers' words from a pre-service teacher's perspective

Iris López Lechuga^a
Albert Casals^b

^a Universitat de Barcelona
(Barcelona).

A/e: irislopezlechuga@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4123-9205>

^b Universitat Autònoma de
Barcelona (Barcelona).

A/e: albert.casals@uab.cat
<https://orcid.org/0000-0002-3161-668X>

Data de recepció de l'article: 5 de
maig de 2022

Data d'acceptació de l'article: 29
de setembre de 2022

Data de publicació de l'article: 2 de
maig de 2023

DOI: 10.2436/20.3007.01.186



Resum

L'escola rural és una escola minoritària de gran importància en el seu entorn, però de la qual es parla poc en la formació inicial de mestres d'aquelles universitats situades en àrees metropolitanes. El present article recull el testimoni de dues mestres extremenyas que han retornat a l'entorn rural per treballar-hi, malgrat haver passat uns anys d'estudi en ciutats. La seva visió es presenta des de la perspectiva d'una futura mestra provinent de l'entorn urbà. Ella és qui entrevista i elabora els relats de les mestres rurals per tal de mostrar les diferents oportunitats i reptes que presenten les escoles de poble. D'acord amb aquestes mestres, el tipus d'escola (rural/urbana) i la metodologia que proposa el centre no són tan importants com l'entorn laboral i els companys. Finalment, i sempre des de la visió de la mestra en formació, l'article discuteix la importància de conèixer diversos contextos i de viure-hi diferents experiències. Només així els futurs mestres estaran preparats per a la diversitat d'escenaris docents.

Paraules clau

Escola rural, escola urbana, formació de mestres, Extremadura.

Abstract

Rural schools are in the minority, although they are very important in their respective environments. Nevertheless, in the initial teacher training of the universities that are located in metropolitan areas, little is said about this type of school. This article collects the testimony of two Extremaduran teachers who returned to the rural environment to work there, despite having spent a few years studying in cities. Their view is expressed through the lens of a pre-service teacher coming from an urban context. She is the one who interviews and writes the teachers' stories, seeking to present the different opportunities and challenges offered by rural schools. According to these teachers, the type of school (rural/urban) and the methodology proposed by the school are not as

important as the work environment and colleagues. Lastly, always from the pre-service teacher's perspective, the article deals with how crucial it is to be acquainted with different contexts and to have experience with them. Only then will the future teachers be prepared for the diversity of teaching scenarios.

Keywords

Rural school, urban school, teacher training, Extremadura.

Com fer referència a aquest article / How to cite this article:

López Lechuga, I., i Casals, A. (2023). Interpretant les paraules de mestres rurals extremenyas des de la perspectiva d'una futura mestra. *Revista Catalana de Pedagogia*, 23, 25-43.
<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.186>

1. Introducció

L'escola rural s'acostuma a definir com una escola petita, pública i de poble; i s'afirma que aquests són trets específics que la fan ser un model d'escola particular (Duran *et al.*, 2020). Però les persones graduades en educació estan preparades per ser mestres d'una escola amb certes característiques diferents de les de l'escola urbana?

Aquest article precisament mostrarà la visió d'aquesta qüestió que ha adquirit una futura mestra provinent d'una gran ciutat com Barcelona. Sovint, en aquest context hi ha un gran desconeixement dels entorns rurals i de les escoles de poble. L'entorn urbà fàcilment genera dinàmiques que creen imatges llunyanes dels entorns rurals o senzillament produeixen una invisibilització d'aquesta tipologia d'escoles.

Sempre des d'aquesta mirada, el present article dona veu a dues mestres en les biografies de les quals destaca l'experiència en escoles rurals. Són mestres que, després d'iniciar la seva trajectòria professional en grans ciutats, han escollit l'entorn rural com a lloc i forma de viure. A través d'aquests testimonis recollits i narrats per una estudiant de magisteri, s'entreviran les diferents oportunitats i reptes que presenten les escoles petites, públiques i de poble. I es podrà acabar reflexionant sobre la seva presència en la formació inicial de mestres i sobre el fet que siguin entorns tan desconeguts per alguns i tan desitjats per altres (com ens mostren Álvarez-Álvarez i Gómez-Cobo, 2021).

D'acord amb el que s'ha exposat fins ara, en aquest article són tan importants els relats de les mestres —les quals aporten el coneixement sobre l'escola rural— com la perspectiva de qui ha recollit, seleccionat i redactat els fragments de la seva vida professional. Seran, en definitiva, unes narratives en primera persona de dues mestres, però en les quals la investigadora s'implica i, d'alguna manera, també acaba formant part del relat.

1.1. Formació de mestres per a l'escola rural a Catalunya

Qualsevol mestra ha d'haver desenvolupat un seguit de competències i estratègies durant la seva formació per tal de poder gestionar les situacions donades dins l'aula, però la literatura existent ens fa evident que no és el mateix ser mestra d'una escola urbana que d'una escola rural, per diversos factors que envolten aquests dos tipus d'institucions educatives. Boix (2011) estableix clarament alguns d'aquests aspectes, que tenen a veure amb factors com l'aula multigràu i la importància de la comunitat i l'entorn proper, entre d'altres. L'autora mateixa, però, matisa i relativitza diverses assumpcions sobre l'escola rural i les seves diferències en relació amb la urbana. De totes maneres, Boix (2021) té clar que:

Els mestres han de rebre i tenir competències per treballar amb aquesta multigraduació i amb aquestes comunitats rurals. Han de tenir coneixements sobre la comunitat i sobre com treballar amb aquesta diversitat. Però, també han de tenir alguns sabers específics sobre els productes, les tradicions i les activitats pròpies del territori. I això és molt difícil abordar-ho a les facultats, tot i que no impossible.

En relació amb l'aula multigràu, investigadors com Domingo-Peñafiel (2014) o González *et al.* (2020) ja fa temps que han mostrat les contribucions pedagògiques, però també la complexitat, de barrejar infants d'edats diferents dins d'una mateixa aula. Domingo-

Peñafiel (com se cita a Vicens, 2020) afirma que la multigraduació «no garanteix beneficis ni resultats per si mateixa. No és màgia, els resultats depenen d'altres variables, com per exemple el paper dels mestres».

