

**LA ESCUELA RURAL Y DE
MONTAÑA FRANCESA:
especificidades territoriales**

**THE FRENCH RURAL AND
MOUNTAIN SCHOOL: territorial
specificities**

**A ESCOLA RURAL E DE
MONTANHA FRANCESA:
especificidades territoriais**



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.

2021v14n2.58091

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Resumen: En este capítulo dedicado a la escuela rural y de montaña francesa, el autor comienza por cuestionar los diferentes conceptos y nociones necesarias para los análisis presentados: primero, se pregunta sobre los conceptos relacionados con “territorio” y “territorialidad”, luego busca identificar las nociones de espacios denominados “rurales aislados” y “media montaña” en los que se ubican la mayoría de las escuelas rural-montañesas antes de, finalmente, intentar caracterizar la “forma escolar” de la propia escuela rural y montañesa. Tras esta introducción, analiza sucesivamente las principales dimensiones vinculadas a los territorios que atraviesan esta escuela en particular. La actual escuela rural y de montaña francesa se basa en varios fundamentos bastante positivos: una organización adaptada a las especificidades del contexto territorial rural-montañés, un buen rendimiento académico, especialmente en lengua materna y matemáticas y, finalmente, unas prácticas docentes profesionales con una amplia experiencia en tener en cuenta las características particulares de las zonas rurales y de montaña (territorialidades y públicas en particular). Por otro lado, dos puntos lo penalizan con bastante claridad: por un lado, una formación profesional inicial casi inexistente del profesorado sobre estas contrastadas especificidades territoriales y, por otro lado, unas políticas de educación pública territorializadas, muchas veces estigmatizantes para la ruralidad de montaña y poco en consonancia con sus necesidades reales.

Palavras-clave: Clase con varios cursos. Clase única. Zona rural aislada. Formación inicial del profesorado profesional. Política de educación pública territorializada. Zona de media montaña.

Recebido em: 10/03/2021

Alterações recebidas em: 17/05/2021

Aceito em: 17/05/2021

Publicação em: 09/06/2021

Pierre Champollion

Doctor en Ciencias de la Educación

Catedrático del Instituto Universitario de
Formación de Maestros (IUFM) en
Grenoble, Francia.

E-mail: pierre.champollion@univ-grenoble-alpes.fr

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0170-1453>

Como citar este artigo:

CHAMPOLLION, P. LA ESCUELA RURAL Y DE MONTAÑA FRANCESA: especificidades territoriales. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-14. 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58091>.

Abstract: In this chapter dedicated to the rural and French mountain school, the author begins by questioning the different concepts and notions needed for the analysis presented: first, asks about the concepts related to “territory” and “territoriality”, and seeks to identify them notions of spaces called “isolated rurales” and “mountain media” in the majority of rural and mountain schools before finally trying to characterize the “school form” of the rural and mountain school. After this introduction, it analyzes successively the main dimensions linked to the territories that cross this particular school. The current rural and French mountain school is based on several very positive foundations: an organization adapted to the specificities of the rural-mountain territorial context, a good academic performance, especially in mother tongue and mathematics and, finally, professional teaching practices with one broaden experience in tener mentions the particular characteristics of rural and mountain areas (territorialities and public in particular). On the other hand, they penalize them with a lot of clarity: on the one hand, an initial professional training that does not exist for the teacher on these contrasted territorial specificities and, on the other hand, territorialized public education policies, which are often stigmatizing for the rurality of montaña and not in line with your real needs.

Keywords: Class with several courses. Single class. Isolated countryside. Initial formation of the professional teacher. Territorialized public education policy. Middle mountain area.

Resumo: Neste capítulo dedicado à escola rural e de montanha francesa, o autor começa por questionar os diferentes conceitos e noções necessários às análises apresentadas: primeiro, questiona-se sobre os conceitos relacionados com "território" e "territorialidade", depois procura identificar as noções de espaços ditos “rurais isolados” e “médios montanhosos” em que se situam a maior parte das escolas rural-montanhosas antes, por fim, tentar caracterizar a “forma escolar” da própria escola rural e serrana. Após esta introdução, ele analisa sucessivamente as principais dimensões vinculadas aos territórios que esta escola particular atravessa. A atual escola francesa rural e de montanha assenta em vários alicerces bastante positivos: uma organização adaptada às especificidades do contexto territorial rural-montanhoso, um bom desempenho escolar, nomeadamente em língua materna e matemática e, por último, práticas de ensino profissional com uma extensa experiência na tomada em consideração das características particulares das zonas rurais e de montanha (nomeadamente as zonas territoriais e públicas). Por outro lado, dois pontos o penalizam de forma bastante clara: de um lado, uma quase inexistente formação profissional inicial dos professores nestas especificidades territoriais contrastadas e, de outro, políticas públicas de educação territorializadas, muitas vezes estigmatizantes para a serra. ruralidade e pouco condizente com as suas reais necessidades.

Palavras-chave: Classes Multisseriadas. Classe única. Zona rural isolada. Formação inicial de professores. Política pública de educação territorializada. Área de meia montanha.

1 INTRODUCCIÓN: estado del arte y marco conceptual

Antes de tratar con profundidad este capítulo dedicado a "adentrarse" en la escuela rural y de montaña francesa, nos parece absolutamente imprescindible, a efectos evidentes de inteligibilidad, aclarar al inicio de su redacción los principales conceptos en los que se basa y/ o sustentar su marco conceptual. El primer paso es exponer los conceptos obviamente relacionados de “territorio” y “territorialidad”, para a continuación definir los conceptos de los llamados espacios “rurales aislados” y “media montaña” y, finalmente, caracterizar la región donde se encuentra insertada de la propia escuela rural y de montaña.

1.1 Territorios y territorialidades

En la actualidad, el territorio sigue siendo un investigador para las ciencias humanas y sociales que con demasiada frecuencia se aprehende a través de categorizaciones compartimentadas demasiado simplistas, rígidas y globales (rural, urbano, etc.), aunque ha empezado a emerger, después de unos veinte años combinando, en particular, varios criterios cuantitativos (densidad de población, migraciones diarias del trabajo a domicilio, polarización económica, etc.).

Más allá de este primer enfoque más estadístico, las encuestas empíricas más recientes muestran no solo que difícilmente se puede hablar de “territorio” en singular, sino que también dentro de los

grandes segmentos territoriales habitualmente denominados en materia educativa. - la ciudad, el campo, la montaña - coexisten, o incluso se superponen, una serie de especificidades territoriales. El dinamismo demográfico, la organización socioeconómica, las características socioculturales, las representaciones simbólicas, el tejido escolar, el tipo de público, la edad de los docentes, ... sin mencionar el marco físico, difieren de un territorio a otro, a otro, incluso a uno vecino. La campiña de Caen, por ejemplo, ciertamente comparte características con la meseta de Ardèche, pero se diferencia mucho de ella por otras, como lo demuestra la investigación realizada por el equipo del laboratorio Espace et Sociétés (ESO)¹ en Caen y por el del Observatorio de Educación y Territorios (OET)². El territorio a menudo corresponde, además, a un mosaico de lugares entrelazados o reticulados que, obviamente, ya no se puede entender en absoluto, únicamente a través de segmentaciones históricas políticas y administrativas como el departamento o la academia, por ejemplo, cuyas estructuras son demasiado complejas.

