

TCD 172 I

TESIS DOCTORAL

**LA ESCUELA RURAL ENTRE 1970 Y 1990.
ZONA DEL RÍO VILLAHERMOSA.**

VOLUMEN I

**DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ
UNIVERSITAT JAUME I
CASTELLÓ**

DIRECTOR: Dr. Francisco Baila Herrera

DOCTORANDO: Rogeli Santamaría Luna

Castelló, agost de 1996.

UNIVERSITAT JAUME I
Biblioteca



10111003952656

| | |
|---|----------|
| PRESENTACIÓN..... | 1 |
| 0.- INTRODUCCIÓN | 3 |
| 1.- TEMA..... | 5 |
| 2.- JUSTIFICACIÓN | 7 |
| 2.1. JUSTIFICACIÓN SOCIAL..... | 7 |
| 2.2. JUSTIFICACIÓN PERSONAL..... | 10 |
| 2.3. POSTULADOS BÁSICOS..... | 12 |
| 2.4. RELACIONES ENTRE LOS POSTULADOS | 14 |
| 3.- ALGUNAS HIPÓTESIS. | 19 |
| 4.- OBJETIVOS..... | 21 |
| 5.- METODOLOGÍA..... | 22 |
| 5.1. MÉTODOS..... | 22 |
| 5.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS..... | 25 |
| 5.3. ÁREAS DE CONOCIMIENTO..... | 26 |
| 6.- LA EDUCACIÓN RURAL EN LAS INVESTIGACIONES..... | 31 |
| 6.1. LA ENTIDAD PROMOTORA DE LA INVESTIGACIÓN..... | 31 |
| 6.2. LA ZONA DE ESTUDIO..... | 33 |
| 6.3. CRONOLOGÍA DE LAS INVESTIGACIONES..... | 34 |
| 6.4. TEMAS DE LAS INVESTIGACIONES..... | 35 |
| 7.- LA BIBLIOGRAFÍA SOBRE ESCUELA RURAL..... | 37 |
| 7.1. TEMÁTICA DE LAS PUBLICACIONES..... | 37 |
| 7.2. PUBLICACIONES SOBRE EDUCACIÓN EN EL MEDIO RURAL..... | 39 |
| 7.2.1. LAS PUBLICACIONES ANTERIORES A 1970..... | 39 |
| 7.2.2. LA APLICACIÓN DE LA LGE..... | 41 |
| 7.2.3. LA TRANSICIÓN POLÍTICA..... | 41 |
| 7.2.4. LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA EN ZONA RURAL..... | 42 |
| 7.2.5. EL DESARROLLO DE LA LOGSE..... | 43 |
| 8.- RESEÑA DE BIBLIOGRAFÍA BÁSICA..... | 45 |
| 8.1. BIBLIOGRAFÍA SOBRE ESCUELA RURAL..... | 45 |
| 8.2. BIBLIOGRAFÍA SOBRE EL MUNDO RURAL..... | 59 |
| 8.3. BIBLIOGRAFÍA SOBRE LA ZONA DE ESTUDIO..... | 63 |
| 9.- LAS FUENTES PRIMARIAS EN LA INVESTIGACIÓN | 68 |
| 9.1. LAS FUENTES ESCRITAS Y SUS ARCHIVOS..... | 68 |
| 9.2. LAS FUENTES ICONOGRÁFICAS..... | 71 |
| 9.3. LAS FUENTES ORALES..... | 72 |
| 10.- APORTACIONES PROPIAS..... | 74 |
| 10.1. BREVE RESEÑA DE LAS INVESTIGACIONES PROPIAS..... | 74 |
| 10.2. RESULTADOS QUE INTUÍMOS..... | 76 |
| 10.3. APORTACIONES ORIGINALES..... | 79 |
| 11.- AGRADECIMIENTOS..... | 82 |
| BIBLIOGRAFÍA | 85 |

| | |
|---|------------|
| PRIMERA PARTE | 93 |
| 1.- EL MEDIO RURAL | 95 |
| 1.- LA DIFÍCIL DEFINICIÓN DE LO RURAL..... | 97 |
| 1.1. CRITERIOS PARA DEFINIR LA SOCIEDAD RURAL..... | 98 |
| 1.1.2. EL CRITERIO ESPACIAL..... | 100 |
| 1.1.3. CRITERIO DEMOGRÁFICO..... | 102 |
| 1.1.4. CRITERIO CULTURAL | 104 |
| 1.1.4. CRITERIO FUNCIONAL..... | 106 |
| 1.1.5. CRITERIO ECOLÓGICO..... | 109 |
| 1.1.6. OTRAS DICOTOMÍAS ENTRE LO RURAL Y LO URBANO..... | 110 |
| 1.1.6.1. Tipología tradicional-moderno..... | 110 |
| 1.1.6.2. Tipología conservador-progresista..... | 112 |
| 1.1.6.3. Relación oprimido-opresor..... | 113 |
| 1.2. APROXIMACIONES HACIA LO RURAL..... | 115 |
| 1.2.1. DEFINICIONES DE CORTE SOCIOECONÓMICO-ANTROPOLÓGICO..... | 115 |
| 1.2.2. DEFINICIONES AUTÓCTONAS..... | 121 |
| 1.2.3. LAS APORTACIONES DE LA ECOLOGÍA ESCOLAR..... | 123 |
| 1.2.4. CRÍTICAS A LOS MODELOS DE SOCIEDAD RURAL..... | 127 |
| 1.3. LOS CAMBIOS EN EL MEDIO RURAL ESPAÑOL..... | 130 |
| 1.3.1. PROCESO DE URBANIZACIÓN Y ÉXODO RURAL..... | 134 |
| 2.- APORTACIONES DE LA UNESCO SOBRE EL MUNDO RURAL | 142 |
| 2.1. RASGOS SOCIOECONÓMICOS | 142 |
| 2.2. RASGOS SOCIOCULTURALES..... | 143 |
| 2.3. ALGUNAS MATIZACIONES SOBRE TEMAS PUNTUALES..... | 144 |
| 3.- LA AGRICULTURA EN ZONAS DE MONTAÑA..... | 147 |
| 3.1. LAS POLÍTICAS PARA LAS ZONAS DE MONTAÑA..... | 147 |
| 3.1.1. EL MARCO LEGAL EUROPEO | 147 |
| 3.1.2. EL MARCO LEGAL ESPAÑOL..... | 148 |
| 3.1.3. POLÍTICAS RURALES EN EL PAÍS VALENCIANO..... | 154 |
| 3.2. CARACTERIZACIÓN DE LAS ZONAS DESFAVORECIDAS DE MONTAÑA..... | 156 |
| 3.3. EL ALTO MIJARES, ZONA DE AGRICULTURA DE MONTAÑA..... | 159 |
| 3.4. CRÍTICAS A LAS POLÍTICAS PARA ZONAS DE MONTAÑA..... | 163 |
| 4.- DEFINICIÓN DE LA RURALIDAD EN LA ZONA DEL RÍO VILLAHERMOSA..... | 167 |
| 5.- CONCLUSIONES | 168 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 171 |
| | |
| 2.- LA ESCUELA RURAL | 177 |
| 1.- DEFINICIÓN DE LA ESCUELA RURAL | 179 |
| 1.1. CRITERIOS PARA DEFINIR LA ESCUELA RURAL..... | 186 |
| 1.1.1. ESCUELA EN EL MEDIO RURAL | 186 |
| 1.1.2. EL PAPEL DE LA ESCUELA EN EL MEDIO RURAL | 191 |
| 1.1.3. ESCUELA RURAL, ¿ESCUELA ÚNICA EN LA LOCALIDAD? | 194 |
| 1.1.4. ESCUELA RURAL ¿ÚNICO FOCO CULTURAL?..... | 196 |
| 1.1.4. ESCUELA RURAL, ESCUELA PÚBLICA..... | 197 |
| 1.1.5. ¿HAY CRITERIOS OBJETIVOS PARA DEFINIR LA ESCUELA RURAL?..... | 200 |
| 1.1.6. CRITERIOS PEDAGÓGICOS | 204 |
| 1.1.7. PUGNA ENTRE ESCUELA UNITARIA Y ESCUELA GRADUADA | 205 |

| | |
|--|------------|
| 1.1.8. DEFINICIONES EN NEGATIVO | 215 |
| 1.1.9. DEFINICIONES EN POSITIVO | 219 |
| 1.2. RASGOS DEFINITORIOS DE LA ESCUELA RURAL A PARTIR DE LAS DEFINICIONES... | 221 |
| 1.2.1. VISIÓN CRONOLÓGICA | 221 |
| 1.2.2. RASGOS COMUNES | 223 |
| 1.3. RECOPIACIÓN: DEFINICIONES ENTORNO A LA ESCUELA RURAL | 225 |
| 1.3.1. DEFINICIONES DE ESCUELA RURAL | 225 |
| 1.3.2. TABULACIÓN DE RASGOS PRESENTES EN LAS DEFINICIONES | 225 |
| 1.4. MODELOS DE ESCOLARIZACIÓN RURAL | 227 |
| 1.4.1. NÚMERO DE UNIDADES | 227 |
| 1.4.2. AGRUPACIÓN DE LOS CENTROS | 227 |
| 1.4.3. MODALIDADES ESPECIALES DE ESCOLARIZACIÓN: | 228 |
| 1.4.4. OTROS SERVICIOS DE APOYO A LA ESCUELA RURAL | 229 |
| 1.5. DEFINICIÓN DE ESCUELA RURAL | 230 |
| 2.- PROBLEMÁTICA DE LA ESCUELA RURAL | 235 |
| 2.1. PROBLEMAS REFERIDOS A LOS CENTROS | 235 |
| 2.2. PROBLEMAS REFERIDOS A LA COMUNIDAD EDUCATIVA | 237 |
| 2.3. PROBLEMAS REFERIDOS A LOS ALUMNOS | 238 |
| 2.4. PROBLEMAS REFERIDOS A LOS MAESTROS | 239 |
| 3.- LAS ESCUELAS DE LA ZONA DE ESTUDIO ¿SON RURALES? | 240 |
| BIBLIOGRAFÍA | 241 |
| | |
| 3.- LA ESCUELA RURAL EN EUROPA | 247 |
| 1.- LA VISIÓN SUPRANACIONAL DE LA ESCUELA RURAL | 249 |
| 2.- SELECCIÓN DE PAÍSES DE ESTUDIO | 250 |
| 3.- SITUACIÓN DEMOGRÁFICA | 253 |
| 4.- EL SECTOR AGROPECUARIO | 259 |
| 5.- SISTEMAS EDUCATIVOS. ALGUNOS DATOS | 271 |
| 5.1. DATOS DE ESCOLARIZACIÓN | 272 |
| 5.2. INDICADORES DE RENDIMIENTO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS | 279 |
| 5.3. ASPECTOS ECONÓMICOS RELACIONADOS CON EL RENDIMIENTO | 286 |
| 6.- PLANIFICACIÓN, DESARROLLO RURAL Y EDUCACIÓN | 290 |
| 7.- DESARROLLO Y PLANIFICACIÓN ESCOLAR | 295 |
| 8.- EVOLUCIÓN DE LA PLANIFICACIÓN ESCOLAR EN ZONA RURAL: ESPAÑA, FRANCIA, ITALIA Y PORTUGAL | 302 |
| 8.1. EVOLUCIÓN DEL MODELO CONCENTRADOR EN ESPAÑA | 302 |
| 8.2. EVOLUCIÓN DEL MODELO CONCENTRADOR EN FRANCIA | 304 |
| 8.3. EVOLUCIÓN DEL MODELO CONCENTRADOR EN ITALIA | 306 |
| 8.4. EVOLUCIÓN DEL PROCESO CONCENTRADOR EN PORTUGAL | 309 |
| 9.- ALTERNATIVAS A LA ESCUELA RURAL | 311 |
| 9.1. ESPAÑA | 311 |
| 9.2. FRANCIA | 314 |
| 9.3. ITALIA | 317 |
| 9.4. PORTUGAL | 321 |
| 10.- SISTEMA DE DESARROLLO AGRARIO, SISTEMA EDUCATIVO Y ESCUELA RURAL | 324 |
| 11.- CONCLUSIONES | 329 |
| BIBLIOGRAFÍA | 332 |