Per tant, depèn de la mestra i de la seva gestió del grup d'infants que una aula multigrada tingui bons resultats o no. En aquest sentit, Domingo-Peñafiel (Vicens, 2020) fa referència a l'existència de la diversitat en les formes de treballar dins d'una classe, al mateix temps que indica que «hi ha estratègies que poden ajudar: les metodologies més actives i participatives, com treballar per projectes, ambients, tallers o racons o el rol de tutor que adopten els més grans sobre els més petits». Tanmateix, no sempre les escoles i els mestres estan disposats a aplicar les noves maneres de construir l'aprenentatge dins l'aula. De fet, existeixen escoles amb aules multinivell per imperatiu organitzatiu (escoles rurals amb pocs alumnes) i d'altres, no totes rurals, que les tenen per convicció pedagògica (Domingo-Peñafiel, 2014). En relació amb aquestes darreres, dins de l'àmbit urbà, cal destacar que es tracta de centres amb una clara vocació innovadora o transformadora i que assumeixen la idea de l'heterogeneïtat més com un enriquiment que com una dificultat (Carbonell, 2017).

Més enllà de la multigraduació, gestionar una aula rural genera complexitat. Per aquest motiu, es creu que cal oferir una formació específica per a mestres en relació amb l'escola rural. Així es defensa des de fa més de vint-i-cinc anys des del Grup Interuniversitari d'Escola Rural (GIER), encara que la realitat sempre ha estat diversa a les universitats catalanes (GIER, 2016). En aquest sentit, les iniciatives existents (que van des d'oferta de pràctiques o treballs de fi de grau en escoles rurals a la presència més o menys testimonial en el pla d'estudis) no garanteixen que tots els estudiants d'educació que vulguin esdevenir mestres en un futur coneguin les formes de funcionament tant de l'escola urbana com de la rural.

En definitiva, cal saber com gestionar l'aula rural atenent especialment a la gran diversitat que proporciona la multigraduació i a la varietat de contextos en què té lloc. En aquest marc, el paper del docent és essencial i, per tant, la formació que rep durant l'etapa universitària ha d'estar d'acord amb la realitat que es trobarà en el futur a les aules. Perquè un dels problemes de l'escola rural és:

La falta de formación inicial para el trabajo con alumnado multinivel. Los maestros se encuentran atrapados en una situación de enseñanza-aprendizaje para la que, en la mayoría de las ocasiones, no han sido formados, y en consecuencia, actúan según la formación inicial que han recibido desde las universidades o bien repitiendo lo que ellos vivieron en su época de estudiantes de primaria. (Boix, 2011, p. 17)

Aquesta falta de formació ja fa anys que es denuncia (vegeu Abós, 2011; o Anzano *et al.*, 2020, per posar dos exemples ben diferents). Aquest dèficit afecta tant la formació de mestres generalistes com també la d'especialistes (Chaparro i Santos-Pastor, 2018). En definitiva, i com aquestes mateixes autores recalquen, sembla evident que cal connectar més la formació de mestres i la pràctica docent en escoles rurals per tal de cobrir les necessitats existents i aprofitar-se del potencial que té.

1.2. L'escola rural a Extremadura

L'escola rural a la comunitat autònoma d'Extremadura té una presència important en aquest territori i es considera un element clau per al futur de molts pobles. Actualment, hi ha uns quaranta CRA (colegio rural agrupado), l'equivalent a les ZER (zona escolar rural) a Catalunya. Això significa aproximadament el 10 % de les escoles públiques d'aquesta comunitat.¹ O, vist d'una altra forma:

Recordemos que Extremadura tiene un total de 367 [centros]. En este curso 2018-2019 hay 39 CRA (13 en Badajoz y 26 en Cáceres) para un total de 146 localidades que escolarizan a algo menos de 4.200 alumnos en total. Eso supone que el 39,7 % de los municipios extremeños cuentan con su escuela formando parte de un CRA. De las localidades restantes (221 en total), 195 tienen una población inferior a 5.000 habitantes, es decir, un 53,1 %, cuyos centros escolares pueden encuadrarse dentro de la categoría de escuela rural. (Jiménez, 2018, p. 60)

Un CRA es defineix com un centre educatiu constituït per diverses escoles incompletes distribuïdes en diverses localitats. Aquesta organització respon a la voluntat de mantenir obertes les escoles de zones poc poblades junt amb la necessitat de superar les limitacions que comporta ser una escola molt petita que funciona de forma aïllada. Entre aquestes, destacaríem les dificultats logístiques, econòmiques, de personal (com disposar d'especialistes) i les de diàleg i suport pedagògic. En definitiva, la idea és la de crear un sol claustre, amb una direcció general i un mateix projecte pedagògic. Es tracta, de fet, d'una aposta compartida en molts territoris, amb gran potencial i al mateix temps problemàtiques, i en constant evolució en els darrers anys (vegeu, per exemple, Abós, 2020; Álvarez-Álvarez i Viejo-Sainz, 2017; o Duran *et al.*, 2020).

En el cas d'Extremadura, enfront de l'avenç del despoblament, s'està tramitant una llei anomenada «de reto demográfico» que, entre altres coses, dona suport explícitament a l'escola rural, com a agent clau, i estableix un mínim de cinc alumnes per tenir oberta una escola rural. Aquest fet indica la importància que se li dona en el context actual i respon a les tres característiques del context extremeny que destaca Jiménez (2018): baixa densitat de població, alt índex de ruralitat (el 20 %) i escassa immigració. A això cal sumar un nivell socioeconòmic i sociocultural per sota de la mitjana espanyola.

Més enllà de les dades i el context sociopolític, a Extremadura hi ha poca investigació i de poc impacte en relació amb l'escola rural. Serveixi d'exemple que l'únic estudi ampli i específic centrat en aquesta comunitat autònoma que podem referenciar és el de Blázquez *et al.* (1998), i es va efectuar en relació amb els CRA existents el curs 1996-1997. En canvi, en els darrers anys s'han activat diverses iniciatives per a revitalitzar aquesta tipologia de centres. Entre d'altres, subratllaríem les Jornadas Regionales de Escuela Rural de Extremadura (el 2016 foren les primeres) i la participació de cinc CRA en el programa «Generación docentes», un projecte innovador a l'entorn de les pràctiques en escoles rurals (Fundació Princesa de Girona, <https://www.generaciondocentes.org/es>).