A raíz de su obra emblemática *La región, espacio vital* (1976), el geógrafo, recientemente fallecido, Armand Frémont se había dado cuenta que los hombres se estaban haciendo una imagen de los lugares donde vivían- el cemento territorial definitivo proveniente de las profundidades de la intimidad psicológica - que se situaba en el marco de la dimensión "simbólica" del territorio o territorialidad (BOZONNET, 1992; DEBARBIEUX, 2008) quien lo había introducido a finales de la década de 1990, al hablar de territorios "soñados" junto a territorios "prescritos" (o institucionales) y "vivos" (o acciones), el sociólogo Bernard Lahire en el marco del *Grupo de Investigación sobre Socialización* de la Universidad de Lyon. Para acercarnos más fácilmente a la territorialidad, podríamos decir que bien podría estar en el territorio,- ;pero la comparación todavía no es razonable! – como cuando nos planteamos qué es la competencia para el desempeño en lingüística, o qué es la personalidad para el comportamiento en psicología. En la misma perspectiva, incluso podríamos ver en las palabras del *Coro de Esclavos en Nabucco*; una ilustración bastante convincente de la territorialidad vinculada al Valle del Jordán!. Más precisamente, y sobre todo más técnicamente, la territorialidad parte de una dimensión territorial cercana a la "significación simbólica de los espacios" de Parazelli (2002). Es una verdadera "representación simbólica de lugares" (VANIÉ, 2009) que es aportada por una "conciencia colectiva" (CAILLOUETTE, 2007), "construida y compartida" por todos sus actores (ALDHUY, 2008). La territorialidad, finalmente, corresponde a nuestro juicio de facto a un "habitus" territorial real que se refirió durante un tiempo a la noción de "mentalidad" para ciertos autores (MÉRIAUDEAU, 1980; BOZONNET, 1992). Y el territorio, desde este ángulo, aparece entonces como una "territorialidad activada" (VANIÉ, 2009).

Para terminar con la territorialidad, digamos que este concepto en sí mismo no es inequívoco: para ceñirse a los territorios de las montañas medias francesas³, hay por ejemplo tantas territorialidades montañosas como macizos montañosos (la meseta Ardéchois no es ni los Bauges, ni los Chartreuse, ni Haute Ubaye!); obviamente existen regularidades entre ellos, comenzando por el subsuelo morfofísico (BOZONNET, 1992) que se encuentran integrados en la segmentación administrativa⁴ definida en las sucesivas leyes denominadas "Montaña" (1985 y 2005) y su normativa de desarrollo.

1.2 Ruralidades y montañas

En 1996, el Instituto Francés de Estadística (INSEE) optó por basarse en el concepto geográfico de espacio para definir dos tipos principales de espacio en la Francia metropolitana: el *espacio predominantemente urbano* y su homólogo espacio, *predominantemente rural*, definido "negativamente" con respecto a la ciudad. Dentro de este marco general, todos los municipios rurales franceses se han dividido en cuatro categorías principales, que juntas componen el área predominantemente rural:

- La "zona rural de influencia urbana débil" en la que entre el 20% y el 40% de la población activa

1 Patrice Caro, Agnès Checcaglini, Yvette Grelet y Rémi Rouault, entre otros.

2 Yves Alpe, Angela Barthes, Pierre Champollion, Michel Floro y Thierry May-Carle, por orden, estos investigadores.

3 Municipios cuyo "punto medio" suele rondar los 700 m en los Alpes (1.600 m para la zona de "alta montaña").

4 Zona de montaña

trabaja todos los días en las zonas urbanas vecinas;

- Los “polos rurales” en los que trabaja más de la mitad de los residentes activos;
- La “periferia de los polos rurales” en la que al menos el 40% de los trabajadores van a trabajar a los polos rurales;
- El "rural aislado" que incluye el saldo en el que menos del 20% de la población ocupada va a trabajar a una zona urbana vecina.

La investigación presentada en este capítulo también se basa en un segundo tipo de segmentación espacial basada esencialmente en la altitud: se refiere a la parte "montañosa" del espacio predominantemente rural que corresponde explícitamente a la zona administrativa montañosa, cuya definición parece "bastante fluctuante" (GUMUCHIAN; MÉRIAUDEAU, 1980). A grandes rasgos, según las Leyes de Montaña de 1985 y 2005, un municipio de montaña es un municipio "que tiene más del 80% de su territorio a una altitud media superior a 700 metros o una diferencia entre el punto más bajo y el punto más alto. 400 metros mínimo". Más allá de este enfoque simplista, un municipio con una altitud por debajo de la media reglamentaria, para ser clasificado como zona de montaña, debe “caracterizarse por pendientes superiores al 20% sobre al menos el 80% de su territorio” (PARA LA MONTAÑA, n° 147, 2004). El corpus geográfico de "montaña" en el que se basa este capítulo corresponde obviamente a zonas de "media montaña" situadas por debajo de los 1.600 m, punto medio que corresponde a la entrada en "alta montaña".

Recordemos, finalmente, para ser completamente claros, dos cosas siguiendo a Gumuchian y Mériaudeau (1980): primero, que no hay en Francia "una" montaña, sino muchas "» Montañas, tanto para los alumnos como para los profesores, del mismo modo que se veía que no había «una» sino «varias» ruralidades; en segundo lugar, que la zona montañosa, en particular la montaña media, en Francia, está incluida casi en su totalidad en la zona rural aislada.

1.3 La escuela rural-montañesa

Más allá de estas primeras aclaraciones previas más directamente vinculadas a cuestiones territoriales y rurales, también nos parece necesario precisar más a qué corresponde la forma escolar de la "escuela rural" en la que históricamente se han desarrollado las "clases unitarias", “con varios cursos”. La propia noción de escuela rural y de montaña es evidentemente ambigua. ¿Es una escuela ordinaria simplemente ubicada en un entorno rural y montañoso, generalmente aislada, como sugieren todos los textos nacionales, o una escuela particular, con suficientes especificidades, reconocida social, cultural y/o institucionalmente? Así planteada, la pregunta exige una respuesta legalmente clara: ¿no hay escuela privada en Francia! Sin embargo, esta respuesta institucional no agota la pregunta ...