| | |
|--|------------|
| 4.- LA ESCUELA RURAL SEGÚN LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES..... | 337 |
| 1.- JUSTIFICACIÓN..... | 339 |
| 2.- EL DESARROLLO RURAL Y LA EDUCACIÓN..... | 344 |
| 3.- FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN EN EL MEDIO RURAL..... | 349 |
| 4.- EL PROFESORADO RURAL..... | 354 |
| 5.- METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO RURAL..... | 356 |
| 6.- RECURSOS PARA FAVORECER LA EDUCACIÓN RURAL..... | 359 |
| 7.- PRINCIPIOS PARA LA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA..... | 359 |
| 8.- CONCLUSIONES..... | 363 |
| 9.- EL INCUMPLIMIENTO DE LAS PROPUESTAS..... | 364 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 367 |
| | |
| 5.- LA ESCUELA RURAL EN ESPAÑA..... | 369 |
| 1.- LEGISLACIÓN EDUCATIVA Y ESCUELA RURAL..... | 371 |
| 2.- ESCOLARIZACIÓN PRIMARIA EN ZONA RURAL..... | 373 |
| 2.1. <i>LOS INICIOS DE LA ESCOLARIZACIÓN PRIMARIA</i> | 373 |
| 2.2. <i>LA ESCOLARIZACIÓN EN EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX</i> | 384 |
| 2.2.1. LOS INICIOS DEL SIGLO..... | 386 |
| 2.2.2. LA DICTADURA DE PRIMO DE RIVERA..... | 387 |
| 2.2.3. LA SEGUNDA REPÚBLICA..... | 389 |
| 2.3. <i>LA DICTADURA DE FRANCO</i> | 395 |
| 2.3.1. LA IMPLANTACIÓN DEL NACIONAL-CATOLICISMO Y AUTARQUÍA..... | 396 |
| 2.3.2. POTENCIACIÓN DE CONSTRUCCIONES ESCOLARES (1951-1961)..... | 416 |
| 3.- LA CONCENTRACIÓN ESCOLAR..... | 420 |
| 3.1. <i>POTENCIACIÓN DE LA CONCENTRACIÓN ESCOLAR</i> | 420 |
| 3.2. <i>LA IMPLANTACIÓN DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN</i> | 432 |
| 4.- LUCHA POR RECUPERAR LA ESCUELA RURAL..... | 451 |
| 4.1. <i>LOS CAMBIOS EN POLÍTICA EDUCATIVA</i> | 454 |
| 4.2. <i>OTROS FACTORES MODIFICADORES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA</i> | 466 |
| 5.- EL REDESCUBRIMIENTO DE LA ESCUELA RURAL..... | 473 |
| 5.1. <i>LA ESCUELA RURAL Y LAS PROPUESTAS DEL MEC</i> | 476 |
| 5.2. <i>PROPUESTAS DE LAS AUTONOMÍAS</i> | 493 |
| 5.2.1. ANDALUCÍA..... | 493 |
| 5.2.2. CANARIAS..... | 498 |
| 5.2.3. CATALUÑA..... | 506 |
| 5.2.4. GALICIA..... | 516 |
| 5.3. <i>OTRAS APORTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA ESCUELA RURAL ACTUAL</i> | 521 |
| 5.3.1. JORNADAS Y ENCUENTROS ESTATALES DE ESCUELA RURAL..... | 522 |
| 5.3.2. JORNADAS TÉCNICAS DE ESCUELA RURAL DEL MEC..... | 535 |
| 5.3.3. LA ESCUELA RURAL EN EL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO..... | 541 |
| 5.3.4. OTROS MOVIMIENTOS RELACIONADOS CON LA ESCUELA RURAL..... | 555 |
| 1º) Cáritas Española..... | 556 |
| 2º) El II encuentro sobre la escuela rural, organizado por la CEAPA..... | 557 |
| 3º) Entidades de animación sociocultural y de formación profesional de carácter rural..... | 559 |
| 4º) Movimientos locales en defensa de la escuela rural..... | 562 |

| | |
|---|------------|
| 5º) La Plataforma Rural..... | 563 |
| 6º) La Plataforma por una escuela de calidad en el medio rural..... | 566 |
| 7º) Las Jornadas Europeas de Escuela Rural..... | 569 |
| 6.- CONCLUSIONES..... | 572 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 576 |
| | |
| 6.- LA ESCUELA RURAL EN LA COMUNIDAD VALENCIANA..... | 589 |
| 1.- EVOLUCIÓN HISTÓRICA..... | 591 |
| 1.1. LA ESCOLARIZACIÓN EN CASTELLÓN EN EL SIGLO XIX..... | 592 |
| 1.2. LA ESCUELA RURAL HASTA MEDIADOS DEL SIGLO XX..... | 601 |
| 1.2.1. ESCOLARIZACIÓN HASTA 1930..... | 601 |
| 1.2.2. LA REPÚBLICA Y EL DESARROLLO DE LA RED ESCOLAR..... | 607 |
| 1.2.3. LA CONCENTRACIÓN ESCOLAR..... | 617 |
| 2.- LA ESCUELA RURAL CONTEMPORÁNEA..... | 624 |
| 2.1. LEGISLACIÓN Y MARGINACIÓN DE LA ESCUELA RURAL..... | 624 |
| 2.2. ACTUACIONES DE LA GENERALITAT VALENCIANA..... | 627 |
| 2.2.1. LIBRO BLANCO DE LA EDUCACIÓN..... | 628 |
| 2.2.2. EDUCACIÓN COMPENSATORIA..... | 633 |
| 2.2.2.1. Periodo 1983-1986..... | 634 |
| 2.2.2.2. Periodo 1986-1989..... | 643 |
| 2.2.2.3. Periodo 1989-1995..... | 653 |
| 2.2.3. OTRAS ACTUACIONES DE LA CONSELLERIA..... | 673 |
| 2.2.3.1. La Formación del Profesorado..... | 673 |
| 2.2.3.2. Los Servicios de Apoyo a la escuela..... | 675 |
| 2.2.3.3. Otras medidas desde la Administración..... | 679 |
| 2.2.3.3.1. Estabilidad del profesorado..... | 680 |
| 2.2.3.3.2. Comisión de Escuela Rural..... | 680 |
| 2.2.3.3.3. El Reglamento Orgánico de Centros..... | 682 |
| 2.2.3.3.4. Disposiciones varias..... | 683 |
| 2.3. RESURGIMIENTO DE NUESTRA ESCUELA RURAL..... | 684 |
| 2.3.1. PATRONATO DE ESCUELA RURAL/IVER..... | 685 |
| 2.3.2. COLECTIVO DE MAESTROS DE LOS SERRANOS..... | 688 |
| 2.3.2. JORNADAS PROVINCIALES DE ESCUELA RURAL (VIVER, CASTELLÓN)..... | 691 |
| 2.3.3. II JORNADAS DE ESCUELA RURAL, COMUNIDAD VALENCIANA..... | 695 |
| 2.3.4. SPAER..... | 701 |
| 2.3.5. PLATAFORMA RURAL..... | 704 |
| 2.3.6. LAS VALORACIONES DEL CONSELL ESCOLAR VALENCIÀ..... | 706 |
| 2.3.6.1. Informe situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana. Año 1986..... | 707 |
| 2.3.6.2. Informe situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana. Año 1987..... | 709 |
| 2.3.6.3. Informe sobre la situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana. 1990..... | 710 |
| 2.3.6.3.1. El arreglo escolar y la escuela rural..... | 711 |
| 2.3.6.3.2. Otros datos sobre la escuela rural valenciana..... | 714 |
| 2.3.6.4. Informe sobre la situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana. 1991..... | 715 |
| 3.- CONCLUSIONES..... | 719 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 726 |