2. Material i mètodes

D'acord amb la pretensió de recollir l'experiència de dues mestres d'escola rural des de la mirada d'una estudiant de magisteri de context urbà, es va optar per una investigació narrativobiogràfica. Aquesta tipologia de recerca permet narrar de manera propera els fets principals de la vida del subjecte escollit com a mostra i destacar les transicions i els canvis en les rutes i les trajectòries de vida dels subjectes (Huchim i Reyes, 2013).

Com en estudis anteriors també enfocats a l'escola rural (vegeu, per exemple, Selusi i Sanahuja, 2020), a partir de les narracions biogràfiques s'escolta la veu de docents de l'escola rural, es comprenen les experiències viscudes com a mestres, així com les seves preocupacions. Tot plegat possibilita accedir a un coneixement més profund dels processos educatius experimentats i crea així un mitjà de reflexió sobre el seu desenvolupament professional i particular a través de les vivències narrades.

En aquests relats, no tan sols és important saber qui és el testimoni sinó també qui el recull, és a dir, a través de qui s'expliquen aquestes vivències, records i reflexions. Perquè «cuando se hace uso de la narrativa para explorar y analizar las experiencias de vida, el significado del mundo que podemos adquirir desde estos relatos personales no procede de datos objetivos ni universales, sino de la subjetividad de la persona que narra, oye o lee el relato» (Mateos i Núñez, 2011, p. 115). En definitiva, assumim que la veu de la investigadora també forma part dels resultats i per això l'anàlisi també està redactada en primera persona. En conseqüència, és clau conèixer des de quin bagatge i des de quina mirada s'ha dut a terme tot el procés: soc una noia de la ciutat de Barcelona, del barri d'Horta, un barri que tot i estar en una gran ciutat té una petita essència de poble. Sempre he cursat els estudis en escoles públiques urbanes, caracteritzades per ser petites i familiars. Actualment, estic cursant l'últim any del grau en educació primària. Fins fa poc, gairebé no havia sentit les paraules *escola rural* i el que signifiquen. Així, arran d'aquesta inquietud per saber com eren aquestes escoles i què les feia diferents de les escoles on jo havia crescut, vaig decidir acabar la meva etapa formativa amb unes pràctiques de quatre mesos a una escola rural d'Extremadura. Ara m'adono que realment desconeixia el que era viure en un lloc amb essència de poble i formar part d'una escola petita i familiar.

A continuació s'expliciten el context, les participants, el procés seguit i les tècniques i els instruments utilitzats.

2.1. Context de la recerca

La recerca es va dur a terme en un context de pandèmia —primavera de 2021— al CRA El Olivar, al nord d'Extremadura,² lloc on l'estudiant investigadora estava realitzant les darreres pràctiques de la carrera d'educació primària. Durant aquest període es va plantejar l'opció d'indagar amb més profunditat la trajectòria, els pensaments i les projeccions de les mestres rurals d'aquella zona.

El centre educatiu està organitzat en quatre escoles: Torrecilla de los Ángeles, Villanueva de la Sierra, Hernán Pérez i Santa Cruz de Paniagua. D'aquestes, es pren de referència la més gran del CRA, Torrecilla de los Ángeles, que està composta de quatre unitats, amb una tutora a cadascuna i trenta-tres infants en total. El grup dels més petits (P3 i P4)

l'integren deu infants; el grup de P5, nou; a l'aula de 1r i 2n també n'hi trobem nou, i a l'aula dels més grans (4t, 5è i 6è) hi ha cinc alumnes.

L'escola pren el nom de la localitat, Torrecilla de los Ángeles, un poble de sis-cents habitants. Com que és un poble petit, hi ha una manca de molts serveis (només disposen d'un petit supermercat, un forn de pa i un bar), motiu pel qual els habitants acostumen a desplaçar-se i a tenir relació amb els dels pobles del voltant. La ciutat de referència és Càceres, que és a una hora i mitja en cotxe, aproximadament. Torrecilla és l'últim poble de la serra de Gata abans d'arribar a la comarca de Las Hurdes. Es troba en una zona de flora mediterrània composta per oliveres, pins, roures, estepes i brucs. Tradicionalment, la població ha basat la seva economia en l'agricultura (principalment l'olivera i la producció de l'oli), la ramaderia (cabres, porcs i gallines) i l'apicultura.

2.2. Participants

Per aquest estudi es van seleccionar dues mestres de l'escola esmentada, l'Angie i la Vanesa. Són dues dones extremenyes que fa vora dotze anys van iniciar el grau d'educació infantil, amb l'especialitat d'atenció a les necessitats educatives especials.

Les participants es van escollir per facilitat d'accés i per determinades característiques personals i professionals que es coneixien prèviament a la investigació. Durant l'estada de pràctiques curriculars de quatre mesos de l'estudiant investigadora es va fer evident que es tractava de dues mestres implicades en la seva tasca educativa: eren persones obertes, que hi posaven el coll, disposades a acompanyar i que compartien fàcilment les seves vivències, i de seguida van mostrar-se disposades a col·laborar i a comprometre's plenament en l'estudi.

2.3. Procés, tècniques i instruments

Des d'un inici es va plantejar que l'elaboració dels relats es faria de manera col·laborativa entre la investigadora i les mestres, seguint un procés d'anada i tornada d'allò que anés sorgint.

En primer lloc, es va dur a terme una entrevista individual semiestructurada a cadascuna de les informants, que va ser enregistrada amb àudio. El guió de les preguntes que es va utilitzar de referència per a les entrevistes és el que queda recollit a la taula 1 i, com es pot veure, estava dividit en quatre apartats: presentació, recorregut com a mestra, situació actual al CRA i projeccions de futur.