Por no hablar de los textos legislativos y reglamentarios que organizan la descentralización (y la correspondiente desconcentración del Estado) o la Ley de Montaña de 1985 que ya pedía en 1985 en sus artículos 10 y 11 adecuar la escuela a la montaña; como por ejemplo, dos relativamente recientes circulares ministeriales sobre *el futuro del sistema educativo en el medio rural* (1998) y sobre *las escuelas ubicadas en las zonas de montaña* (2011) que llaman expresamente la atención sobre la necesidad de adecuar las escuelas a estos contextos territoriales considerados específicos. Pero en estos textos, sin cuestionar los programas y currículos, sólo se trata de compensar las dificultades particulares que encuentran las escuelas ubicadas en estas áreas, que se consideran desfavorecidas, cuando a menudo, son sólo el principio, del problema del éxodo rural y el consiguiente descenso demográfico (ALPE; FAUGUET, 2008).

El término “escuela rural” aparece en ocasiones incluso en debates oficiales, como lo demuestra la celebración en 1925 del *Congreso de Escuelas Rurales*, al que se refiere Ferdinand Buisson, ese mismo año, en su *Manual General de Educación Primaria* (MOLE, 2020). Las adaptaciones exigidas, con motivo de este congreso, van más allá de la simple compensación de dificultades puntuales: por ejemplo, para la profesora sindicalista Tortillet, se trata de pedir abiertamente la adecuación de la escuela rural - ¡de la época escolar! - la estacionalidad del trabajo en el campo, luego ya se tratará de adaptar la forma escolar a la dispersión del hábitat rural de montaña y al declive demográfico de la ruralidad y la montaña a través, por ejemplo, del desarrollo de “clases únicas”, lo cual, insisten Gumuchian y Mériaudeau (1980), es el

resultado de una adaptación territorial específicamente montañosa⁵. Pero, más allá de eso, Tortillet y otros ya señalan la necesidad educativa de recurrir, en esta escuela adaptada al contexto rural, a métodos más “activos” que no desvirtúen el aprendizaje escolar de aprender a vivir (MOLE, 2020).

De hecho, las escuelas rurales y de montaña, verdaderos “laboratorios” educativos, organizativos, didácticos y pedagógicos, han desarrollado a menudo formas escolares particulares, como clases individuales y clases con varios niveles, herramientas didácticas adaptadas y prácticas pedagógicas innovadoras, que por supuesto también podemos encontrar en escuelas urbanas, pero no de forma tan regular o masiva (CHAMPOLLION; FLORO, 2013). En este sentido, es posible, ¡e incluso legítimo! - hablar de una escuela rural y de montaña.

Es probable que las territorialidades y, de manera más amplia, los territorios que acabamos de cuestionar e intentar identificar anteriormente, influyan, *a través de múltiples y complejos vínculos*, en la educación en sentido amplio. Las investigaciones llevadas a cabo en la ruralidad aislada de la cordillera media francesa mostraron que, si el factor explicativo contextual territorial global vino en términos de peso relativo, en gran parte después del impacto de lo social en la educación (que “explicó” alrededor de la mitad de la “varianza educativa” ligada a los contextos), así como, después, de los factores político-institucionales y de los efectos maestros y de establecimiento (que explican alrededor de un tercio de ellos) y arrojó, no obstante, algo más de una sexta parte. Cabe señalar que, más particularmente en lo que se refiere a proyectos, deseos y opciones de carrera (CHAMPOLLION, 2013), la construcción de la identidad profesional de los docentes (ROTHENBERGER, 2016) y sus acciones profesionales específicas (LALLAÏ, 2016; CHIARDOLA, 2021), es principalmente la territorialidad la que corresponde a la influencia territorial más significativa.

2 UNA ORGANIZACIÓN ESCOLAR QUE SE HA ADAPTADO BIEN A LAS ESPECIFICIDADES DEL CONTEXTO TERRITORIAL RURAL

Un reciente proyecto internacional español liderado por la Universidad de Barcelona (proyecto I + D + I EDUC 13460 2009-2012), en el que han participado investigadores del *Observatorio de Escuelas Rurales* (OER)⁶ realizando estudios de campo en escuelas rurales remotas y montañosas del sudeste de Francia, había podido demostrar que muchas prácticas profesionales, a menudo calificadas como “activas” o “innovadoras”, eran compartidas por casi todos los profesores de escuelas rurales que trabajaban en “clases individuales” y “clases con varios cursos” o “multigrado” (CHAMPOLLION; FLORO, 2013). Estas prácticas se pueden agrupar en torno a los siguientes cinco “elementos” principales:

2.1 Simultaneidad de las actividades educativas implementadas en beneficio de los diferentes grupos o cursos

Las diversas actividades educativas, cuando no conciernen a todo el grupo de la clase, suelen tener lugar de forma simultánea y no consecutiva. Los alumnos de un curso específico con miras a un aprendizaje específico trabajan con el profesor de la clase (por ejemplo, aprender a leer en la clase preparatoria), mientras que los “mayores” trabajan con total autonomía durante este tiempo. -Hay un ejercicio de aplicación (por ejemplo, para los alumnos del ciclo III, un ejercicio matemático destinado a estabilizar la adquisición de la regla de tres) y que los “pequeños”, siempre durante este mismo tiempo, trabajen en un taller educativo dirigido por una ATSEM⁷ (por ejemplo para el primer año de jardín de infantes, iniciación de los estudiantes a los diferentes colores del arco iris a través de un taller de pintura). En la misma línea, todos los estudiantes de diferentes cursos en la misma clase pueden trabajar juntos en un proyecto común con tareas específicas para cada curso, correspondientes a las edades y habilidades de estos diferentes cursos. Es probable que esta simultaneidad pedagógica, especialmente en el primer caso antes mencionado, favorezca claramente la construcción progresiva de la autonomía en los alumnos

5 En 1980, recuerdan los dos autores, casi el 50% de las escuelas de la zona montañosa eran de “clases unitarias”, cuya tasa crecía en proporción inversa al número de habitantes del municipio.

6 Predecesor de OET.

7 En Francia, agentes técnicos especializados de las escuelas de párvulos contratados por los ayuntamientos.

afectados.

2.2 Gran flexibilidad en la gestión del aula (espacio, tiempo, grupo, programas, etc.)

Dependiendo, por supuesto, de las diferentes lecciones de la clase, ¡hasta ocho! - y, sobre todo, las estrategias pedagógicas adoptadas vinculadas a las necesidades educativas de los alumnos, los profesores de las clases rural y de montaña adaptan los métodos de gestión de su clase: trabajo de toda la clase para promover la dinámica colectiva en determinadas disciplinas, más en particular (educación física y deporte, educación artística, por ejemplo), trabajo en pequeños grupos (lecciones, grupos de nivel, grupo de necesidades, etc.) para facilitar la socioconstrucción del conocimiento más particularmente en disciplinas fundamentales (matemáticas, lengua materna, por ejemplo).), tutorías para desarrollar la ayuda mutua, etc. Asimismo, adaptan la organización del espacio educativo a las estrategias educativas, así como al tamaño y tipo de actividad de los grupos (JEAN, 2007).