SEGUNDA PARTE.....731

7.- LA ZONA DE ESTUDIO..... 733

1.-LOCALIZACIÓN.....735

 1.1. JUSTIFICACIÓN..... 737

 1.2. RED VIARIA..... 740

2.- MEDIO FÍSICO..... 742

 2.1. RELIEVE Y OROGRAFÍA..... 742

 2.2. HIDROGRAFÍA..... 743

 2.3. GEOLOGÍA..... 746

 2.4. EDAFOLOGÍA..... 748

 2.5. CLIMATOLOGÍA..... 750

 2.6. PISOS BIOCLIMÁTICOS..... 753

 2.7. UNIDADES AMBIENTALES..... 755

 2.8. SITUACIÓN MEDIOAMBIENTAL..... 756

3.- RECURSOS MEDIOAMBIENTALES..... 762

 3.1. RECURSOS NATURALES..... 762

 3.2. RECURSOS EN RELACIÓN CON ACTIVIDADES PRODUCTIVAS..... 763

 3.3. RECURSOS ARQUEOLÓGICOS..... 765

 3.4. TRADICIONES Y COSTUMBRES..... 766

4.- DEMOGRAFÍA..... 769

 4.1. LOCALIZACIÓN DE LOS NÚCLEOS DE POBLACIÓN..... 769

 4.2. EVOLUCIÓN DURANTE EL SIGLO XX..... 770

 4.3. SITUACIÓN DEMOGRÁFICA ACTUAL..... 785

5.- ECONOMÍA..... 794

 5.1. EVOLUCIÓN DE LOS SECTORES PRODUCTIVOS..... 794

 5.2. AGRICULTURA Y GANADERÍA..... 805

 5.2.1. EL MODELO AGRARIO TRADICIONAL..... 805

 5.2.2. EVOLUCIÓN DE LA SUPERFICIE AGRARIA..... 809

 5.2.3. EVOLUCIÓN EN EL USO DE LA SUPERFICIE AGRARIA..... 812

 5.2.4. NÚMERO Y TAMAÑO DE LAS EXPLOTACIONES..... 815

 5.2.5. RÉGIMEN DE TENENCIA DE LA TIERRA..... 819

 5.2.6. OTROS INDICADORES DEL DESARROLLO AGRÍCOLA..... 821

 5.2.7. MECANIZACIÓN DEL SECTOR AGRARIO..... 822

 5.2.8. CULTIVOS PREDOMINANTES..... 824

 5.2.9. LA GANADERÍA..... 826

| | |
|---|------------|
| 2.5.10. EL SECTOR FORESTAL..... | 826 |
| 2.5.11. EL COOPERATIVISMO AGRARIO..... | 829 |
| 5.3. INDUSTRIA, CONSTRUCCIÓN, TRANSPORTES..... | 830 |
| 5.3.1. SECTOR INDUSTRIAL..... | 830 |
| 5.3.2. CONSTRUCCIÓN..... | 831 |
| 5.3.3. TRANSPORTES..... | 833 |
| 5.4. SERVICIOS..... | 834 |
| 5.4.1. SERVICIOS PÚBLICOS..... | 834 |
| 5.4.2. TURISMO..... | 835 |
| 5.4.3. ENTIDADES FINANCIERAS Y COMERCIO..... | 838 |
| 5.5. EL NIVEL DE VIDA DE LA POBLACIÓN..... | 839 |
| 6.- SITUACIÓN EDUCATIVA..... | 842 |
| 6.1. ANÁLISIS DEL NIVEL DE ESTUDIOS..... | 842 |
| 6.1.1. NIVEL DE ESTUDIOS DE LAS PERSONAS MAYORES DE 15 AÑOS..... | 842 |
| 6.1.2. NIVEL DE ESTUDIOS EN FUNCIÓN DEL SEXO..... | 844 |
| 6.1.3. ESTUDIOS FINALIZADOS SEGÚN LA EDAD..... | 846 |
| 6.2. ESTUDIOS EN CURSO..... | 851 |
| 6.3. OFERTA EDUCATIVA EN LA ZONA DEL RÍO VILLAHERMOSA..... | 853 |
| 6.3.1. UN MARCO EDUCATIVO PARA LA ESCUELA RURAL..... | 853 |
| 6.3.2. LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA..... | 856 |
| 6.3.3. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL ALTO MIJARES..... | 859 |
| 6.3.4. LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN EL ALTO MIJARES..... | 860 |
| 7.- CONCLUSIONES..... | 862 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 869 |
| | |
| 8.- LA ESCUELA RURAL EN LA ZONA DE VILLAHERMOSA..... | 977 |
| 1.- EVOLUCIÓN DE LA RED ESCOLAR..... | 879 |
| 1.1. INICIOS DE LA ESCOLARIZACIÓN..... | 879 |
| 1.2. EL INICIO DEL SIGLO..... | 887 |
| 1.3. LA DICTADURA DE PRIMO DE RIVERA..... | 892 |
| 1.4. LA REPÚBLICA..... | 893 |
| 1.5. DICTADURA DE FRANCO..... | 898 |
| 1.5.1. LA LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE 1945..... | 899 |
| 1.5.2. IMPLANTACIÓN DE LA LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA, 1945..... | 901 |
| 1.5.3. REVISIÓN DE LA IMPLANTACIÓN DE LA LEY (1949-1951)..... | 903 |
| 1.5.4. POTENCIACIÓN DE CONSTRUCCIONES ESCOLARES 1953-61..... | 916 |
| 1.5.5. LA CONCENTRACIÓN ESCOLAR..... | 918 |
| 1.5.6. LA IMPLANTACIÓN DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN..... | 930 |

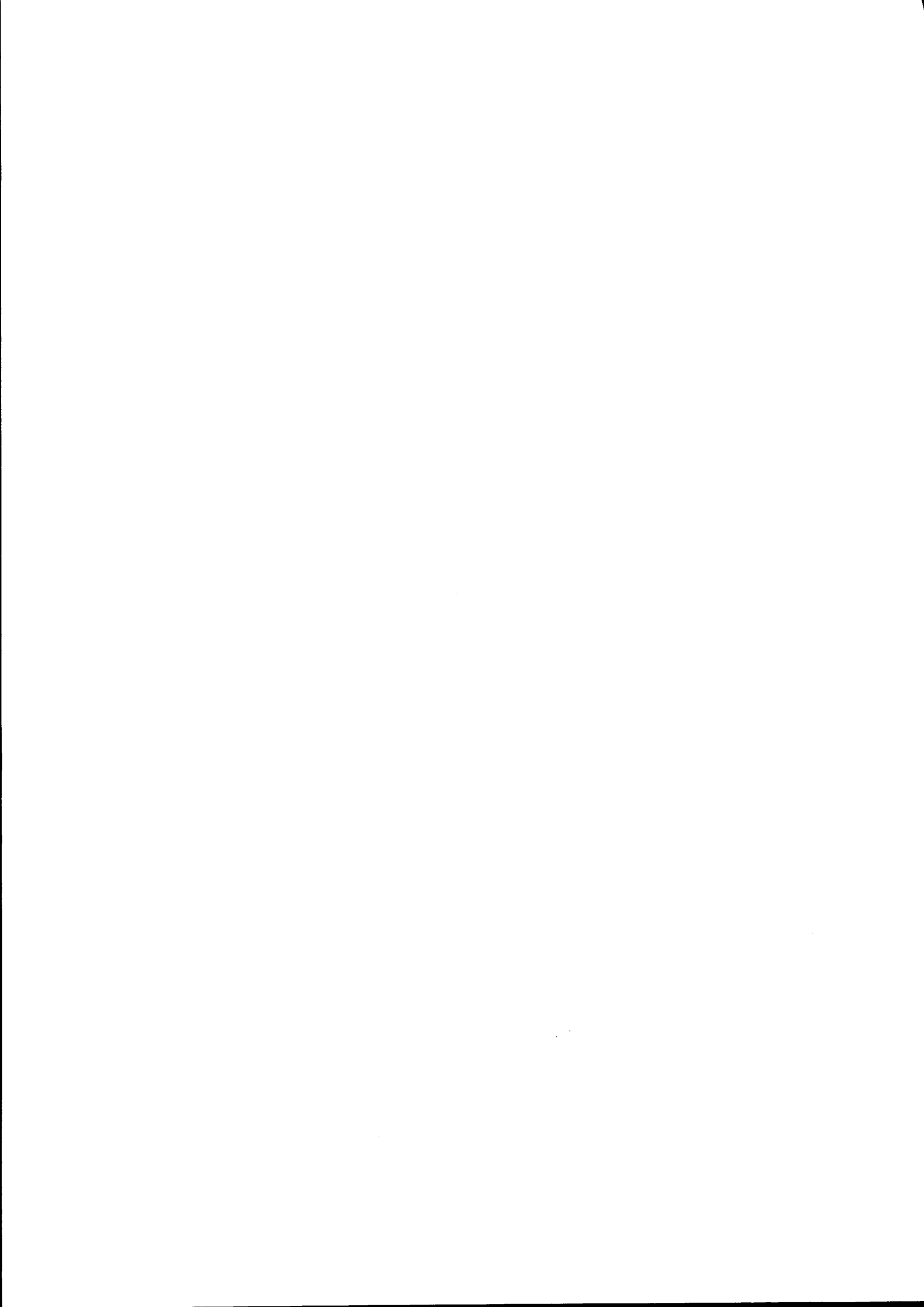
| | |
|---|------|
| 1.6. LA TRANSICIÓN POLÍTICA | 937 |
| 1.7. LA ETAPA AUTONÓMICA..... | 939 |
| 1.8. CONCLUSIONES..... | 943 |
| 2.- INFLUENCIA DE LA SUPRESIÓN ESCOLAR EN LA EVOLUCIÓN DEMOGRÁFICA..... | 948 |
| 2.1. JUSTIFICACIÓN | 948 |
| 2.2. DEFINICIÓN DEL PERÍODO DE ESTUDIO..... | 950 |
| 2.3.EVOLUCIÓN DEMOGRÁFICA Y CONCENTRACIÓN ESCOLAR..... | 953 |
| 2.3.1. SITUACIÓN EN LAS CAPITALES MUNICIPALES..... | 954 |
| 2.3.2. SITUACIÓN EN LAS ALDEAS..... | 957 |
| 2.3.3. SITUACIÓN DE LA POBLACIÓN DISEMINADA | 960 |
| 2.4. PUNTUALIZACIONES | 964 |
| 2.4.1. FACTORES FÍSICOS | 965 |
| 2.4.2. FACTORES SOCIO-ECONÓMICOS EN LA ZONA..... | 966 |
| 2.4.3. EMIGRACIÓN, INDUSTRIALIZACIÓN Y URBANIZACIÓN..... | 968 |
| 2.5. CONCLUSIONES..... | 971 |
| 3.- SITUACIÓN ESCOLAR ANTES DE LAS CONCENTRACIONES..... | 973 |
| 3.1. PROCEDENCIA DEL ALUMNADO..... | 973 |
| 3.2. LA VIDA ESCOLAR..... | 975 |
| 3.2.1. LA APERTURA DE LA ESCUELA Y EL EDIFICIO ESCOLAR..... | 975 |
| 3.2.2. LAS CONDICIONES MATERIALES DE LAS ESCUELAS..... | 979 |
| 3.2.3. LAS ACTIVIDADES ESCOLARES..... | 993 |
| 3.2.3.1. Los cuestionarios y las programaciones escolares..... | 998 |
| 3.2.3.2. Las actividades de extensión cultural de la escuela..... | 1002 |
| 3.2.3.3. Las instituciones pedagógicas, sociales y benéficas..... | 1007 |
| 3.3. LAS FALTAS DE ASISTENCIA..... | 1010 |
| 3.3.1. RELACIÓN TIPO DE ESCUELA-FALTAS DE ASISTENCIA | 1011 |
| 3.3.2. RELACIÓN ENTRE LA EDAD EN LA ASISTENCIA A CLASE..... | 1013 |
| 3.3.3. ASISTENCIA A CLASE SEGÚN LA ÉPOCA DEL AÑO..... | 1014 |
| 4.- EVOLUCIÓN RECIENTE DE LA RED ESCOLAR..... | 1018 |
| 4.1. DATOS NUMÉRICOS DE LAS SUPRESIONES..... | 1022 |
| 4.2. PROCESO DE SUPRESIÓN Y CONCENTRACIÓN ESCOLAR..... | 1025 |
| 4.2.1. EL PROCESO DE CONCENTRACIÓN EN VILLAHERMOSA..... | 1026 |
| 4.2.2. LA COCENTRACIÓN ESCOLAR EN ZUCAINA..... | 1034 |
| 4.2.2.1. Evolución de la matrícula por grupos de edad..... | 1034 |
| 4.2.2.2. Evolución de la matrícula por procedencia..... | 1039 |
| 4.2.3. LA COCENTRACIÓN ESCOLAR EN OTROS MUNICIPIOS | 1041 |
| 4.3. LAS CONCENTRACIONES EN LA DÉCADA DE LOS 70..... | 1048 |
| 4.4. LA RECUPERACIÓN DE LA RED ESCOLAR EN LA ZONA..... | 1060 |
| 4.5. LA INCERTIDUMBRE GENERADA POR LA LOGSE..... | 1064 |