TAULA 1

Guió de l'entrevista a les mestres

<p>PRESENTACIÓ</p> <p>¿De d'ónde eres?</p> <p>¿Qué estudiaste en la universidad (carrera/s y máster)?</p> <p>¿Cuál fue tu primer trabajo? ¿Siempre has sido maestra?</p> <p>¿Por qué maestra? ¿Me podrías decir tres adjetivos que te definan como maestra?</p>
<p>CUÉNTANOS TU EXPERIENCIA COMO MAESTRA</p> <p>¿En qué escuelas has estado como maestra? ¿Han sido todas rurales?</p> <p>¿Cuál ha sido la clase (grupo de alumnos) que más te ha marcado en tu experiencia como maestra?</p> <p>¿Has ido cambiando tu forma de enseñar a lo largo de los años? ¿Qué cambios han sido y qué te ha llevado a hacer estos cambios?</p> <p>¿Crees que es importante la formación continua? ¿Te has seguido formando después de la licenciatura?</p> <p>¿En qué y por qué?</p>
<p>EL PRESENTE</p> <p>¿Cuántos años hace que estás en esta escuela?</p> <p>¿Cómo has llegado hasta aquí? ¿Has escogido tu estar en la escuela, por qué?</p> <p>¿Qué opinión tienes de esta escuela?</p> <p>¿Cómo definirías la relación con las familias y niños/as?</p> <p>¿Y la relación con el equipo de maestros/as?</p> <p>¿Podrías explicar un poco la metodología y el funcionamiento que utilizas?</p>
<p>UNA MIRADA AL FUTURO</p> <p>¿Dónde te gustaría estar dentro de cinco o diez años? ¿Entonces, tienes previsto marcharte/quedarte?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Consideras que ser maestra de escuela rural tiene más ventajas o inconvenientes que ser docente de escuela urbana?</p> <p>¿Qué competencias crees que hacen diferente a una maestra rural de una maestra de escuela urbana?</p> <p>¿Entonces, prefieres escuela rural o urbana?</p> <p>¿Puedes resumir en una frase qué es ser docente para ti?</p>

FONT: Elaboració pròpia.

En segon lloc, es va transcriure a l'ordinador la narració de cadascun dels testimonis, utilitzant les mateixes paraules que la mestra havia fet servir, però ajustant algunes parts per tal que se'n pogués fer una lectura clara i entenedora. La idea era preservar l'estil espontani oral recollit, més que elaborar una narració literàriament més treballada. El relat es va valorar que podia quedar estructurat d'acord amb els quatre apartats establerts al guió de l'entrevista.

En tercer lloc, es va fer un retorn de la narració escrita a cadascuna de les mestres perquè poguessin fer-hi les anotacions o matisacions necessàries, per tal d'obtenir relats amb els quals, quan els llegissin, s'identifiquessin. D'acord amb el retorn que en feren, es va escriure la versió definitiva dels relats.

Per acabar, es va fer una anàlisi dels relats a partir de la contrastació d'un respecte de l'altre, comptant també amb l'ajuda de la informació recollida en el diari de camp durant els mesos de pràctiques al centre. Aquesta anàlisi transversal va permetre identificar allò que era compartit i allò que era dispar entre els dos relats.

3. Resultats

Els relats que es presenten a continuació es contextualitzen en la ruralitat extremeña, ja que estan protagonitzats per dues mestres d'una escola rural d'aquella zona, ambdues nascudes en pobles petits del nord d'Extremadura, en els quals van passar tota la infància. De fet, fins que no van ser més grans no van desplaçar-se cap a les grans ciutats per seguir estudiant, encara que després van retornar al territori d'origen per exercir de mestres.

L'exposició dels resultats es duu a terme seguint els apartats plantejats a l'entrevista (vegeu la taula 1). Així, primerament, hi ha una aproximació a qui són les dues participants de la recerca, les protagonistes de tota la narrativa biogràfica. En segon lloc, es presenten les seves trajectòries professionals en el camp educatiu i els seus trets característics com a mestres, seguit d'un apartat en el qual s'aprofundeix més en el seu paper d'educadores en la relació amb l'entorn i les famílies. A continuació, s'exposen les reflexions que aquestes dues mestres han expressat durant les entrevistes en relació amb les diferències i les similituds entre escoles urbanes i rurals des de la seva experiència. També s'explora si en el moment vital que estan vivint prefereixen un tipus o altre d'escola. Finalment, es tanquen els resultats amb un apartat en el qual les dues mestres plantegen una mirada cap al seu futur professional. Aquesta organització ens permet entreveure des del perfil de mestres que són fins a la seva visió de l'educació rural i el paper que hi tenen els mestres.

3.1. Presentació i trajectòria professional

L'Angie, mestra de nou infants de cinc anys el curs 2020-2021, es presenta a partir dels estudis cursats fora d'Extremadura:

Mi nombre es Angie, soy de Pozuelo de Zarzón [provincia de Càceres]. Empecé estudiando educación infantil y audición y lenguaje en la Universidad Pontificia de Salamanca. Luego hice un máster en neuropsicología en la Universidad de Logroño.

Per la seva banda, la Vanesa, mestra de deu infants de tres i quatre anys el curs 2020-2021, mostra un recorregut sempre lligat a Extremadura:

Soy Vanesa, nací en Cabezuela del Valle, en el norte de Extremadura. Siempre he vivido en mi pueblo. Hasta los dieciocho años, porque me fui a estudiar a Cáceres y después ya me quedé ahí a vivir una temporada. Pero cuando me salió trabajo en el pueblo, volví. Luego, empecé a trabajar como maestra y ya he andado por toda Extremadura.

Després d'haver cursat carreres universitàries, tant l'Angie com la Vanesa van decidir tornar al seu poble, on tenien les arrels, per seguir amb les seves vida. Ens diu l'Angie:

Como maestra, la primera vez tuve la gran suerte de trabajar en mi pueblo, en el que también hay un colegio rural. Pero otras veces he trabajado en Navalmoral y Cáceres, en aulas grandes con niños TEA [trastorno del espectro autista]. Son dos maneras muy diferentes de trabajar: dentro del aula de las escuelas rurales y en las escuelas de ciudad.

Per arribar fins on són ara, és important destacar que les dues han hagut de passar per moltes escoles i molt variades. La Vanesa relata de la manera següent els dotze anys voltant per diversos centres escolars:

El primer año que empecé como maestra fui interina. Estuve tres meses en cada colegio. Todos eran colegios grandes de ciudades. La experiencia del primer año fue un poco tantear, ver cómo lo hacían los demás e ir aprendiendo. Luego, fui a un colegio muy pequeñito, un colegio rural que solo tenía cinco alumnos, estaba en Alía, cerca de Guadalupe. Después, estuve en escuelas según donde me mandaban porque no podía elegir. Estuve en colegios grandes, en dos que tenían veinticinco alumnos [per classe]. Así pues, he estado en la escuela de la Pesga dos años, en el pueblo de Nuñomoral cinco años, en el Jerte estuve otro año y aquí es el primer año. Por lo tanto, llevo doce años como maestra en escuelas.