2.3 Postura de manera general, incluso sistemática, "acompañando" al profesor (en lugar de magistralmente) y promoviendo la cooperación-ayuda mutua-solidaria de los alumnos

Incapaces por razones obvias de ocuparse de todas las lecciones de su clase al mismo tiempo, los profesores de las clases "multigrado" adoptan una postura muy profesional, más bien "acompañante" que se desvía de la postura tradicional más bien "magistral". De esta restricción surge una pedagogía de la autonomía, tanto conductual a nivel de las clases de infantil o de guardería como cognitiva a nivel de la escuela primaria, que es de gran utilidad para los estudiantes en su posterior aprendizaje. Esta autonomía se está desarrollando gradualmente, por supuesto en beneficio de los estudiantes individuales, pero también en beneficio de la gestión regulada de los intercambios en el marco del trabajo en pequeños grupos: la resolución de problemas desde una perspectiva socioconstructivista, por ejemplo, se ve facilitada por esto.

2.4 Amplia variedad de métodos de apoyo educativo a los alumnos, los "métodos" educativos utilizados, las formas de cooperación establecidas y los "gestos" profesionales de los profesores

Pedagogías innovadoras de contrato, proyecto, etc., en consonancia con los "iconos" pedagógicos Decroly, Montessori, Steiner, Freinet, etc., y los métodos pedagógicos "activos" más ampliamente, encuentran naturalmente su lugar en la panoplia de métodos de enseñanza utilizados por los profesores. en escuelas rurales y de montaña. El uso, en este contexto, de herramientas digitales vinculadas al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (trabajo informático, uso de Internet, pizarra interactiva, etc.) vienen, renovando hoy estos métodos de enseñanza; como por ejemplo, la correspondencia entre clases o la preparación de viajes escolares para "compensar" el aislamiento escolar. La elección de un método de enseñanza en particular se relaciona obviamente con los objetivos, las características observadas de los estudiantes y las estrategias de aprendizaje elegidas.

2.5 Inserción del aula y, más ampliamente, de la escuela en el territorio y, más allá, en el contexto general del entorno (natural, cultural, social, patrimonial, histórico, etc.), a través de proyectos de colaboración que den más "sentido". para aprender

Se trata del aprovechamiento habitual, como soporte material y/o educativo, del territorio circundante y, más allá, del contexto histórico, cultural, social, ambiental, etc. inmediato y/o cercano. escuela, lo que los italianos llaman "didáctica del territorio" (PESIRI, 1998). Esta didáctica del territorio tiene como objetivo en particular evitar que los alumnos necesiten aculturarse, no solo a las nuevas nociones que adquieren, sino también de antemano a materiales didácticos "importados", a través de libros de texto, por ejemplo. Varias disciplinas se prestan "naturalmente" a este tipo de enseñanza: la historia, las ciencias de la vida y de la tierra, la educación para el desarrollo sostenible, en particular. De manera más general, es probable que este tipo de didáctica se base temporalmente en el conocimiento "local" contextualizado que ya poseen los estudiantes para construir un conocimiento científico universal para los planes de estudio escolares. En términos más generales, es el papel educativo del contexto local y sus actores, que hoy se conceptualiza notablemente con el nombre de "aldea educativa" (FEU; SOLER, 2002), que se encuentra al final del relato.

Todos estos cinco elementos confluyen, como hemos visto rápidamente, a través de sus descripciones anteriores, en múltiples interacciones desarrolladas por profesores en clases rurales cuyo juego global forma la base del modelo de enseñanza y aprendizaje “multigrado”. Por otro lado, recordemos que el modelo “clásico” de la “clase de un solo curso”, que sigue siendo el más común en la actualidad en Francia, parece funcionar con los siguientes elementos principales: linealidad y sucesividad de las actividades docentes programadas, más bien “magistral” del maestro materializado por un escritorio de maestro instalado frente a las filas de mesas de los estudiantes, organización de la enseñanza estrictamente modelada en los programas escolares, etc. Para profundizar un poco más en estas diferentes especificidades, “centrémonos ahora” en dos prácticas que son muy utilizadas en clases únicas y clases con varios cursos o cursos múltiples (entre otros): por un lado, en la implementación de pedagogías regulares vinculadas a la ayuda mutua entre edades y la cooperación docente-docente y, por otro lado, sobre el uso de los recursos naturales, patrimoniales y culturales del territorio cercano.

2.6 Ayuda mutua entre edades

La asistencia mutua, mencionada convencionalmente en relación con las clases de varios cursos, de las cuales la tutoría entre edades es una de las principales modalidades, es la primera de las dos. En su tesis doctoral, recuerda Catherine Rothenburger (2016), que el uso de la ayuda mutua es realizado principalmente por profesores “territorializados”. Si la práctica de la ayuda mutua parece, a priori, no tener nada que ver con la relación con el territorio, requiere sin embargo de los profesores una forma de confianza recíproca, muchas veces resultado de compartir la misma territorialidad, que permite dar a los niños un papel diferente al de aprendiz. Este tipo de informe se refiere a los escritos de Paolo Freire sobre la relación entre docentes y aprendices. “Ya no existe el educador del educado, ya no existe el educado del educador, sino un educador-educado con un educado-educador. Esto significa que nadie educa a nadie, sin que nadie se eduque solo, que los hombres se educan a sí mismos” (FREIRE, 1969).

2.7 Uso educativo del entorno inmediato

En los mismos tipos de clases, muchas de las actividades de aprendizaje descritas por los maestros rurales obtienen sus fuentes de lo local (rural). Muestran el importante papel desempeñado por la “pedagogía de proyectos” en las escuelas rurales francesas, que se basa en gran medida en el territorio y sus realidades ambientales, culturales y sociales. Pudimos destacar el carácter “activo” de las prácticas y su carácter claramente “territorializado”. El territorio, ya sea como espacio natural o como espacio social, se convierte no solo en un medio de aprendizaje, sino también en un objeto de aprendizaje gracias a las prácticas territorializadas. Incluso podemos hablar de “coeducación” entre el docente y el territorio. Esto no impide que los docentes tengan la preocupación de abrir entornos a los alumnos que no les son familiares y hacerles acercar a una cultura más “aprendida” a la que no necesariamente tienen acceso en su familia, pero obligar a priorizar culturas.