| | |
|--|-------------|
| 4.6. <i>EXPECTATIVAS INMEDIATAS</i> | 1068 |
| 5.- <i>LA VIDA ESCOLAR A PARTIR DE 1970</i> | 1072 |
| 5.1. <i>¿ESCUELA RURAL DESAHUCIADA?</i> | 1072 |
| 5.1.1. <i>DOTACIÓN MATERIAL</i> | 1073 |
| 5.1.2. <i>LOS COSTES DE LAS CONCENTRACIONES</i> | 1075 |
| 5.2. <i>¿ESCUELA RURAL DEPURADA?</i> | 1083 |
| 5.2.1. <i>EL RENDIMIENTO ESCOLAR</i> | 1084 |
| 5.2.2. <i>LA RELACIÓN DE LA ESCUELA CON EL MEDIO</i> | 1091 |
| 5.2.3. <i>HIPOTÉTICA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN</i> | 1097 |
| 5.3. <i>ESCUELA RURAL: PRESENTE ESPERANZADOR Y FUTURO INCIERTO</i> | 1099 |
| 6.- <i>CONCLUSIONES</i> | 1103 |
| 6.1. <i>EVOLUCIÓN DE LA RED ESCOLAR</i> | 1103 |
| 6.2. <i>DEMOGRAFÍA Y ESCOLARIZACIÓN</i> | 1106 |
| 6.3. <i>LA VIDA ESCOLAR ANTES DE LAS CONCENTRACIONES</i> | 1107 |
| 6.4. <i>LAS CONCENTRACIONES ESCOLARES Y SUS CONSECUENCIAS</i> | 1111 |
| <i>BIBLIOGRAFÍA</i> | 1116 |
| | |
| 9.- LOS MAESTROS EN LA ZONA DE VILLAHERMOSA | 1125 |
| 1.- <i>LOS MAESTROS DE LA ZONA</i> | 1128 |
| 1.1. <i>OBJETIVOS</i> | 1128 |
| 1.2. <i>METODOLOGÍA</i> | 1129 |
| 1.2.1. <i>DELIMITACIÓN TERRITORIAL</i> | 1129 |
| 1.2.2. <i>DELIMITACIÓN TEMPORAL</i> | 1129 |
| 1.2.3. <i>FUENTES DOCUMENTALES UTILIZADAS</i> | 1129 |
| 1.2.4. <i>EL ESTUDIO DE LOS LISTADOS DE MAESTROS/ESCUELAS</i> | 1131 |
| 1.3. <i>RESULTADOS</i> | 1132 |
| 1.3.1. <i>LOS LISTADOS DE MAESTROS</i> | 1132 |
| 1.3.2. <i>LOS MAPAS ESCOLARES</i> | 1133 |
| 1.3.3. <i>¿CÓMO ACCEDEN LOS MAESTROS A LAS ESCUELAS RURALES?</i> | 1136 |
| 1.3.4. <i>¿POR QUÉ CESAN LOS MAESTROS EN LA ZONA?</i> | 1138 |
| 1.3.5. <i>LA INESTABILIDAD/MOVILIDAD DOCENTE</i> | 1143 |
| 1.3.5.1. <i>Movilidad docente y tipo de escuelas</i> | 1143 |
| 1.3.5.2. <i>Movilidad docente y tipo de unidades</i> | 1145 |
| 1.3.5.3. <i>Movilidad docente y relación con el género</i> | 1147 |
| 1.3.5.4. <i>Movilidad docente y relación con la época</i> | 1147 |
| 1.3.6. <i>FEMINIZACIÓN PROGRESIVA DE LA FUNCIÓN DOCENTE</i> | 1149 |
| 1.4. <i>CONCLUSIONES</i> | 1152 |

| | |
|---|-------------|
| 2.7.6. LA IMPLANTACIÓN DE LA LOGSE EN ESTA ZONA RURAL..... | 1335 |
| 2.7.7. LA ESCUELA RURAL | 1337 |
| BIBLIOGRAFÍA | 1344 |
| 1.- PUBLICACIONES..... | 1344 |
| 2.- MATERIAL DE ARCHIVOS..... | 1350 |
| 10.- OPINIÓN DE LOS PADRES SOBRE LA ESCUELA RURAL | 1355 |
| 0.- OBJETIVOS | 1357 |
| 1.- METODOLOGÍA | 1358 |
| 1.1. INSTRUMENTOS EMPLEADOS | 1359 |
| 1.2. MUESTRA | 1360 |
| 1.3. ANÁLISIS DE DATOS..... | 1361 |
| 2.- ANÁLISIS DE RESULTADOS | 1363 |
| 2.1. CAMBIOS EN EL MEDIO RURAL | 1363 |
| 2.1.1. COMPARACIÓN RURAL-URBANO | 1363 |
| 2.1.2. CULTURA RURAL Y EDUCACIÓN..... | 1365 |
| 2.1.3. PAPEL DE LA ESCUELA EN LAS EXPECTATIVAS DE LOS PADRES | 1368 |
| 2.2. LAS FUNCIONES DE LA ESCUELA..... | 1371 |
| 2.3. LA METODOLOGÍA | 1374 |
| 2.4. LA PARTICIPACIÓN..... | 1376 |
| 2.5. LOS PADRES Y LAS MADRES..... | 1378 |
| 2.6. LOS MAESTROS Y LAS MAESTRAS. | 1379 |
| 3.- CONCLUSIONES | 1382 |
| 4.- LA OPINIÓN DE LOS PADRES EN LAS JORNADAS DE ESCUELA RURAL. | 1385 |
| 4.1. III ENCUENTROS ESTATALES SOBRE LA EDUCACIÓN RURAL. | 1385 |
| 4.2. LAS JORNADAS DE LA COMUNIDAD VALENCIANA..... | 1387 |
| GRUPO DE TRABAJO 1:..... | 1389 |
| CONCLUSIONES..... | 1389 |
| GRUPO 2..... | 1392 |
| CONCLUSIONES..... | 1393 |
| GRUPO 3: | 1394 |
| CONCLUSIONES..... | 1394 |
| GRUPO 4: | 1395 |
| CONCLUSIONES..... | 1395 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 1399 |

| | |
|--|------|
| 2.- SER MAESTRO EN LA ZONA DE VILLAHERMOSA..... | 1155 |
| 2.1. OBJETIVOS..... | 1156 |
| 2.2. METODOLOGÍA..... | 1157 |
| 2.3. RESULTADOS REFERIDOS A LA SITUACIÓN PERSONAL, FAMILIAR, PROFESIONAL Y SOCIAL..... | 1160 |
| 2.4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ZONA RURAL..... | 1177 |
| 2.4.1. LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS RURALES..... | 1178 |
| 2.4.2. FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO RURAL..... | 1183 |
| 2.4.3. LA LECTURA COMO ELEMENTO DE AUTOFORMACIÓN..... | 1193 |
| 2.5. LA IMPLANTACIÓN DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS..... | 1199 |
| 2.5.1. LA APLICACIÓN DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (LGE)..... | 1208 |
| 2.5.1.1. Los aspectos positivos de la LGE..... | 1208 |
| 2.5.1.2. Los problemas derivados de la LGE en la escuela rural..... | 1210 |
| 2.5.1.3. La valoración de la LGE en zona rural..... | 1213 |
| 2.5.1.4. Las supresiones y la concentración escolar..... | 1218 |
| 2.5.2. LA IMPLANTACIÓN DE REFORMAS EN LA DÉCADA DE LOS 80..... | 1226 |
| 2.5.2.1. Los problemas que supuso la implantación de reformas..... | 1226 |
| 2.5.2.2. La implantación de la LOECE y de los programas renovados..... | 1227 |
| 2.5.3. LA IMPLANTACIÓN DE LA LOGSE..... | 1232 |
| 2.5.3.1. La formación previa del profesorado..... | 1232 |
| 2.5.3.2. Los problemas para la aplicación de la LOGSE en la zona rural..... | 1233 |
| 2.5.3.3. soluciones a los problemas de la LOGSE..... | 1238 |
| 2.5.3.4. Aspectos positivos de la LOGSE..... | 1242 |
| 2.5.3.5. Valoración de la LOGSE..... | 1250 |
| 2.6. DOCENCIA Y FUNCIONAMIENTO DE LA ESCUELA..... | 1252 |
| 2.6.1. PROBLEMAS DE LA ESCUELA RURAL..... | 1252 |
| 2.6.2. OBJETIVOS DE LA ESCUELA Y DEL MAESTRO RURAL..... | 1263 |
| 2.6.3. RENDIMIENTO ESCOLAR RURAL-URBANO..... | 1271 |
| 2.6.4. ORIENTACIÓN ESCOLAR Y TUTORÍA..... | 1280 |
| 2.6.5. DISCIPLINA Y CONVIVENCIA ESCOLAR..... | 1284 |
| 2.6.6. LAS ACTIVIDADES ESCOLARES COMO INDICADOR DE INNOVACIÓN EDUCATIVA..... | 1286 |
| 2.6.7. LA PROGRAMACIÓN ESCOLAR..... | 1297 |
| 2.6.8. LA PARTICIPACIÓN Y RELACIÓN CON EL ENTORNO..... | 1302 |
| 2.6.9. LA EVOLUCIÓN DEL MAESTRO RURAL..... | 1318 |
| 2.7. CONCLUSIONES DE ESTE APARTADO..... | 1322 |
| 2.7.1. SITUACIÓN PERSONAL, FAMILIAR, PROFESIONAL Y SOCIAL..... | 1322 |
| 2.7.2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO..... | 1325 |
| 2.7.3. LA IMPLANTACIÓN DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS..... | 1329 |
| 2.7.4. LA IMPLANTACIÓN DE LA LGE..... | 1332 |
| 2.7.5. LAS REFORMAS EN LA DÉCADA DE LOS 80..... | 1334 |

| | |
|--|-------------|
| 11.- PROPUESTAS..... | 1401 |
| 1.- LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO RURAL..... | 1403 |
| 1.1. LA VALORACIÓN DE LO RURAL..... | 1403 |
| 1.2. EL DESARROLLO RURAL..... | 1408 |
| 1.3. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO RURAL..... | 1414 |
| 1.4. LA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA EN EL MEDIO RURAL..... | 1426 |
| 2.- ALTERNATIVAS PARA LA IMPLANTACIÓN DE LA LOGSE EN EL MEDIO RURAL..... | 1430 |
| 2.1. LAS NUEVAS TENDENCIAS EN LA EDUCACIÓN RURAL..... | 1430 |
| 2.2. RESPECTO A LA LEGISLACIÓN VALENCIANA..... | 1434 |
| 2.3. LOS SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN RURAL..... | 1450 |
| 2.4. LOS CENTROS EDUCATIVOS RURALES..... | 1460 |
| 2.5. EL PROFESORADO QUE TRABAJA EN ZONA RURAL..... | 1482 |
| 2.6. LAS ACTUACIONES DE LAS COMUNIDADES RURALES..... | 1495 |
| | |
| CONCLUSIONES..... | 1503 |



PRESENTACIÓN

El informe que el lector tiene entre sus manos es el producto de cuatro años de investigaciones y trabajos compartidos con la docencia en centros de educación primaria y secundaria.

Pretendíamos, cuando redactamos el proyecto de tesis doctoral, sentar las bases de una nueva política educativa para el mundo rural que pudiera ser aplicable a la zona de estudio y que realmente sirviera para mejorar la vida en el medio rural que investigamos.

Pronto nos dimos cuenta de que no íbamos a sentar ninguna base nueva, puesto que la mayor parte de las propuestas para mejorar la educación en el medio rural ya están hechas y lo que hace falta es seguirlas. Es necesario, pues, investigar los factores que dificultan el desarrollo de las propuestas educativas favorecedoras de la educación rural.

Partíamos de la semejanza en aspectos importantes que jalonaron el desarrollo de la LGE y los que enmarcan la LOGSE. En el contexto actual de reforma era necesario conocer la realidad actual y las alternativas para evitar los errores del pasado y así hemos trabajado -casi contra reloj- para finalizar esta tesis antes de que se promulguen todas las disposiciones complementarias de la LOGSE y se mate, definitivamente, con la escuela rural.

Estas prisas explican, en parte, el carácter imperfecto de nuestro trabajo que ha tenido que centrarse en aspectos concretos para no difundir el esfuerzo investigador excesivamente.