3.2. Ser mestra: vocació i evolució

Ser mestra és una dedicació a temps complet, i més en contextos en els quals l'escola està tan arrelada a l'entorn. Així, vaig considerar important esbrinar què les havia portat a prendre la decisió de ser mestres. Les respostes duen clarament a una vocació molt primerenca:

VANESA: Siempre quise ser maestra porque me gustan los niños... empecemos por ahí. También creo que tengo mucha paciencia, sé entender a los niños y escucharlos. Pero, sobre todo, con los niños es la paciencia. Además, recuerdo mucho como era yo cuando era pequeña, las cosas que me gustaban, las que no me gustaban..., y eso lo tengo mucho en cuenta. Quizá, también es porque es la profesión que más conocí cuando era pequeña.

ANGIE: Siempre me ha gustado y siempre he tenido claro que quería ser maestra y de infantil; la psicología también me gusta mucho.

En definitiva, veiem que les dues des de ben joves tenien decidit que volien ser mestres, que el seu futur estava dins les aules. I han complert el seu somni.

Una vegada vist que es definien com a mestres vocacionals, m'interessava conèixer quins grups els havien marcat més, i sospitava que probablement havien sigut grups petits com els rurals. Les respostes, però, van anar en una altra direcció:

ANGIE: El grupo de alumnos que me ha marcado más, yo creo, sinceramente, es este curso. Porque ha sido la primera vez en mi vida que he estado tres años con el mismo grupo. Pero cuando estuve en Cáceres, en el colegio Extremadura de

enero a junio del 2016, estuve en una clase de veinticuatro niños de tres años con dos niños autistas, y allí aprendí muchísimo. Fue una experiencia maravillosa. Es más, mi programación de las oposiciones la basé en esa clase. ¿Me preguntas si fue todo un reto para mí? Pues imagínate, no sé, me gustaron muchísimo las familias, los niños, todo.

VANESA: Los grupos que más me marcaron fueron en aulas con grupos de alumnos en los que había más diversidad, en las que había algún niño con necesidades especiales. El que más, fue el año pasado, que tuve una niña con autismo y un niño con parálisis cerebral en la misma clase. La experiencia fue muy gratificante, en cada pasito que los ves dar, la ilusión que ponen ellos... ¡es maravilloso! No te puedes frustrar, a ti te dicen qué edad mental tiene el niño o niña y, por lo tanto, tú bajas el nivel curricular que le corresponde. Con el niño con el que estuve, partí totalmente de cero porque no movía ni una parte de su cuerpo. Entonces, si tú conseguías que el niño moviese algo o hiciese algo, o que estuviese contento, pues ya era mucho. No puedes tratar de que aprendan gran cosa, simplemente la socialización y el saber estar, el que estén contentos, es otro mundo.

Com podem observar, aquestes experiències han suposat un esforç i un aprenentatge molt gran per poder atendre aquests infants. Alhora, aquest fet els ha fet sentir satisfetes amb la seva feina, amb els reptes han pogut sentir què vol dir ser mestra. Això les va marcar.

També totes dues coincideixen a veure una evolució en com ensenyen. Cadascuna ho explica des del seu punt de vista, però amb un nexa en comú: per evolucionar en la seva pràctica docent han hagut d'anar agafant confiança amb elles mateixes.

«He cambiado mucho mi forma de enseñar a lo largo de mis años de experiencia», diuen les dues, però la Vanesa ens comenta que al principi sí que utilitzava llibres, però va acabar fent un canvi quan va tenir l'espai que ella necessitava:

El primer año sí que cogí libro porque era lo que estaba acostumbrada a hacer y me daba un poco de miedo el cambio. Pero poco a poco cogí confianza y a la vez que trabajaba con libros, iba metiendo paralelamente proyectos, hasta cuando ya vi que eso funcionaba. Entonces, empecé a quitar el libro y ya pues al final todo era material creado por mi. Para ir cogiendo seguridad no tienes que hacer un cambio, de hoy para mañana «ya no cojo los libros», sino ir cogiendo confianza y ver que las cosas funcionan para empezar a cambiar.

A més, va tenir la llibertat de fer aquests canvis quan ella es va sentir còmoda, sense estar condicionada pel currículum ni l'escola:

Así que, como siempre he tenido plena libertad y nunca me han impuesto nada, pues he ido experimentando. El currículo no ha influido porque en infantil tenemos mucha libertad. En el currículo no tenemos estándares de aprendizaje como en primaria, sino que al final de la etapa tienes que haber conseguido unos objetivos. Entonces es diferente, el currículo no te marca.

L'Angie, pel que ens explica, considera que encara està en procés de canvi, i no només en el sentit de com treballar amb els infants, sinó en la seva manera de ser mestra:

Lo que te comentaba antes, yo sé que soy muy cuadrículada en mi vida diaria y en el cole. Pero cada vez me doy más cuenta de que el orden no lo es todo, de que

los niños tienen que aprender ellos. Cada niño te pide sus cosas y cada colegio es diferente, más que nada que no es lo mismo vivir en una zona rural que en una zona urbana. Creo que cambio y que tengo que cambiar siempre. Yo y todos.

Les dues coincideixen a veure el canvi com una cosa constant, que la forma de fer no s'ha de donar mai per finalitzada, que sempre s'han d'anar provant coses noves. Aquest fet creuen que ha de venir donat per una constant formació d'elles com a mestres, un aprenentatge que també s'ha de construir conjuntament amb els i les altres mestres.

3.3. *Les famílies dins l'aula*

Podem observar que, tant la Vanesa —«yo siempre intento que las familias participen de alguna manera»— com l'Angie —«este colegio, pueblo, tiene mucha relación con las familias; yo con mi clase tengo muchísima relación con las familias, con los padres y las madres»—, són mestres a qui els agrada fer partícips les famílies de l'aprenentatge i del creixement dels infants que es dona als centres educatius.

Elles mateixes ens aporten alguns exemples de les activitats que normalment duen a terme amb els infants i famílies a l'aula, tot i que aquest any (2022) s'han vist interrompudes pel context de pandèmia viscut.

La Vanesa ens explica que ella se serveix de la família com a context d'estudi i aprenentatge pels infants, a més de recorre-hi de cara a determinades activitats que formen part dels seus projectes:

Otros años sí que en cada proyecto he programado una actividad en la que vienen las madres al aula o, por ejemplo, cuando se trabaja la familia vienen a presentarse los familiares, o hacemos talleres de cocina, o talleres de manualidades en relación con el proyecto que estamos haciendo... Siempre hacemos una actividad en relación con la familia, o al menos se hace el libro viajero, pero este año, nada, porque no pueden venir al aula ni compartir material.