3. RENDIMIENTO ESCOLAR QUE CORRESPONDE A ESTÁNDARES DE BUENA CALIDAD, OPCIONES DE CARRERA QUE NO ESTÁN A LA ALTURA Y UN COMIENZO DE DECLIVE EN LA ESPECIFICIDAD DE LAS ESCUELAS RURALES

3.1 Rendimiento académico general satisfactorio

El OER, a través de sus primeros análisis realizados entre 1999 y 2005, confirmó los buenos resultados previos en la escuela primaria observados por el DEP y el IREDU a finales del siglo XX (JEAN, 2007). Tanto en términos de aprendizaje escolar en francés y, sobre todo, en matemáticas, evaluado a través de evaluaciones nacionales de sexto grado, así como en el progreso académico y el atraso evaluado a través de la edad de escolarización en CM2, los estudiantes rurales de montaña obtienen resultados ligeramente superiores a los correspondientes promedios nacionales. ¡Incluso notamos que cuanto más “aislados” parecían los territorios, mejores eran sus resultados desde estos ángulos!⁸ Porque es

⁸ Como se evidencia, por ejemplo, en CM2, la tasa de alumnos de 11 años y más, es decir, “retrasados” un año o más, se estableció en 1999-2000 en un 19% en toda Francia, un 18% en las zonas rurales. Zonas en general, 17% en “zonas

precisamente en lo "rural de lo rural", *id* es la "montaña media", donde los alumnos que allí se educan tienen, de manera significativa, el menor retraso en CM2. Es más, los buenos resultados obtenidos por los alumnos de la escuela primaria, ubicada en la aislada zona rural y montañosa, no parecen erosionarse significativamente a medida que avanza la secundaria, contrariamente a lo que intuitivamente se esperaba.

3.2 Opciones profesionales proporcionalmente demasiado modestas

Las verdaderas dificultades para los estudiantes de las pequeñas escuelas rurales y de montaña, más específicamente las clases individuales, de hecho, solo comienzan al final de la escuela secundaria con motivo de la orientación. Estos alumnos de 3er año -y más sus padres- fracasan, debido a un fenómeno de autocensura alimentado por la aislada territorialidad rural-montañosa en la que están anclados, para proyectarse lo suficiente hacia el futuro y hacia los territorios lejanos para utilizar el conjunto de la pluralidad de itinerarios de orientación y, en particular, los largos cursos generales de bachillerato que, además, suelen estar lejos de sus hogares: a pesar de sus buenos resultados académicos, su elección de orientación se concentra mucho más, que el resto de alumnos de un nivel comparable a los colegios urbanos, en cursos cortos de formación profesional, a menudo bastante relativos (CHAMPOLLION, 2013).

3.3 ¿Las especificidades de las escuelas rurales están disminuyendo levemente?

Estas diversas regularidades -que corresponden a tantas especificidades- que participan en la caracterización de la escuela rural y de montaña, ¿son perdurables o están en proceso hoy, en un momento de generalización de Internet a altos niveles? para diluirse en una escuela cuyas formas, prácticas y alumnos se volverían homogéneos. Las evoluciones en curso hoy en la escuela rural y de montaña francesa, observadas por la OET de 2011 a 2015 en los mismos territorios y escuelas que los OER habían estudiado en 1999-2004, en relación con las representaciones territoriales y escolares del alumnado en particular, así como el análisis comparativos exploratorios realizados en algunas escuelas urbanas y rurales sobre las mismas variables, parecen indicar que esta especificidad tiene una tendencia general a disminuir un poco, de manera diferenciada por supuesto, según las variables consideradas y según los tipos de ruralidad (CHAMPOLLION, 2020).

En total -teniendo en cuenta los resultados comparativos de los niveles CM2, 5ème y 3ème - en una atenuación limitada de las especificidades de la escuela rural - en términos, por ejemplo, de las representaciones de uno mismo, la escuela y del territorio referidas a un menor gusto por la escuela, la visión menos negativa de los alumnos sobre su escolaridad y, sobre todo, de un menor anclaje territorial - evidenciado por las comparaciones entre el primer y el segundo seguimiento longitudinal OER-OET se han ido desarrollando desde el principio del siglo XXI, dos grandes "focos de resistencia", especificados a continuación, que permanecen - ¿todavía? - hoy.

- Por un lado, el bajo nivel de aspiración de los alumnos del campo-montaña (y sus padres) y, de manera más general, sus proyecciones hacia su futuro colegio (próximo curso escolar planificado sin dificultad, orientación hacia el 2º GT de bachillerato general, orientación hacia la 1ª S, correspondiente a la trayectoria científica más prestigiosa) que, a pesar de las débiles evoluciones recientes, siguen estando especialmente marcadas con el sello de una cierta "desgana"; que no corresponde *stricto sensu* a una "falta de ambición", como se suele decir, sino a un uso menor a igual nivel de todas las opciones de orientación de los estudiantes del campo-montaña, que se centran en los canales profesionales locales supuestamente, para permitir la posterior integración profesional local.

- Por otro lado, las representaciones sociales de estos mismos estudiantes rural-montañeses vinculados a los territorios (positivas para el campo y la región de residencia, negativas para la ciudad en general y, sobre todo, para la "gran ciudad"), si no son tan pronunciados como antes como hemos visto, siguen siendo altos, sin mencionar que la representación del "país extranjero", siempre negativa, apenas

rurales aisladas" y 16% en "zonas de montaña" (L'État de l'Ecole n° 11, octubre de 2001, y base de datos REA 1999-2000). Todas estas desviaciones son significativas a 0.5

cambia.

4. PRÁCTICAS PROFESIONALES QUE HAN TENIDO EN CUENTA CORRECTAMENTE LAS CARACTERÍSTICAS PARTICULARES DE LA RURALIDAD (TERRITORIALIDAD, FORMA ESCOLAR, PÚBLICO)

Si bien la cuestión aún no está totalmente resuelta, trabajos académicos recientes -respectivas tesis de Lallai en 2016 y Chiardola en 2021- ya han concluido que existen acciones profesionales específicas en la docencia en el medio rural que remiten, a nuestro entender, a una especie de “pedagogía del territorio” cercano. En la medida en que se trata de un tema de uso habitual, podemos estimar que los profesores se ven llevados a desarrollar una forma de adaptación al territorio - ¿didáctica del territorio embrionario? - que configura más o menos su práctica profesional. De lo contrario, podríamos hablar más bien de una pedagogía de aula multitudes o de varios cursos - multigrado dicen nuestros vecinos españoles - que también encontramos cada vez más en las zonas urbanas.

4.1 El desarrollo de una "didáctica del territorio"

Esta práctica pedagógica - el uso pedagógico del conocimiento "contextualizado" ("local", "intermedio", "experiencial") de los alumnos - fue desarrollada por profesores de escuelas rurales y de montaña, la mayoría de las veces a través de proyectos específicos, generalmente para todos los niveles de grado. El medio natural (geográfico, botánico, histórico, patrimonial) ante todo, fue muy trabajado. Las principales disciplinas involucradas han sido a menudo biología (estudio de la flora local con expansión a la flora en general, creación de un herbario que luego se exhibe durante eventos públicos), geografía (lectura de paisajes con creación de postales) en colaboración con la EPS (localización de trabajo en el espacio y lectura de mapas durante las carreras de orientación). También se han trabajado los recursos humanos locales en la educación moral y cívica (trabajar la noción de ciudadanía mediante la elección de delegados estudiantiles, generalmente para todos los niveles, que participan en las decisiones del consejo municipal y se comunican con el alcalde, a través de reuniones intergeneracionales, etc.), pero también en EPS (respeto a la regla y al árbitro en los deportes colectivos), tanto en la práctica como como espectador.