Sin embargo y pese al carácter incompleto de nuestras investigaciones, creemos que nuestras aportaciones serán útiles para conocer la escuela rural, su historia y algunas alternativas actuales y demuestran que la escuela rural todavía existe y puede seguir ofreciendo un servicio educativo de calidad y arraigado en el entorno.

Con el fin de facilitar el seguimiento en la lectura citamos las partes y capítulos de esta tesis.

Tras una introducción desarrollamos el contenido de la tesis en dos partes.

La primera parte es una aproximación al mundo rural y a la escuela rural. Se usan distintas definiciones de medio rural (cap. 1) y se define el concepto de escuela rural (cap. 2). Después, en el capítulo 3, se relaciona el mundo rural, los factores económicos y educativos y la escuela rural en 4 países europeos, comparándolos. A continuación se exponen unas directrices de organismos internacionales sobre educación en el medio rural (cap. 5). Integran esta parte los capítulos de la escuela rural en España y la escuela rural en la Comunidad Valenciana (caps. 6 y 7 respectivamente).

La segunda parte se centra en la zona del río Villahermosa. El capítulo 8 es una aproximación al medio natural, social, económico y cultural, donde se evidencia la ruralidad de la zona. Acto seguido se expone la visión evolutiva de la red escolar de los municipios que integran este territorio y una serie de investigaciones centradas todas en la escuela rural de la zona, destacando especialmente la que pretende conocer la opinión de los maestros de la zona en tres épocas distintas. Por último, a partir de las investigaciones de zona y de los conocimientos generales sobre escuela rural se presenta un capítulo de propuestas concretas de aplicación en la zona de estudio.

Cierra el informe un apartado de conclusiones sobre nuestro trabajo y un amplio capítulo de bibliografía, que se completa con un Apéndice documental al que nos referimos en algunos capítulos.

Animamos a los lectores a profundizar en nuestra investigación para que sus críticas contribuyan a mejorar nuestro trabajo.

0.-INTRODUCCIÓN

1.- TEMA

El tema de esta tesis doctoral es el estudio de la Escuela Rural entre los años 70 y los 90. Análisis de la zona del río Villahermosa (Alto Mijares): evolución y expectativas. Propuestas de actuación.

Hemos escogido esta zona de estudio porque la comarca del Alto Mijares es una de las comarcas más rurales del País Valenciano, como demostraremos en el capítulo dedicado a la definición de la zona de estudio. Creemos que cualquier propuesta para el desarrollo educativo de esta zona rural puede ser válida para otras zonas rurales que se encuentren en condiciones más favorables.

Respecto de la época de estudio es preciso tener en consideración los antecedentes de la situación actual para poder interpretarla correctamente y ofrecer alternativas basadas en la comprensión de la realidad de la zona. Era necesario remontarnos a años anteriores y en un principio creímos que la Ley General de Educación (LGE) marcaba un cambio radical en el sistema educativo español y en la concepción oficial de la escuela rural.

A medida que hemos profundizado en las investigaciones hemos comprobado cómo la LGE sí fue un hito para la educación y para la escuela rural, pero la LGE se asentaba sobre la legislación anterior, en unos casos para modificarla y en otros para darle continuidad.

Resulta evidente que en la zona de estudio el proceso de supresiones y concentraciones escolares se desarrolló antes de la promulgación de la LGE, pero en la conciencia de los maestros y de la población rural fue esta ley la causa de la destrucción de la red escolar de la zona y de la emigración, concepción muy extendida entre las publicaciones sobre la escuela rural.

Respecto del segundo límite temporal, 1990, su elección se debe a la promulgación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Dicha ley presenta muchos paralelismos con la LGE, a la cual sustituye. Ambas leyes proponen la mejora de la calidad del sistema educativo. La LGE

desarrollando este principio fomentó las concentraciones escolares. La LOGSE apuesta por los Colegios Rurales Agrupados (CRA). En ambos casos se legisla desde la ciudad para el campo sin considerar la diversidad rural, como viene siendo tradicional desde hace siglos. Parece que en el contexto actual, más “democrático”, haya cambiado esta relación rural-urbano, pero en definitiva es la misma relación de dominación y no se pretende que la escuela rural pueda servir a la sociedad rural sino a la sociedad en general, predominantemente urbana.

En necesario, pues, hacer propuestas para la escuela rural partiendo del marco legal vigente e intentando extraer de él todo lo que nos permita caminar hacia una escuela rural al servicio de las comunidades a las que debe servir.

2.- JUSTIFICACIÓN

2.1. JUSTIFICACIÓN SOCIAL

Desde hace algunos años el Mundo Rural europeo está experimentando profundos cambios (reestructuración agraria, diversificación económica, cambios sociales, mayor interdependencia medio rural y urbano, ...). Todas las regiones comunitarias participan de estas tendencias. **El futuro del Mundo Rural** constituye un informe de la Comisión de las Comunidades Europeas al Consejo, dicho informe apareció en octubre de 1988.

La Comisión atribuye al Mundo Rural la función de ser un espacio indispensable para la conservación del equilibrio ecológico y para zonas especialmente marginadas propone:

- El mantenimiento de la población rural, esencialmente agraria.
- La protección de la artesanía y de las pequeñas industrias.
- El desarrollo progresivo de actividades forestales y de producción de madera.
- La asistencia a la población local.
- La conservación del entorno natural y del patrimonio cultural para un desarrollo del turismo rural.

Entre las orientaciones que se proponen en favor del Mundo Rural destacan las **medidas forestales y de protección del medio ambiente** (abandono de tierras con finalidad medioambiental, fomento de la agricultura biológica y de la lucha integrada, ayudas a la repoblación forestal, formación de los agricultores sobre prácticas de producción compatibles con el medio ambiente...)

También se destaca la **importancia de la educación y de la formación profesional en el desarrollo del Mundo Rural.**

Parece evidente que el futuro del Mundo Rural pasa por la Educación Ambiental.

La década de los 90 viene marcada por la crisis económica y por las reformas (educativas, agrarias, monetarias, ...). Estas reformas afectarán decisivamente al Mundo Rural y éste ya no puede desentenderse de los acontecimientos mundiales.

La Ronda Uruguay del GATT es el foro internacional para el comercio y en especial las derivaciones para el sector agropecuario son de gran influencia en el Mundo Rural español, puesto que a partir de las negociaciones del GATT se modifica o reforma la PAC (Política Agraria Común). Los agricultores españoles (ahora comunitarios) deben someterse a las leyes estatales o autonómicas derivadas de las normativas comunitarias.

La Reforma de la PAC propone una reducción de los excedentes agropecuarios, de activos agrarios, de superficie cultivada, ... Esta reconversión agraria obliga a los campesinos a mejorar su cualificación profesional (productor, gestor, ...) o a tomar otras alternativas a su actividad tradicional. Las agroindustrias, el turismo rural y la protección del medio ambiente aparecen como posibles soluciones.

Para fomentar el desarrollo rural la Comunidad Europea promueve la iniciativa LEADER. Los proyectos que se acogen a esta iniciativa deben proponer soluciones innovadoras para la recuperación y conservación de las actividades y las estructuras socioeconómicas de las zonas rurales.

En la zona de estudio se ha desarrollado un LEADER (Alto Palancia-Alto Mijares) con algunas orientaciones turísticas fundamentadas en el aprovechamiento "lúdico" del medio ambiente.

En definitiva, **parece que se quiere convertir a muchos agricultores en gestores del medio ambiente, patrimonio de la humanidad.** Esta propuesta será infructuosa si los habitantes del Mundo Rural, encargados de la gestión del medio ambiente no tienen la formación necesaria para ello.

Es necesario recordar que en referencia a la defensa y conservación del medio ambiente son de vital importancia las actitudes que se desarrollen al respecto y que la consolidación de actitudes no es un proceso que se realice en poco tiempo y de manera asistemática.

Por todo lo dicho **mantenemos que la Educación Ambiental es necesaria para los habitantes del Mundo Rural (gestores-usuarios), pero también lo es para los habitantes de las urbes (usuarios).**

Creo, por tanto, que el estudio integrado de la Educación en el Medio Rural podría influir positivamente en el desarrollo de estas líneas de actuación, puesto que se pretende:

- analizar los tópicos típicos de la sociología agraria respecto del campesinado (individualismo, fatalismo, conservadurismo, ...);
- analizar qué papeles le corresponden a la escuela para fomentar el desarrollo de las comunidades rurales;
- proponer líneas de acción en educación respecto de la escuela rural.

En definitiva **se pretende hacer ver a los habitantes del Mundo Rural el papel de ellos y de su escuela para el desarrollo y evidenciar que la Educación en Medio Rural no sólo es un servicio, sino que es una de las claves de su futuro.**

Además, atendiendo a una visión global de los problemas, hemos de considerar que **la población rural es actualmente la que en nuestra sociedad salvaguarda los elementos ecológicos más preciados: agua, suelo, bosque, aire puro.** Si no hay población rural estos elementos van degradándose y la

población, mayoritariamente urbana, verá como desaparecen estos elementos necesarios para la vida y el mantenimiento del equilibrio ecológico.

Por tanto, **desde el punto de vista ecológico, es necesario favorecer a la población rural de las zonas rurales de montaña para que deseen continuar en sus puestos y que salvaguarden las garantías de nuestro futuro.** Es decir, **la población habrá de ser solidaria con el Mundo Rural.**

La clave de esta solidaridad intercomunitaria ha de basarse en la educación, tanto de la población rural como de la población urbana, del personal encargado de ofrecer el servicio educativo y de los políticos y funcionarios administrativos que en definitiva son quienes gestionan el desarrollo de las leyes, administran los recursos, ...

Con esta tesis no se pretende ofrecer propuestas para alcanzar la solidaridad intercomunitaria rural-urbano necesaria, aunque del estudio del Mundo Rural y de la educación que se ofrece o se podría ofrecer surgen ideas que deberían ser consideradas por las personas e instituciones encargadas del desarrollo rural.

2.2. JUSTIFICACIÓN PERSONAL

Además de la justificación social de esta tesis interesa resaltar aspectos personales que motivan al autor al desarrollo de esta tesis:

a) La labor docente en San Vicente de Cortes (Cortes de Arenoso) durante los cursos 1989-91 permitió vislumbrar las posibilidades educativas que ofrece la escuela unitaria, aunque se encuentre en una zona deprimida.

b) La actividad como asesor de escuela rural en la Extensión de Montanejos (Alto Mijares) del CEP de Castellón durante el curso 1991-92 permitió comprobar que la educación que se ofrecía en la comarca tenía muchos defectos, pero al mismo

tiempo presentaba algunas condiciones que posibilitaban que la educación en la zona pudiera ser una educación de calidad, incluso modélica para otros ámbitos.

c) La elección del tema para la tesis durante el curso 1991-92 permitió diseñar proyectos de investigación para cada uno de los cursos de doctorado. Dichos proyectos cuando fueron realizados sirvieron para fundamentar aspectos de esta tesis. Desde este curso hay contactos con las escuelas de la zona, con los maestros y con los padres, incluso con los ayuntamientos y las asociaciones.

d) El conocimiento de la zona y su necesidad de relacionarse con otras personas que lucharan por la defensa de la comarca impulsa al autor a participar en las reuniones de la Plataforma Rural del Alto Mijares, a partir de 1994.

e) El autor se siente comprometido con la defensa de la escuela rural (ha sido miembro del Seminario Permanente de Asesores de Escuela Rural de la Comunidad Valenciana y organizador de las II jornadas de escuelas rurales de la Comunidad Valenciana de 1993, actualmente colabora en la organización de las III jornadas de centros educativos rurales, ...).

f) Ha participado en la elaboración de documentos sobre escuela rural (artículos en revistas, en jornadas de investigación, documento del XVI encuentro de los MRP sobre escuela rural en 1995, documento conjunto MEC-MRP sobre escuela rural -en vías de publicación-, ...