L'Angie ens comenta que ella treballa en aquesta mateixa línia, fa que les famílies entrin a l'aula i siguin un agent actiu en activitats i projectes d'aula:

El año pasado entraban todos los miércoles dos padres a hacer parte del proyecto, me gusta que vengan a los cumpleaños, que lean libros, pasar tiempo dentro y fuera del aula con ellos. Además, durante el confinamiento hemos hecho muchos vídeos de los unos a los otros, ellos me enseñaban y yo les enseñaba lo que hacíamos. Realmente a los padres les gusta participar, pero siempre lo hago desde la organización y el respeto.

Per tant, com bé hem comentat, consideren important la implicació de les famílies en l'aprenentatge dels infants no només des de casa, sinó des de dins de l'aula també, cosa que han trobat a faltar aquest any 2022 i que han vist que d'alguna manera ha repercutit en la dinàmica del curs.

3.4. *Mestra rural o urbana*

Com hem pogut veure anteriorment, ens trobem davant de mestres amb una experiència molt diversa, però ambdues han tingut l'oportunitat de ser mestres d'aula

urbana i d'aula rural. Per aquest motiu, vaig considerar interessant introduir la qüestió de quin dels dos espais preferien per desenvolupar-se com a mestres.

L'Angie ho enfoca així:

A mí me gustan las escuelas rurales, pero no me gusta cuando tengo que mezclar niveles. Son dos maneras muy diferentes de trabajar dentro del aula: las necesidades, las familias..., todo, cada una tiene sus pros y sus contras. En los pueblos pequeños hay más unidad familiar, me refiero a que conoces a todos los niños, hay otra relación. En cambio, en las ciudades no pasa tanto, porque hay acogida matinal y no tienes ese contacto. Sí que es verdad que en la escuela rural es más difícil cuando te tocan niveles mezclados porque tienes que llevar diferentes programaciones a la par. Por mucho que tú adaptes, hagas muchos proyectos y no sigas un libro, son tres niveles diferentes. Y sí, dentro de los de cinco años hay niveles diferentes, pero en un aula con niños de tres a cinco años hay más diferencia.

També ens fa referència al fet que, per poder escollir, cal haver passat abans pels dos tipus d'escola, per conèixer com es treballa i aprendre de les característiques de cadascuna:

Creo que todas las maestras y los maestros tendríamos que pasar por los dos sitios porque son mundos diferentes y los dos son bonitos. Tenemos cosas que aprender de los dos sitios, pero obviamente si no estás, no lo vas a saber nunca. Por una parte, es difícil trabajar con veinticinco niños en una escuela de una ciudad o de un pueblo grande. Pero, por otra parte, también lo es tener diferentes niveles. Además, las necesidades y preocupaciones de las familias son totalmente diferentes entre una escuela rural y una de ciudad. Por ejemplo, recoger a los niños aquí en los coles de los pueblos, ya lo ves, te dicen «que hoy no puedo y te lo recoge no sé quién», o «hoy llego un poco tarde» y tú les dices «no te preocupes, aquí la tengo». En una ciudad esas cosas son más complicadas, no sé cómo decirte, es diferente. Aquí tienes más contacto con la familia.

Així i tot, com observarem seguidament, creu que el fet que et sentis més o menys a gust en una escola no depèn de la tipologia de centre sinó de la gent que t'envolta i amb la qual has de conviure en el dia a dia:

Pero no creo que ser maestra de un sitio o de otro sea mejor o peor. Como ya te he dicho antes, de entre los coles que más me han marcado está un cole grande de Cáceres. Entonces, lo importante para mí son las personas. Siempre lo digo, los niños son niños en todos lados, los padres son padres en todos lados, lo que marca son los compañeros que hagan que tú te sientas bien en un centro y que tú hagas sentir bien. Y a veces no pasa, es por lo que no te gustan los coles, porque los coles son las personas, da igual los recursos que tengan, los padres que tengan... Porque siempre hay padres de todas las maneras en todos los pueblos, niños de todas las maneras en todos los pueblos. Lo importante son las personas que tienes a tu lado para ir a trabajar con ganas.

Finalment, l'Angie ens dona el seu punt de vista sobre les mestres d'escola rural i d'escola urbana, sobre si són diferents. La seva conclusió és que totes som mestres a tot arreu, iguals i úniques alhora:

No creo que haya ninguna habilidad ni competencia que haga especial a una maestra rural y diferente de una maestra urbana. Eres maestra y ya está. En todos lados te tienes que adaptar a los niños y ellos a ti, de las dos maneras. Cada persona es un mundo y cada situación es diferente, no sé, yo creo que eso no depende de la escuela. Sí, las necesidades que tendrán son diferentes, pero las maestras tenemos que aprender, y para eso nos vendría bien estar en los dos tipos de cole.

La Vanesa, per la seva banda, ens dona el seu parer dient:

Siempre seré maestra rural, aunque sea una escuela que esté desapareciendo, a mí siempre me gusta la escuela rural. La gente cree que el hecho de tener a niños mezclados es más difícil y no es verdad; para mí, no. En infantil, tener veinticinco niños de tres años que son dependientes, que se hacen pipí y caca encima, es horrible.

Com podem veure, la Vanesa té una visió diferent, a ella no li importa tant el fet de tenir diferents edats dins d'una mateixa aula. El fet decisiu per a ella és la diferència de nombre d'alumnes. Per a ella és clau fer una atenció individual de qualitat, i considera que amb vint o vint-i-cinc alumnes dins l'aula aquest fet s'escapa de les mans de la mestra:

Luego, tú das la clase y hay mucha diversidad igualmente, aunque solo tengas una clase de niños de cuatro años. Hay niños de una misma edad que están supermaduros, como aquí las niñas que ya leen un libro, y en cambio otros no, como los niños que están empezando a arrancar, y después otro que está con un nivel de tres con cuatro años. Es multinivel igual, pero con veinticinco, ¿cómo los atiendes? Es imposible. En una escuela rural es más fácil porque tú los separas, les vas explicando a unos y a otros. Al menos yo me manejo mucho mejor con pocos niños, aunque sean de distintos niveles.