Cabe señalar aquí que existe una cierta confusión entre el uso ocasional de los “conocimientos locales” que tienen los alumnos y la práctica pedagógica de la didáctica del territorio (PESIRI, 1998) en sentido estricto, es decir, el uso prioritario de recursos locales, que generalmente es popular. La didáctica del territorio en sentido amplio va más allá, puede efectivamente ir más allá del uso pedagógico de los recursos locales al incluir tomar en cuenta, como soporte pedagógico de partida en un itinerario epistemológico de construcción por etapas de conocimiento, del conocimiento implícito, por los alumnos, del conocimiento vivencial local preexistente al conocimiento escolar y “proporcionado” por el territorio de la vida del niño. Actualmente se está desarrollando la definición de esta nueva noción - "didáctica del territorio" - (PESIRI, 1998; BOIX, 2003, 2014)⁹. En su definición actual, va mucho más allá de lo recomendado por los programas de la escuela primaria¹⁰, por ejemplo, que requieren, en un enfoque inductivo, que el docente *parta de lo singular, lo particular, lo local [...] para hacer que el alumno construir una ley general [...], que parta desde el punto de vista del alumno, y no desde el propio, con el fin de, que mediante un enfoque didáctico a medida, de alguna manera, haga que el alumno evolucione hacia un conocimiento un poco más constituido*. Es oportuno aquí, en la didáctica del territorio, no limitarse a empezar a aprender desde el punto de vista del alumno sobre la cuestión planteada por el profesor. De hecho, de forma más ambiciosa, se trata de partir de los contenidos, es decir de las nociones empíricas, del conocimiento identitario y de las raíces culturales de los alumnos, todo fuertemente territorializado, se trata de “desterritorializar” didáctica, para apoyarlos en su construcción progresiva, utilizando herramientas didácticas relevantes, conocimientos disciplinares y transversales, programas descontextualizados, universalizados y por lo tanto, transferibles¹¹. En otras palabras, se trata de abordar

9 De manera "empírica", en el sur de Italia, en Campania, en Serino, por ejemplo

10 MEN, Programas de Educación Primaria, CNDP, 1995.

11 Vea la “experiencia” de Serino.

la construcción del conocimiento universal a través del *conocimiento situado, contextualizado*, antes de *conectarlo a las teorías académicas* (PERRENOUD, 2001). Para acercarnos a los detalles, acerquémonos a dos de sus principales características constitutivas, especialmente la 2ª, de la “didáctica del territorio” así llamada en Italia (PESIRI, 1998) y descrita en España (FEU; SOLER, 2002):

- El uso educativo sistemático de todas las dimensiones y todos los recursos del territorio circundante (para dar sentido al aprendizaje). Algunos ejemplos recientes, a veces famosos, lo atestiguan: el desarrollo - muy publicitado - del “Mayo de los monumentos” en Nápoles (“adopción” de un monumento), el proyecto “educación y territorio” para el desarrollo territorial sostenible del Valle del Serino. en Campania, todavía en Italia, o la identificación de figuras geométricas inscritas en el marco de su aldea para trabajar la noción de polígono, encontradas en Drôme rural, etc. Debemos señalar aquí que estas dos prácticas profesionales -frecuentes en las escuelas rurales y de montaña y relacionadas con movimientos educativos como el Freinet, recordemos- se enriquecen y, sobre todo, se implementan con mayor facilidad cuando hay reparto de una misma territorialidad entre docentes y alumnos (ROTHENBURGER, 2016).

- El uso educativo también, siempre que sea necesario y posible, de los “conocimientos” locales, a menudo calificados como “naturales”, “intermedios” y/o “vivenciales”, poco apreciados institucionalmente hablando en Francia, así como representaciones, valores e identidades vinculadas a la territorialidad local, como “mediadores”, “vectores” y “trampolines” didácticos (en particular, para facilitar el acceso al conocimiento académico y científico universal no es necesaria una doble aculturación para las ayudas didácticas y el conocimiento focalizado). Los siguientes ejemplos nos permiten captar toda su potencial fertilidad: el resaltado de la sucesión de estaciones mediante las transformaciones de un bosque caducifolio, la identificación de los puntos cardinales mediante la observación del musgo y la humedad en los troncos de los árboles, acercándose al concepto de la cadena alimentaria a partir de un mapeo de animales locales, entre otros.

Estos cambios pedagógicos y organizativos vinculados a las transformaciones territoriales que han afectado a todos los actores educativos, han afectado también, y principalmente a los profesores que, como Catherine Rothenberger había observado en sus encuestas, han "aprendido" de su territorio, de su espacio y aquellos que no lo hicieron era porque no son originarios por descendencia o afiliación. Los maestros rurales y de montaña han ido comprendiendo gradualmente el valor de su enseñanza, de “aprender” su territorio de práctica, a veces incluso a menudo a través de sus alumnos, sin mencionar a los padres de los alumnos y a los funcionarios electos locales, lo que los ha llevado al mismo tiempo a modificar sus prácticas profesionales en la dirección de una “didáctica del territorio” (PESIRI, 1998; BOIX, 2003, 2014) fundamentada, en los recursos educativos (medio natural, patrimonio local, seres humanos solidarios, etc.) que ofrece su territorio. Algunos incluso, han ido más allá en el sentido que vimos anteriormente: se apoyan en el "conocimiento experiencial" que tienen sus alumnos para iniciar el aprendizaje de sus alumnos, y gradualmente modificar sus habilidades. Posturas profesionales que han ido dirigidas hacia un apoyo individualizado, a través de un diálogo personalizado entre las personas que comparten la misma territorialidad, sus estudiantes y sus familias, en consecuencia, su identidad profesional se ha territorializado gradualmente (CHAMPOLLION; ROTHENBURGER, 2018).

5 PRÁCTICAMENTE INEXISTENTE FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL DEL PROFESORADO SOBRE ESTOS TEMAS

Si hay un punto que subrayar en la recurrente debilidad de la formación profesional inicial en este ámbito, es la notable constancia de la demanda de formación inicial de profesores rurales y de montaña. Según ellos, como ya recordaban Gumuchian y Mériaudeau en 1980, la formación del profesorado debe integrar imperiosamente el estudio de los entornos rurales y montañosos (características territoriales, sociales y humanas). Los profesores cuestionados por su estudio ya habían pedido en 1980 que esta formación inicial debería centrarse en esta perspectiva en herramientas didácticas y métodos de enseñanza relacionados con la clase única y la clase con varias clases. Finalmente, todavía según el mismo estudio, querían que el docente, en este tipo de cargos, estuviera preparado para el papel de animador de la vida rural y de montaña que muchas veces, junto al alcalde, es llamado a desempeñar. Podemos ver claramente en ESTAS viejas "demandas" que la demanda de formación para el ejercicio de la profesión

de docente en las zonas rurales y de montaña no ha evolucionado realmente, al menos no lo suficiente, en el espacio de 40 años.