En definitiva, las relaciones del investigador con la zona de estudio y con la escuela rural -bien a partir de documentación o con personas ligadas a ella- le impulsan a profundizar en las investigaciones, a desear conocer más la educación rural y la zona, ..., y se establecen unas relaciones empáticas que a juicio de algún sector de investigadores podría ser motivo de subjetividad, pero sin ninguna duda animan al investigador y favorecen su relación con el objeto de investigación, facilitando, en definitiva, su conocimiento.

La justificación del proyecto se basa en unos postulados fundamentales que es necesario considerar a la hora de hablar de la educación en el mundo

rural. Posteriormente se relacionan los distintos postulados para establecer nuestra propuesta.

2.3. POSTULADOS BÁSICOS

- 1) El futuro del mundo rural, agrario, es bastante indefinido, pero parece oscuro si no cambian las cosas¹.
- 2) “La educación en el medio rural está en estos momentos en una situación crítica y coyuntural, por el contexto en que se desenvuelve la "reconversión del sector agrario", y por la aplicación de la Reforma Educativa. La implantación de la LOGSE (Ley de ordenación General del Sistema Educativo) se hará sentir de una manera especial en el medio rural.”²
- 3) La escuela, en el mundo rural, representa "la imposición de un modelo educativo foráneo que no parte de unos saberes previos y socializa desde fuera y para una sociedad distinta a la rural"³
- 4) "La escuela rural debe, ante todo, lograr que el alumno se sienta solidario con el pueblo en que vive, debe ser el motor que impulse la evolución de los pueblos a quienes se destina, hacia su dignidad, su libertad y su cultura."⁴

¹ ETXEZARRETA, Miren.: “Las explotaciones familiares mediterráneas en la Europa Comunitaria” en *Documentación Social*, nº 87, Abr-Jun, 1992, pág. 42.

² HERVÁS, M^a José y GRANDE, Miguel: “La escuela en el medio rural” en *Documentación Social*, nº 87, Abr-Jun 1992, pág. 115.

³ DE LA RED, Natividad: “La reconstrucción del tejido social en las áreas rurales a través del asociacionismo y la autoorganización” en AA.VV.: *Promoción sociocultural y desarrollo comunitario en zonas rurales*. Diputación de Valladolid-Ed.Popular S.A. Madrid, 1987. pág. 108.

⁴ SALANOVA, J.: *La escuela rural. Métodos y contenidos*.ZERO-ZYX, Madrid, 1983, pág. 32.

-
- 5) Algunos de los rasgos definitorios de la cultura agraria son "el individualismo, la falta de espíritu innovador, la desconfianza en las relaciones personales, el fatalismo, ..." ⁵
- 6) "Se considera siempre esa "cultura" (suponiendo que exista) o algunos de sus rasgos componentes -el individualismo, por ejemplo- como la **causa** de los comportamientos de los campesinos y jamás son considerados como **efectos** posibles de un conjunto complejo de condiciones estructurales" ⁶
- 7) "[...] la actual juventud rural española se encuentra bloqueada por el doble efecto de la descomposición de las estructuras tradicionales del mundo rural y la ausencia de expectativas del desarrollo de las nuevas estructuras urbano-industriales." ⁷
- 8) En la LOGSE se plantean como prioritarias algunas líneas:
- h. la metodología activa que asegure la participación del alumnado,
 - j. la relación con el entorno social, económico y cultural,
 - k. la formación en el respeto y la defensa del medio ambiente. (LOGSE, 1990: Art. 3,2.)
- 9) Las administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales

⁵ ROGERS, E.M. y SVENNING, L.: *La modernización entre los campesinos*. Fondo de Cultura Económica. México. 1973. p. 35.

⁶ CONTRERAS, Jesús: "La teoría de la "modernización" y su concepto de cultura campesina: reflexiones críticas" en SEVILLA GUZMÁN, Eduardo (Coord.): *Sobre agricultores y campesinos. Estudios de sociología rural en España*. Servicio de Publicaciones Agrarias. Madrid. 1984. pp. 119-120.

⁷ GONZÁLEZ, Juan Jesús; LUCAS, Ángel de; ORTÍ, Alfonso: *Sociedad rural y juventud campesina. Estudio sociológico sobre la juventud rural 1984*. Instituto de Estudios Agrarios, Pesqueros y Alimentarios/MAPA. Madrid. 1985. pág. 5.

discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones. (LOGSE, 1990: Art. 60, 2.)

10) La zona de estudio es una zona desfavorecida con arreglo al apartado 3 el artículo 3 de la directiva 75/268/CEE, correspondiendo su calificación a la Directiva 86/466/CEE (España, 16-Comunidad Valenciana, 12-Castellón, 04-Peñagolosa y 07-Palancia). La comarca del Alto Mijares ha sido declarada zona desfavorecida de montaña.

2.4. RELACIONES ENTRE LOS POSTULADOS

a) El mundo rural actual tiene un futuro oscuro. Las alternativas que se suelen presentar para mejorar el mundo rural son la reestructuración de la producción agropecuaria, el turismo rural y el aprovechamiento racional del medio ambiente. **Si la escuela rural debe formar ha de considerar el medio ambiente, sobre todo si forma para el mundo rural.**

b) Estamos en un momento de cambio en los sistemas educativos y en los sistemas económicos, sociales, ... En las comunidades pequeñas los cambios afectan mucho más rápida y radicalmente que en grandes comunidades, puesto que son "ecosistemas frágiles". Si queremos evitar efectos negativos sobre el medio rural **es necesario hacer propuestas acordes con estos cambios, pero partiendo de la realidad rural y del hecho de que la educación es un servicio.**

c) Se habla de la escuela rural desarraigada de su medio, cuyas finalidades son diferentes de las de la comunidad que la alberga. Se dice que los fines de la escuela rural son fines ajenos a la sociedad rural... Pero todas estas críticas se pueden generalizar a cualquier escuela, no son exclusivas de la escuela rural; aunque sí es cierto que debido a condicionantes socioeconómicos la escuela ha servido de promotor del éxodo rural y de la desruralización. Por otra parte **es necesario identificar cuáles son las funciones que la sociedad rural atribuye a su escuela para ver si ésta las cumple.**

d) Aceptando que la educación es un derecho de la población, en el caso de las comunidades rurales la educación debe ser un servicio a estas comunidades, atendiendo sus peculiaridades y sirviendo de motor para la mismas. **La educación promocionada inicialmente por la escuela ha de favorecer una escuela de y para la comunidad rural.**

e) No es novedoso en las orientaciones pedagógicas, proponer que sean los sujetos implicados los que intenten mejorar su situación, concienciándose y adoptando una actitud participativa y activa. Esta actitud puede ir conformándose desde pequeños si sistemática y globalmente intervenimos sobre problemas que puedan afectarnos directamente como son los de nuestro entorno. De este modo practicaremos la participación activa (postulado **8.h**).

f) Según el postulado **5** “los campesinos son incapaces de colaborar para conseguir un bien común, son pasivos y poco innovadores, desconfiados y no demasiado sociables, negativistas respecto del futuro...” De entrada **rechazamos estas características para los escolares en general.**

Si aceptamos como válida la escasa disposición de los campesinos para la colaboración, la cooperación, la innovación, la actividad y participación, ... hemos de olvidarnos de hacer propuestas para el mundo rural considerando la participación de sus habitantes. En esta situación es fácil recurrir a dos opciones tentadoras: la imposición y la “salvación”; la primera refuerza la pasividad y la reacción contra el “poder extraño” y la segunda se basa en la supuesta inferioridad rural, en la incapacidad de los rurales para resolverse sus problemas y en la necesidad de un salvador, nuevo mesías rural, que lo haga todo y que no deje que ellos hagan nada porque no saben.

Pero, aún suponiendo aquellas hipótesis como ciertas nos deberíamos plantear mejorar la participación y la cooperación, el activismo social, etc.

g) La conducta es una manifestación de los sentimientos internos y una reacción al medio. En el postulado **6** se mantiene que las actitudes típicas del campesino se ven siempre como causas de su “manera de ser” y nunca como

“consecuencias de unas actitudes hacia él”, se defiende que esta supuesta manera de ser es una defensa contra unas imposiciones y estructuras lesivas. La manera que tenemos de reaccionar frente al medio depende de nuestros sentimientos y de nuestra autoestima. **Es necesario “medir” la autoestima de las nuevas generaciones de rurales.** Esta medición de la autoestima podrá aportarnos informaciones sobre rasgos asociados con la autoestima como la socialización, la familia, la emotividad, ...

h) En el postulado 7 se expone cómo la juventud rural no sabe qué hacer. En situaciones de indecisión es deseable la orientación y el asesoramiento. Pero no hemos de esperar a que los jóvenes estén desorientados, por su casa, por el pueblo o en la ciudad. **Hemos de ayudar a los niños y niñas en su orientación antes de que decidan qué harán cuando acaben la escuela.**

i) El alto índice de deserción escolar al abandonar la EGB es un hecho bastante constatado en las escuelas de zona rural. Hay estudios sobre la juventud rural que tratan este tema. Queremos insistir en el postulado 9: la orientación escolar y vocacional prestará atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones. **Los hábitos de la población rural, promovidos por factores ajenos a la misma, condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones.** Por ésto, **la orientación escolar- vocacional en el medio rural ha de ser prioritaria.**

j) **Esta orientación ha de ser una orientación arraigada en el medio** que partiendo de él y del contraste con otras opciones presente a los rurales distintas alternativas, pero siempre con un “enfoque ruralizador”. Ésto no implica evitar salir a estudiar fuera, antes al contrario: si es necesario se va fuera a formarse, pero no huyendo del mundo rural. El niño o el adolescente que estima su pueblo y conoce las opciones que le ofrece la vida en el pueblo (trabajando en él o fuera) es muy posible que quiera volver a su pueblo, que no lo abandone. Si cree que no hay opciones laborales -reales y probables- de su comarca, no deseará volver.

k) Pero el proceso de conocimiento de la comarca (medio físico, gente, costumbres, alternativas de vida, salidas laborales...) no son temas que se puedan estudiar como una lección de libro; han de ser vividos, investigados, reelaborados y recreados por cada uno a lo largo de toda la escolaridad y desde todas las áreas. Este planteamiento convierte la **orientación escolar y vocacional en un eje transversal**: el proceso de orientación estará presente en todo momento de la escolaridad, impregnando todas las actividades escolares. Al mismo tiempo defendemos la **orientación longitudinal y continua, desde el inicio al fin de la escolaridad, cuyo objetivo principal es la orientación en la vida, en los estudios y en las vocaciones, con una visión realista pero positiva de lo rural**

l) La necesidad de una escuela arraigada en el medio nos conduce a la Educación Ambiental, orientación necesaria en el medio rural. La Educación Ambiental como eje transversal implica que sea el profesorado de las escuelas quien realmente esté convencido de lo que hace, que quiera y sepa impregnar las actividades escolares de acercamiento al medio y de actitudes favorables al mismo. **Es necesario hacer propuestas de actuación para hacer una escuela que conecte con el medio rural, una escuela arraigada en el medio rural.**

ll) Si conocemos el mundo rural (el medio natural, social y cultural) y conocemos las principales problemáticas de la educación rural es necesario definir qué materiales curriculares podrían ayudar a **hacer escuela en el mundo rural**. Habiendo llegado aquí, hemos de hacer una propuesta fundamental: **toda escuela debe estar abierta al medio, pero la escuela rural no puede ser rural si no se identifica con el medio donde radica y no intenta ofrecer respuestas válidas para los escolares, para el pueblo y para los maestros**. Ésto es posible si:

1) *Se intenta conocer el medio que nos rodea*, para "adaptarse" a él, estimarlo y "mejorarlo". No se puede querer lo que no se "conoce", ni tampoco se puede "mejorar". La **Educación Ambiental es una orientación necesaria**.