Encara que prefereix l'escola rural, també hi troba inconvenients, tot i que podríem dir que són factors més externs, com el tema econòmic que comenta:

Así pues, prefiero la escuela rural, aunque un inconveniente que tiene es la falta de recursos. No sé si en la ciudad cuentan con más recursos que en la escuela rural, pero aquí lo que tienes es tuyo. Las familias no pagan porque son becadas, así que tú tienes treinta euros por niño, pero si compras lápices, rotuladores y tres cuentos, ya se te han acabado.

Per últim, ella, a diferència de l'Angie, sí que considera que una mestra rural té característiques i competències específiques que la diferencien de la mestra d'escola urbana:

Para mí una maestra rural se diferencia porque es más cercana, se implica más con los niños, con el pueblo y la comunidad en comparación con una maestra de ciudad. Es por eso que creo que una maestra rural llega más a los niños y a las familias, hay mejor relación con todos, salen más y están más en contacto con el entorno natural. En las ciudades yo apenas salía con los niños, porque entre que hay mucho número de alumnos, la circulación de los coches y todo, es superpeligroso. Además, en las ciudades, con las madres también es mucho más

difícil porque hay más madres trabajadoras. En los pueblos hay menos que trabajen y por eso pueden venir más al aula.

3.5. El futur

Per concloure, es parla de les seves expectatives de futur, d'on es veuen elles d'aquí a cinc anys, professionalment.

La Vanesa ho té clar. Li encantaria tornar a l'escola on més a gust es va trobar, malgrat que no li pot oferir una estabilitat, per a ella és l'entorn ideal:

En un futuro me gustaría volver al cole donde estaba, que está en Nuñomoral. Cinco años que he estado —después de estar doce años trabajando— y me estancué en ese sitio porque me gustaba mucho la libertad. Aunque a mí me habría gustado que fuera un trabajo más coordinado. Pero es un sitio que está muy lejos, entonces no hay una estabilidad del profesorado y todos los años cambia, ya que es un colegio al que solo vas si te mandan. ¡Creo que soy la única que lo elige! A mí me gusta por donde está, porque me gusta mucho andar. Así que no solo me gusta por motivos del colegio; además de porque te dan mucha libertad para hacer, para trabajar, te sientes como si estuvieras en tu casa. Entonces, si pudiese me gustaría volver ahí y, si no, pues yo ya me iría para el valle del Jerte, para mi zona.

En canvi, l'Angie ha decidit que l'any vinent anirà a un lloc fix on disposa de la seva plaça, tot i que no descarta moure's en un futur. Per a ella el més important és aixecar-se cada matí amb ganes d'anar a treballar i, segons ella, això passa quan et sents a gust amb l'entorn i amb els companys i companyes:

El año que viene me voy a mi plaza en Montehermoso. Es una escuela de tres líneas muy grande, en cinco años, me gustaría estar y estar contenta. Me da igual donde sea, porque ni siquiera sé dónde voy a estar, pero estar contenta yo, porque si yo estoy contenta, están contentos los niños, si no... Hay muchas veces que tú vienes mal de casa por situaciones que tienes y es llegar al cole y, es verdad, se te olvida todo hasta que sales a las dos. Mi marido siempre dice «quien trabaja de lo que le gusta, vive dos veces», y es real.

4. Conclusions i discussió

Els testimonis de l'Angie i la Vanesa mostren elements similars, com ja era esperable, però també algunes visions diferents, complementàries.

Escollir entre una escola urbana o una escola rural és una decisió personal que cada mestre hauria de poder prendre d'acord amb un coneixement de les característiques de cada tipus d'escola i de les pròpies com a docent. Les mestres entrevistades ens parlen d'aquestes diferències entre l'escola rural i la urbana.

L'escola rural és per definició una escola multigràu. Això significa que, tot i tenir menys nombre d'alumnes, gairebé sempre els grups agrupen infants d'edats heterogènies, la qual cosa, com ens diu l'Angie, pot dificultar la tasca de la mestra, atès que dins de l'aula es pot trobar amb una gran diferència de nivells i ritmes d'aprenentatge. Però també és veritat que, com mostra Domingo-Peñafiel (2014), aquesta aparent complexitat pot

esdevenir precisament un avantatge per dur a terme un altre tipus d'educació que pot resultar més efectiva. Només cal veure com actualment moltes escoles urbanes estan optant per tenir aules multigradau malgrat que tenen suficient alumnat com per funcionar com a escoles graduades (Carbonell, 2017). Per tant, cal tenir present que ara més que mai necessitem «formar mestres que sàpiguen treballar tant amb graduació com amb multigraduació» (Boix, 2021).

En canvi, com ens indica la Vanesa, en una escola urbana graduada, la possible major homogeneïtat pel que fa a edat i ritme de desenvolupament es troba amb la dificultat d'haver de donar resposta a un gran nombre d'alumnes de forma conjunta. En aquest escenari, per tant, resulta més complicada l'atenció individual de la mestra cap a cadascun dels alumnes.

Un altre punt en el qual les dues mestres difereixen té a veure amb si realment podem diferenciar una mestra urbana d'una de rural. La Vanesa creu que sí i ho argumenta basant-se en aspectes relacionats amb la proximitat envers l'alumnat, l'entorn i les famílies («una maestra rural se diferencia porque es más cercana, se implica más con los niños, con el pueblo y la comunidad en comparación con una maestra de ciudad»), així com en un contacte molt més directe amb l'entorn natural. En canvi, l'Angie parteix d'entendre que cada aula és única i especial per si mateixa —independentment de la tipologia d'escola— i defensa que la competència clau de qualsevol mestra és saber-s'hi adaptar: «no creo que haya ninguna habilidad ni competencia que haga especial y diferente a una maestra rural de una maestra urbana. Eres maestra y ya está».

Amb tot, els relats de les dues protagonistes mostren que cada mestra ha d'atendre unes necessitats diferents segons el context en què es troba i la singularitat de la seva escola. I a les urbanes i les rurals hi ha aspectes que les fan diferents (relació amb les famílies, multigraduació, recursos, entorn, etc.). Davant d'això, i com ja exposava fa anys Boix (2011), no caldria una formació específica per als futurs mestres de cara a poder adaptar-se a treballar en cadascuna d'aquestes escoles?