Actualmente, el trabajo del Observatorio de Escuelas Rurales realizado sobre el tema, a través de una encuesta longitudinal llevada a cabo en escuelas rurales y de montaña en el sureste de Francia entre 1999 y 2005 muestra que la necesidad formación de profesores¹² que trabajan en zonas rurales y de montaña se enmarca en los siguientes cinco principales áreas de estudio (LEGARDEZ; CHAMPOLLION, 2010):

- Conciencia de los contextos culturales, sociales, territoriales y económicos de las escuelas rurales y de montaña.

- Información y reflexión crítica sobre la organización de las escuelas rurales y de montaña y sobre las condiciones locales de escolarización de los alumnos.

- Identificación e identificación de todos los diferentes factores que pesan sobre el éxito académico y la orientación de los estudiantes en las zonas rurales y de montaña.

- Conocimiento de las diversas estrategias escolares para romper el aislamiento implementadas en escuelas y establecimientos rurales y de montaña (incluidas las alianzas).

- Aprendizaje de enfoques pedagógicos y didácticos activos e innovadores adaptados a contextos rurales y de montaña y, por tanto, considerados potencialmente eficaces.

Estas cinco recomendaciones aún conservan todo su valor y relevancia hoy, diez años después de su publicación. Las encuestas posteriores realizadas en 2018 y 2019 por el laboratorio de la Universidad de Lyon *Education, Cultures, Politiques* en la aislada escuela rural de Ardèche lo han demostrado claramente.

6 LAS POLÍTICAS PÚBLICAS, A MENUDO ESTIGMATIZANTES, POCO ACORDES CON LAS NECESIDADES REALES DE LAS ZONAS RURALES Y MONTAÑOSAS

Las políticas públicas de educación implementadas en las zonas rurales y de montaña son, por un lado, pocas en número y, por otro lado, generalmente inadecuadas para las necesidades reales de las zonas rurales y sus poblaciones (ALPE; BARTHES, 2017). Las autoridades públicas han desarrollado dos clases principales de políticas educativas en los últimos cincuenta años.

Algunas, muy a menudo como resultado de informes oficiales que ignoran u olvidan, especialmente a los más antiguos¹³, los avances científicos de las investigaciones más recientes sobre la cuestión planteada anteriormente, y que tienen como objetivo de hecho “compensar” una o más brechas y/o déficits reales o supuestos de ruralidad que, como resultado, provoca más más estigmatización. Este es el caso, por ejemplo, de las políticas educativas orientadas a mejorar el desempeño de los estudiantes rurales y de montaña, cuando tienen resultados al menos equivalentes a sus contrapartes urbanas, como hemos visto y su principal dificultad radica en su dificultad para capitalizar su buen desempeño académico para poder optar a todas las opciones profesionales, al igual que los alumnos urbanos y no solo a los cursos cortos de formación profesional, como hemos visto anteriormente (CHAMPOLLION, 2013).

Otros, más numerosos, se basan en el escaso número de escuelas y la lejanía de los centros culturales para, considerando que las dificultades que la escuela rural sufriría primero a partir de ello, recomendar el cierre de estructuras escolares pequeñas, en particular de las clases individuales, que son precisamente los más eficientes, como lo han demostrado sucesivamente el DEP, IREDU y OET y agrupan a sus alumnos en escuelas más grandes en los centros urbanos. A lo que se suma la presión recurrente de la restricción presupuestaria del Estado, más allá de la "moratoria" que suspendió por un tiempo, los cierres de las clases rurales, y que se decidió bajo la presión conjunta de los funcionarios electos, los

12 Una segunda encuesta longitudinal realizada de 2010 a 2015 por la OET confirmó la mayoría de estas tendencias

13 Ejemplo Rapport Mauger de 1992.

sindicatos y los padres, para reducir aún más la densidad del tejido escolar rural¹⁴.

CONCLUSIÓN: una escuela rural - más allá de prejuicios, clichés, estigmatizaciones y/o nostalgias - de buen nivel que sigue adaptándose e innovando

Más allá de la “imagen de Epinal” fácilmente transmitida en algunas películas francesas recientes sobre educación rural como *Ser y tener*, que refuerzan gratamente esta imagen estereotipada y caricaturizada de la escuela rural y de montaña con la nostalgia de la época del “buen viejo”, todos los estudios científicos más recientes¹⁵ relacionados con las escuelas rurales y de montaña muestran la buena calidad de la educación rural y de montaña, como es el caso en Francia, de los dos estudios longitudinales desde CM2 hasta 2 ° grado de varios miles de estudiantes rurales (realizados entre 1999 y 2015 por el Observatorio de Escuelas Rurales) y de 2011 a 2015 por el Observatorio de Educación y Territorios para la investigación sobre la docencia en el medio rural realizada a principios de la década de 2010 por Daniel Lallaï y Catherine Rothenburger y luego de 2015 por Anne Chiardola, y en España, por el trabajo del Grupo Interuniversitario Catalán de Rural. Escuelas (GIER) fundada en 1995 que agrupa a seis universidades de la comunidad autónoma y a los estudios de la Fondation Gargallo aragonés sobre la escuela rural realizada de 2012 a 2015 y siendo criticada con demasiada frecuencia sin haber sido seriamente estudiada. Pero estos análisis científicos también constatan, y quizás en primer lugar, de la solidez y continuidad del hilo educativo rural-montañés, que ha sabido tejer a lo largo del tiempo un marco eficaz que ha sabido adaptarse a los diferentes cambios territoriales, económicos y sociales, demográficos de las zonas rurales y de la montaña para ofrecer a los jóvenes estudiantes de estas zonas una escuela, especialmente de primaria, que en general es eficaz.

REFERENCIAS

ALDHUY, J. Au-delà du territoire, la territorialité ? **Géodoc**, n° 55, p. 35-42, 2008.

ALPE, Y. ; BARTHES, A. L'inadaptation des politiques publiques pour les écoles rurales françaises. **Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires**. Londres : ISTE, 2017.

ALPE, Y. ; FAUGUET, J.-L. **Sociologie de l'école rurale**. Paris : L'Harmattan, 2008.

ARRIGHI, J.-J. Les Jeunes dans l'espace rural : une entrée précoce sur le marché du travail ou une migration probable. **Formation-Emploi**, n° 87, 2004.

BARTHES, A. & CHAMPOLLION, P. Éducation au développement durable et territoires ruraux. Problématique, projet de territoire et réduction fonctionnelle de l'enseignement. **Education relative à l'environnement, Regards. Recherches. Réflexions**, n° 10, p. 36-51, 2012.