2) La enseñanza es cosa de todos: maestros, padres, alumnos, instituciones ... y se fomenta la participación de todos los sectores implicados. Será necesaria la **animación sociocultural**.

3) No olvidamos que la educación desconectada del sistema produce poco desarrollo. La educación ayuda a mejorar las condiciones de vida pero no lo soluciona todo. Las alternativas al mundo rural no son patente exclusiva de la educación. **Si se quiere favorecer la comarca las propuestas han de ser integradas: educación, cultura, economía, servicios, bienestar, ...**

m) Las zonas de agricultura de montaña suelen presentar algunas características socioeconómicas comunes (envejecimiento demográfico y escasez de población, economía basada fundamentalmente en el sector agropecuario, bajo nivel de estudios de la población, escaso asociacionismo activo y debilidad del tejido social. El Alto Mijares reúne todas estas características y **estamos convencidos de que la escuela y la educación pueden desempeñar un papel primordial en el futuro de la zona que estudiamos**. Por extensión creemos que nuestras investigaciones pueden ser útiles para iniciar investigaciones o reflexiones sobre el papel de la educación en el futuro de las zonas rurales.

3.- ALGUNAS HIPÓTESIS.

Hablar de la escuela rural no es demasiado habitual. Hay lugares donde parece que se quiera negar la existencia de la escuela rural. Pese al olvido y la negación de que constantemente es objeto, la escuela rural todavía pervive y por eso quiero defenderla.

La LGE de 1970 fué una fuerte puntillada para la escuela rural y se repetía mucho aquello de “cerrar la escuela es matar el pueblo”. **¿Es cierta esta hipótesis? ¿La muerte de los pueblos es debida a los cierres de las escuelas?** Previamente a la LGE los pueblos ya habían empezado a retraerse y la escuela rural del momento no sirvió para mantener la gente en los pueblos.

Ahora, de cara a una nueva reforma, la LOGSE, **¿cómo habría de ser la escuela rural de una zona para evitar su muerte? ¿quién habría de actuar posibilitando una escuela rural que ayudara a los pueblos a seguir siéndolo, y más dignamente? ¿la escuela rural puede contribuir a mejorar la calidad de vida de los habitantes del mundo rural? ¿habrían de ser los maestros rurales unos maestros especiales? ...**

Del análisis de la LOGSE y su comparación con la LGE se deducen algunas diferencias, que relacionadas con la evolución social, económica y política del estado hacen pensar en unas mejores condiciones previas para la educación en el medio rural: más autonomía, mayor exigencia de adaptación al medio, mayor participación de la comunidad educativa, consideración oficial de la escuela rural... Sin embargo, las condiciones actuales de las zonas rurales difieren mucho de la situación de hace 25 años y en cuanto a la demografía estas diferencias son alarmantes puesto que actualmente muchísimos pueblos apenas tienen niños con que justificar el mantenimiento de la escuela. **Si el desarrollo de la LGE favoreció la destrucción de la red escolar de la zona, actualmente la LOSGE, pese a ofrecer unas “hipotéticas” mejores condiciones, puede suponer el aniquilamiento de la**

red escolar que todavía existe y el fin de todas las posibilidades de futuro para la zona de estudio, puesto que el futuro va ligado a la educación.

Todas estas cuestiones y otras son posibles hipótesis de trabajo. Hemos de aprender del pasado para mejorar el presente y el futuro y esto es totalmente válido para la escuela rural.

Es necesario, también, incidir en una pieza clave para cualquier reforma: el profesorado. **¿Hay una tipología de maestro o maestra rural? ¿el magisterio de ámbito rural tiene asumidos sus roles? ¿sabe cuáles son? ¿está bien en la escuela y en el pueblo? ¿qué postura toma respecto de la escuela rural? ...**

Todas estas cuestiones deben responderse, pero ahora más que nunca, se deberían tener en cuenta. Ahora estamos en un **proceso de cambio: educativo, cultural, económico, ...** Todos estos cambios se acusan en toda la sociedad, pero en comunidades pequeñas los cambios afectan mucho más.

Las reformas educativas, culturales, económicas, ... afectan a los pueblos con mayor intensidad que a las capitales, sobre todo si en estas reformas no se cuenta para nada -como es habitual- con los que habitan y trabajan en el mundo rural. **Se hacen reformas con modelos urbanos sin considerar para nada las peculiaridades de otros ámbitos, olvidándolos o rechazándolos.** Es en este momento de desarrollo incipiente de la LOGSE y de la PAC cuando **hay que hacer propuestas realistas desde y en favor del mundo rural,** demostrando que el mundo rural (pueblos y masías, escuelas, economía...) está vivo y que con las adecuaciones propias, puede afrontar el futuro con posibilidades de éxito... Con todo lo cual se debería tomar las medidas necesarias.

4.- OBJETIVOS

- 1) Analizar los antecedentes, aplicación y consecuencias en la zona de estudio de dos grandes leyes de educación recientes: la LGE de 1970 y la LOGSE de 1990.
- 2) Estudiar la evolución del mapa escolar de la zona en función de legislación, demografía, trabajo, economía...
- 3) Analizar las relaciones escuela-entorno.
- 4) Analizar la situación de los maestros de la zona: formación inicial, formación permanente, inquietudes, problemas,...
- 5) Estudiar la documentación escolar (memorias, PGA, ...) para "definir" las "líneas pedagógicas" de las escuelas de la zona y relacionarlo con la innovación educativa... para saber si en la zona la escuela rural es innovadora.
- 6) Definir la problemática de la escuela rural a lo largo de los 20 años de estudio y proponer soluciones a partir del estudio de la escuela rural en otras zonas del País Valenciano, la escuela rural en otras autonomías, la escuela rural en otros estados europeos, de la bibliografía al respecto, ...
- 7) Estudiar la realidad educativa del mundo rural en niveles de escolaridad no obligatoria (secundaria, universidad, animación sociocultural, EPA, cursos de capacitación profesional...) definiendo problemáticas y propuestas de actuación.
- 8) Comprobar que la educación en la zona puede ser innovadora y transformadora y proponer medidas para que así sea y los servicios educativos sirvan para mejorar la comunidad donde se ubican.

5.- METODOLOGÍA

5.1. MÉTODOS

Nuestros objetivos son diversos y para conseguirlos hemos realizado investigaciones en campos diferentes, por lo cual no podemos hablar de un método único en nuestro trabajo. **Más que una investigación monolítica, esta tesis pretende ser una integración de investigaciones en distintas disciplinas**, puesto que si las alternativas al mundo rural, como ya hemos planteado, han de ser integrales no tiene sentido que las investigaciones que pretenden asentar estas alternativas se centren en una disciplina única y menos todavía que se aplique un único método para conocer la realidad.

Las ciencias construyen el conocimiento aplicando el método científico, pero actualmente está demasiado generalizada la idea de que sólo lo empírico y numérico puede calificarse como científico. **Tratar el hecho educativo exclusivamente como si de un experimento se tratara puede suponer la pérdida de las variables que hacen que los procesos educativos sean difícilmente repetibles⁸.**

⁸ Vid. *La perspectiva del descubrimiento*. BIDDLE, Bruce J. y ANDERSON, Donald S.: "Teoría, método, conocimiento e investigación sobre la enseñanza" en WITTROCK, Merlin C. (Coord.): *La investigación en la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos*. (Trad. Gloria Vitale). Paidós Ibérica S.A./MEC. Madrid, 1ª ed. Madrid, 1989. págs. 110-111.

No pretendemos ser tan radicales como los defensores de la *perspectiva del descubrimiento* a los que se refieren Biddle y Anderson cuando explican que la esta postura crítica llevada al extremo desestima la utilidad de toda investigación social y postula que cada hecho presente en el mundo de los hombres es único e irrepetible.

Sin embargo, nuestra experiencia docente, el conocimiento de la zona de estudio, las entrevistas con distintas personas y el estudio de otras investigaciones nos confirman la dificultad para generalizar ideas y conclusiones basadas en el estudio de muestras de población rural.

Incluso en los casos en que la muestra se aproxima al 80 o 90% de la población omitimos las generalizaciones y matizamos que las conclusiones se basan en datos obtenidos a partir de casos concretos, situados espacial y temporalmente, cuyo contexto diferencial puede influir decisivamente en los hechos y en las observaciones.

Un ejemplo que ilustra esta opción metodológica es que para atender a las opiniones de los maestros sobre la escuela rural hay que conocer la historia personal del informante: sus tendencias pedagógicas, políticas, ..., situación familiar, emocional, afectiva, su empatía hacia

En las investigaciones sobre educación hay que defender, frente al experimentalismo, diseños no experimentales porque la educación es un fenómeno social y hay que estudiarlo en su contexto, como indicaba Adolfo Maíllo:

“Nos basta por el momento, intentar que la educación y la escuela descendan del falso empíreo de las abstracciones -descarnadas y exangües- en que han estado desterradas y ambaídas, al campo infalsificable de la realidad, mucho más arduo que el de las divagaciones académicas porque en él hay que tener en cuenta numerosas variables, cuya voz no puede desoírse, a menos que prefiramos seguir llamando Pedagogía a lo que sólo son artificiosas y, en gran parte, estériles lucubraciones, llenas de hermosos apriorismos y ebrias de gratuitas y desalentadoras generalizaciones.”⁹

Sin embargo, la aceptación de la validez de los modelos no experimentales no implica el rechazo de la cuantificación ni del uso de la estadística, especialmente en los aspectos descriptivos, en la comparación de muestras y en la verificación de hipótesis.

Por otra parte, aceptamos como premisa fundamental en esta investigación social el hecho de la subjetividad. **Partimos de la viabilidad de la escuela rural y queremos defender su existencia en las comunidades rurales.** Aunque algunas de las aportaciones de esta investigación pueden ser útiles en otros ámbitos, es necesario tener en cuenta que el origen de las mismas para no extrapolar las conclusiones en condiciones diferentes de las que motivaron las investigaciones. Pero, pese a reconocer la subjetividad del investigador, se intentará proponer conclusiones sobre lo evidente -presumiblemente objetivo-.

Las investigaciones que forman parte de esta tesis se enmarcan dentro de la perspectiva de comprobación de hipótesis. Se intenta comprobar si en la zona se cumplen muchas de las hipótesis formuladas por otros

el mundo rural, ... Es muy difícil registrar todos estos factores y sabemos que las respuestas dadas por los maestros están mediatizadas por ellos. Si cuantificamos y generalizamos podemos caer en un gravísimo error, puesto que al año siguiente la mayor parte de los maestros habrán variado y sus opiniones, en función de la historia vital de cada uno de ellos, pueden ser distintas de las que hemos generalizado.