Com bé dèiem a l'inici de l'article, totes les aules tenen la seva complexitat i cal una preparació per saber-les gestionar com a mestra i poder garantir una educació de qualitat als infants. Però durant els estudis universitaris no totes les estudiants rebem una preparació específica i amb el pes suficient per a esdevenir mestres d'escola rural (en la línia mostrada per Anzano *et al.*, 2020). En universitats d'àrees metropolitanes és fàcil que aquesta preparació sigui més genèrica i sovint dirigida a escoles del context proper de la universitat, majoritàriament urbanes. En definitiva, se'ns aboca a un desconeixement de l'escola rural durant la formació inicial i, sobretot, a una inexperiència i inseguretat en els primers anys de feina en una escola rural, quan es dona el cas.

Així, seria positiu que en la formació o els primers anys d'exercici tot mestre conegués tant l'escola urbana com la rural, perquè, com ressalta l'Angie, «son mundos diferentes y los dos son bonitos». D'igual manera, cal conèixer centres escolars d'alta complexitat o escoles amb projectes educatius molt diferenciats. És important construir un coneixement global que ens permetrà ser capaços de transferir aspectes d'un context a l'altre (en el sentit que mostra Carbonell, 2017). I al final podem ser com la Vanesa, i preferir menys infants encara que siguin d'edats variades, o com l'Angie, que vol una

aula amb infants de la mateixa edat. Sigui com sigui, ens hi haurem de poder sentir còmodes, tot i que és cert, d'acord amb el que afirmen ambdues, que escollirem quedar-nos en una escola o una altra segons l'ambient que s'hi respiri i els companys, i no tant per les característiques que tingui.

5. Agraïments i finançament

Vull donar un agraïment sincer a les dues mestres, l'Angie Pulido i la Vanesa Muñoz, per brindar-se a compartir les seves vivències i perquè sense elles no hauria estat possible desenvolupar aquesta investigació.

Aquesta recerca s'ha dut a terme en el marc del programa «Generación docentes» de la Fundació Princesa de Girona.

6. Notes

1. Aquesta dada es basa en les que ofereix la Junta d'Extremadura a l'apartat «Estadística educativa» del lloc web de la Conselleria d'Educació i Treball (<http://estadisticaeducativa.educarex.es>). El darrer curs amb dades disponibles (2017-2018) hi havia un total de quatre-cents quatre col·legis públics, dels quals trenta-nou eren CRA.

2. Per a disposar de més informació del centre, consulteu-ne el lloc web: <https://craelolivar.educarex.es>.

7. Bibliografia

- Abós, P. (2011). La escuela rural en el medio rural y su presencia en los planes de estudio de los grados de maestro de Educación Infantil y Primaria de las universidades españolas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 39-52. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56719129004.pdf>
- Abós, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula*, 26, 41-52. <http://dx.doi.org/10.14201/aula2020264152>
- Álvarez-Álvarez, C., i Gómez-Cobo, P. (2021). La Escuela Rural: ¿un destino deseado por los docentes? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.2), 195-212. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.81507>
- Álvarez-Álvarez, C., i Vejo-Sainz, R. (2017). ¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación?: un estudio exploratorio mediante entrevistas. *Aula Abierta*, 45(1), 25-32. <http://dx.doi.org/10.17811/rifie.45.2017.25-32>
- Anzano, S., Vázquez, S., i Liesa, M. (2020). Análisis de la formación inicial en escuela rural en los Grados de Magisterio: valoraciones y percepciones del alumnado como agentes implicados. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 43-56. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.005>
- Blázquez, M. del P., Rodríguez, C., i Rubio, F. (1998). *Colegios rurales agrupados en Extremadura* [Informe d'investigació]. Red de Información Educativa. <http://hdl.handle.net/11162/83524>

- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural?: algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 15(2), 13-23. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20250/19732>
- Boix, R. (2021). L'escola rural multigrau porta a utilitzar estratègies didàctiques més actives. A *Vicens Vives Blog*. <https://blog.vicensvives.com>
- Carbonell, J. (2017, febrer 2). La grandesa de les escoles multigrau. *El Diari de l'Educació*. <https://diarieducacio.cat/grandeses-escoles-multigrau>
- Chaparro, F., i Santos-Pastor, M. L. (2018). La formación del profesorado para la Escuela Rural: una mirada desde la educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 93-107. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.3.321331>
- Domingo-Peñafiel, L. (2014). *Contribucions pedagògiques de l'escola rural. La inclusió a les aules multigrau: un estudi de cas* [Tesi doctoral, Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya]. Repositori Institucional de la UVic. <http://hdl.handle.net/10854/3429>
- Duran, A., Geis, X., i Payaró, M. (2020). *L'escola rural: petita, pública i de poble: descobreix l'escola de les 3P*. Associació de Mestres Rosa Sensat.
- González, B., Cortés, P., i Leite, A. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía. Visiones docentes. *IE: Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, article e860. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.860
- Grup Interuniversitari d'Escola Rural. (2016). L'escola rural en els plans de formació inicial dels estudis de mestre a les universitats catalanes. Vint anys del Grup Interuniversitari d'Escola rural (GIER). *Revista Catalana de Pedagogia*, 10, 163-175. <https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000238/00000049.pdf>
- Huchim, D., i Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 392-419. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000300017&lng=en&tlng=es
- Jiménez, F. (2018). La escuela rural en Extremadura. Dins Comissions Obreres Educació (ed.), *Informe - La escuela rural en el siglo XXI* (p. 55-63). Comissions Obreres. <https://fe.ccoo.es/8f31b190cd9da00e51ca9b1f2cf4d348000063.pdf>
- Mateos, T., i Nuñez, L. (2011). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría de la Educación*, 23(2), 111-128. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/131010/Narrativa_y_educacion_indagar_la_experie.pdf;jsessionid=286DAC9AEB1E77E791FF06369E002230?sequence=1
- Selusi, V. J., i Sanahuja, A. (2020). Aproximació a l'escolaritat inclusiva en els territoris rurals: estudi pilot sobre la veu dels docents. *Kultur: revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat*, 7(14), 113-137 <http://dx.doi.org/10.6035/Kultur.2020.7.14.4>
- López Lechuga, I., i Casals, A. (2023). Interpretant les paraules de mestres rurals extremeñyes des de la perspectiva d'una futura mestra. *Revista Catalana de Pedagogia*, 23, 25-43. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.186>

Vicens, L. (2020, gener 12) Les escoles rurals, un laboratori educatiu. *Diari Ara*.
https://www.ara.cat/societat/escoles-rurals-laboratori-educatiu_1_2601615.html