BIER, B. Des villes éducatrices ou l'utopie du « territoire apprenant ». **Informations sociales**, n° 161, p.118-124, 2010.

BOIX, R. La escuela rural en la dimensión territorial. **Innovación Educativa**, n° 24, p. 89-97, 2014.

BOIX, R. Las zonas Escolares Rurales en Catalunya. **Organización y gestión dos centros educativos**. Barcelona : Editorial Praxis, 2003.

BOIX, R. ; CHAMPOLLION, P. ; DOMINGO, L. Estado de la cuestión del Proyecto de Investigación Educativa “La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela?”. **Revista Educação do UFSM**, Santa Maria, Brasil, 2012.

BOURDIEU, P. ; PASSERON, J.-C. **La reproducción. Éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris : Editions de Minuit, 1970.

14 El número total de clases únicas en Francia disminuyó de 7.000 en 2005 a 3.000 en 2018, por ejemplo.

15 Como la obra fundacional en los años 80 de Françoise Ouevrard y sus compañeros (DEP) o Alain Mingat y su familia (IREDU).

- BOZONNET, J.-P. **Des monts et des mythes. L'imaginaire social de la montagne.** Grenoble : PUG, 1992.
- BRESSOUX, P. Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. **Revue Française de Pédagogie**, n° 108, p. 91-137, 1994.
- CAILLOUETTE, J. et al. Territorialité, action publique et développement des communautés. **Économie et solidarités**, 38, 1, p. 9-23, 2007.
- CARO, P. La dimension spatiale des systèmes emploi-formation. **L'Espace géographique**, n° 3, p. 223-240, 2006.
- CHAMPOLLION, P. Représentations territoriales et scolaires rurales : atténuation de leurs spécificités et maintien de poches de résistance. **Territorialisation de l'éducation. Tendance ou nécessité.** Londres : ISTE, 2020.
- CHAMPOLLION, P. *Inégalités d'orientation et territorialité : l'exemple de l'école rurale montagnarde.* **Contribution au rapport CNESEO « Justice à l'école et territoires ».** Paris : Cnesco, 2019.
- CHAMPOLLION, P. *Education and territory: conceptual framework.* **Territorial Specificities of Teaching and Learning. Sisypus – Journal of Education**, Lisboa, 2015.
- CHAMPOLLION, P. **Les inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale.** L'Harmattan : Paris, 2013.
- CHAMPOLLION, P. Evolution de la prise en compte de la pluriactivité dans les différents systèmes de formation. **Actes des journées « Politique de la montagne ».** Université Joseph-Fourier, CEMAGREF, p. 243-250, 1987.
- CHAMPOLLION, P. ; FLORO, M. L'école rurale française. **Rapport final**, Projet international EDU 13460, Programme de recherche espagnol I+D+I, Barcelone, 2013.
- CHAMPOLLION, P. ; BOIX, R. ; DOMINGO, L. Estado de la cuestión del Proyecto de Investigación Educativa "La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural : ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela ? **Revista Educação do UFSM**, Santa Maria, Brasil, 2012.
- CHAMPOLLION, P. ; LEGARDEZ, A. Mieux prendre en compte les contextes territoriaux de l'école pour mieux adapter la formation des enseignants aux évolutions de la société et des élèves : l'exemple des territoires ruraux et montagnards. **La formation des enseignants en Europe, approche comparative.** Bruxelles : De Boeck, 2010.
- CHAMPSAUR, P. **Les Campagnes et leurs villes.** Paris : INRA-INSEE, 1998.
- CHIARDOLA, A. **La typicité des enseignants de l'école rurale : entre territoire et numérique.** Aix-Marseille université: 2021.
- DAVAILLON, A. ; OEUVRARD, F. Réussit-on à l'école rurale ? **Cahiers Pédagogiques**, n° 365, p. 33-35, 1998.
- DEBARBIEUX, B. Construits identitaires et imaginaires de la territorialité : variations autour de la figure du montagnard. **Annales géographiques**, 660-661, p. 90-115, 2008.
- DURU-BELLAT, M. ; MINGAT, A. Le déroulement de la scolarité au collège, le contexte fait des différences. **Revue française de sociologie**, n° 29, p. 649-666, 1988.
- FARGES, G. **Les Mondes enseignants. Identités et clivages.** Paris : PUF, 2017.
- FEU, J. & SOLER, J. Més enllà de l'escola rural : cap a un model integral i integrador de l'educació en el territori. **Temps d'Educació**, n° 26, p. 133-156, 2002.
- FREMONT, A. **La région, espace vécu.** Paris : PUF, 1976.
- FRERE, P. **La education como practica de la libertad.** Montevideo : Tierra Nueva, 1969.

GUMUCHIAN, H. & MERIAUDEAU, R. L'enfant montagnard... Son avenir ? **Revue de Géographie Alpine**, n° hors-série, 1980.

JEAN, Y. **Géographies de l'école rurale. Acteurs, réseaux et territoires**. Paris : Ophrys Géographie, Collection « Essais géographiques », 2007.

LACOUTURE, M. **Réseaux scolaires et moyenne montagne. Les écoles des hautes terres du Puy-de-Dôme**. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal, 2000.

LAHIRE, B. **Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales**. Paris : Seuil, Coll. La couleur des idées, 2012.

LALLAI, D. **Les déterminants des performances scolaires des élèves des écoles rurales. Le cas des classes à plusieurs cours des écoles des Alpes de Haute Provence**. Université d'Aix-Marseille, 2016.

MOLE, F. Une école pour les territoires ruraux. Négociations et accommodements au « Congrès de l'école rurale » de 1925. **Territorialisation de l'éducation. Tendances ou nécessité**. Londres : ISTE, 2020.

MORACCHINI, C. Système éducatif et espaces fragiles : les collèges dans les montagnes d'Auvergne. **CERAMAC Publications**, n° 4, 1992.

PERRENOUD, P. **Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant**. Paris : ESF, 2001.

PARAZELLI, M. **La rue attractive. Parcours et pratiques identitaires des jeunes de la rue**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2002.

PINEAU, J-Y. **Exode urbain : qui sont les néo-ruraux ?** 2013.

PESIRI, A. **Serino Extra Muros : L'Orientamento nella scuola dell'autonomia**. Napoli : Istituto Grafico Editoriale Italiano, 1998.

RIEUTORT, L. Du rural aux nouvelles ruralités. **Revue internationale d'éducation de Sèvres**, 59, 43–52 ? Paris, 2012.

ROTHENBURGER, C. **Vers la territorialisation de l'identité professionnelle. Le cas d'enseignants ruraux en France, Espagne, Chili et Uruguay**. Paris : L'Harmattan, 2016.

VANIER, M. **Territoires, territorialité, territorialisation. Controverses et perspectives**. Rennes : PUR, 2009.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).