⁹ MAILLO, Adolfo: *Problemas de ecología escolar*. C.E.D.O.D.E.P. Madrid, 1960. pág. 8.

investigadores. Pero esta perspectiva conduce también a la formulación de hipótesis propias que son renovadoras del conocimiento que se tiene de la educación en el medio rural.

Las conclusiones de cada investigación fundamentan las propuestas para el desarrollo de la educación en la zona de estudio **y se pretende que el trabajo que se ha desarrollado tenga una aplicación.**

Nuestras investigaciones se han centrado en varios ámbitos metodológicos:

1) Investigación bibliográfica: utilizando libros, prensa, revistas, extractos de jornadas de escuela rural, ...

De algunos hemos obtenido citas textuales, de otros tenemos reseñas y en un tema clave hemos intentado un estudio semántico relacionado con una investigación longitudinal de la evolución del concepto de escuela rural.

2) Investigación histórica:

- . demografía y demografía escolar,
- . el profesorado en la zona,
- . contexto socioeconómico y cultural en distintas épocas,
- . evolución de la escuela rural desde el siglo XIX y previsiones de futuro.

3) Investigación pedagógica:

- . organización escolar: estudio de casos (concentración escolar, escuela hogar, ...)
- . política y legislación educativa,
- . práctica docente: entrevistas estructuradas y cuestionarios, observación directa, comparaciones, análisis de materiales escolares (memorias, proyectos...), investigación comparada de las muestras en momentos distintos;
- . las reformas y la escuela rural: comparación de legislación y desarrollo de la misma en la zona,

-
- . ampliación del concepto de escuela rural: evolución de las definiciones.
 - . deserción de escolares rurales
 - . el profesorado: formación y profesionalización, integración en el pueblo, movilidad, intereses, ... en base a un cuestionario.
 - . psicología de los escolares utilizando pruebas objetivas, tests, cuestionarios, ...
 - . opinión de los padres a partir de cuestionarios y de grupos de discusión.

4) Educación comparada:

- . mundo rural y sistemas educativos en varios países europeos,
- . la escuela rural en las autonomías.

5) Inventario de recursos del medio.

- . bibliografía del Alto Mijares
- . fotocopia y archivo de documentación
- . tratamiento de datos: tablas, gráficas, mapas
- . elaboración de audiovisuales (diapositivas)
- . arqueología escolar: fotos, materiales didácticos, libros de registro, ...

5.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Rechazamos en esta zona de estudio las técnicas de muestreo, puesto que la escasa demografía implica poca matrícula, pocos padres, pocos maestros, pocas escuelas, ... y cada uno de los sectores de la comunidad educativa es diferente en cada pueblo, puesto que esta ligado a un contexto propio que lo diferencia del resto. Pero en cada localidad no se puede encontrar un sujeto que sea representante del resto porque él también tienen una historia personal que le hace vivir, actuar, opinar, ... de una manera diferente a la de otra persona que, aun viviendo en el mismo pueblo, tenga una historia personal distinta. **Se intentará, pues, el estudio de la población o de**

una muestra grande de la misma y se renuncia explícitamente a cualquier tipo de muestreo.

La estadística es uno de los instrumentos más empleados en estas investigaciones y se usará principalmente como elemento descriptivo (tablas de frecuencias, porcentajes, índices, gráficas, ...) aunque en alguna investigación se pueda emplear para comparar muestras (prueba χ^2 y diferencia de varianza).

Los instrumentos informáticos empleados para desarrollar las investigaciones son los siguientes:

- a) Base de datos DBASE III Plus,
- b) Programas de cálculo EXCEL 4.0 y EXCEL 5.0,
- c) Programa estadístico STATGRAF 5.0,
- d) Procesadores de textos WORD 2.0 y WORD 6.0.

Los instrumentos de recogida de datos proceden en su mayor parte de elaboración propia y se detallan en cada una de las investigaciones. Se ha recurrido escasamente a instrumentos tipificados.

5.3. ÁREAS DE CONOCIMIENTO

En las investigaciones se abordan temas de distintos ámbitos científicos para conocer mejor la educación rural que se quiere conocer, partiendo de la multidimensionalidad del fenómeno educativo, como indicaba Adolfo Maíllo:

“[...] tanto el niño como la educación y la escuela deben ser concebidos y estudiados , no como abstracciones ineficaces, aunque seductoras, sino como realidades definidas, concretas, “situadas”. Ello exige que la reflexión pedagógica se lastre de contenidos procedentes de otras disciplinas, evitando concebirla como un dominio que se basta a sí mismo y extrae de su propio ámbito axiomas, problemas y soluciones.”¹⁰

¹⁰ MAILLO, Adolfo: *Problemas de ecología escolar*. C.E.D.O.D.E.P. Madrid, 1960. pág. 8.

Para entender la educación rural hay que recopilar información de tres ámbitos distintos: la educación, el mundo rural y el conocimiento del medio.

1) Educación.

- . Educación comparada:
 - escuela rural en la zona
 - comparación de PAEP
 - comparación ER autonomías
 - comparación ER estados

 - . Historia de la educación:
 - pasado de la escuela rural
 - la escolarización en la zona
 - expectativas de futuro

 - . Organización escolar:
 - organización del centro
 - organización del aula
 - organización de los PAEP
 - relación con instituciones

 - . Política educativa:
 - CEE, España, Comunidad Valenciana, ...
 - LGE, LODE, LOGSE
 - participación
 - concursos de traslados
 - compensatoria

 - . Didáctica:
 - evaluación del sistema educativo
 - evaluación de centros, proyectos
 - adaptaciones curriculares
 - didáctica general
 - programación multinivel
 - formación del profesorado

 - . Psicopedagogía:
 - comparación entorno rural/urbano
 - ambientes educativos rurales
-

- interacción en el aula, en la calle
- orientación escolar/vocacional
- tratamiento de la diversidad
- . Sociología de la educación:
 - comparación medio rural/urbano
 - reproducción o no reproducción
 - deserción escolar
 - status del maestro rural
 - gastos de la educación rural

2) Mundo rural.

- . Antropología cultural:
 - valores, costumbres, ...
- . Economía agraria:
 - política agrícola en base a la PAC
 - las zonas desfavorecidas
 - modelos de producción agraria
 - desarrollo y agricultura
- . Sociología agraria:
 - distribución de la propiedad
 - desarrollo agrario
 - diferencias rural/urbano
 - clases en el mundo rural
 - los jóvenes
 - la mujer
 - los ancianos
 - educación y agricultura
- . Sociolingüística:
 - código rural restringido
 - estudio de vocabularios
- . Formación de los agricultores:
 - formación familiar
 - formación agrícola inicial
 - formación agrícola recurrente

3) Conocimiento del medio.

- . Medio físico y natural:
 - orografía

-
- hidrografía
 - tectónica
 - edafología
 - petrología
 - paleontología
 - climatología
 - fauna
 - flora
 - ecosistemas
 - lugares de interés
 - agresiones al medio natural
- . La población:
- demografía
 - tendencias demográficas
 - urbanismo
 - hábitat
 - historia
 - arqueología
 - tradiciones, costumbres, ...
 - habla, vocabulario
 - artesanía popular
 - nivel socioeconómico-cultural
 - tendencias políticas
 - religiosidad
 - estructura familiar
 - participación social
 - participación escolar
 - uso de recursos naturales
 - la acción humana en el medio
 - impactos ambientales
- . La economía:
- distribución en sectores
 - agricultura
 - ganadería

- minería
- silvicultura
- apicultura
- recolección de setas-trufas
- producción y uso de energía
- construcción
- comercio
- transporte
- industria
- artesanía
- especialistas
- educación
- sanidad
- servicios sociales
- otros servicios
- la banca
- impactos ambientales

El estudio completo de los tres ámbitos es difícil, aunque se limite la investigación a un período temporal breve y a un espacio reducido. El objetivo de esta tesis no es agotar todas las posibilidades de estudio en estos tres ámbitos y somos conscientes de que algunos temas se tratan escasamente o no se estudian. Pese a estos defectos, **consideramos que la contextualización de los hechos es una obligación irrenunciable del investigador y la selección de algunas variables para investigar entre todas las posibles no resta validez a la investigación.**

6.- LA EDUCACIÓN RURAL EN LAS INVESTIGACIONES.

Hemos intentado recopilar referencias sobre investigaciones que traten el tema de la educación en el medio rural o que tengan relación con la misma. Esta tarea parece fácil pero lo primero que constatamos es la inexistencia de publicaciones al respecto en los centros de documentación. También comprobamos que la mitad de las investigaciones referenciadas no indican datos de publicación.

La principal fuente de información empleada ha sido la red REDINET que intenta actualizar la información sobre investigaciones educativas que se generan en España (Universidades, ICE, Centros de Investigación Educativa). Además hemos utilizado listados de bibliografía, algunos catálogos de ICEs, ... de donde hemos obtenido información sobre otras investigaciones.

Después de este proceso podemos referenciar unas 45 investigaciones sobre educación rural¹¹. En una investigación en curso se han recopilado, además, unos 25 artículos referentes a las diferencias en los rendimientos rurales/urbanos que perfectamente podrían incluirse en el grueso de las investigaciones¹², pero que por su especificidad excluimos de la investigación.

A continuación analizamos el grueso de las investigaciones en funciones de algunos de sus datos.

6.1. LA ENTIDAD PROMOTORA DE LA INVESTIGACIÓN

El 38% de investigaciones reseñadas fueron efectuadas en el seno de universidades y otro 13% fue promovido por los ICE de distintas universidades,

¹¹ Vid. ap. doc., anexo 1, doc. 1: listado de investigaciones.

¹² Vid. ap. doc., anexo 1, doc. 2: listado de investigaciones sobre rendimiento escolar rural/urbano..

lo que manifiesta que los principales entes que desarrollan o promueven investigaciones sobre educación en el medio rural son las universidades. Cumplen su función de investigar el medio que les rodea, pero es necesario indicar que no se hace, generalmente, por una sensibilidad especial de la universidad hacia la educación en el medio rural sino a propuesta de los investigadores (estudiantes que realizan tesinas o tesis). **Se recomienda que se promuevan líneas de investigación sobre educación en el medio rural.**

El 25% de investigaciones sobre educación rural fue promovido por el INCIE o su homólogo actual, el CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa, del MEC), con clara vocación por este tema. El territorio gestionado por el MEC es muy rural, exceptuando las capitales, por tanto es lógico que se apoyen investigaciones en este medio. No obstante, **se debería establecer una línea específica de investigaciones sobre educación en el medio rural.**

Otros organismos (autonómicos, privados, ...) promovieron el 12% de las investigaciones sobre educación rural. Este porcentaje escaso es debido a que las entidades privadas no obtienen ningún beneficio de estas investigaciones (y seguramente tampoco tendrán propaganda) y a que las administraciones autonómicas que deberían intentar conocer el territorio que administran delegan en otras instituciones olvidándose de investigar la educación en el medio rural. **Es necesario que todas las autonomías asuman sus responsabilidades en cuanto a la investigación y que la favorezcan desde casa.**

El Ministerio de Agricultura, las entidades internacionales y los Centros de Profesores y maestros promovieron el 10% restante.

Resulta chocante que el Ministerio de Agricultura que se encarga de muchos temas rurales no incluya en sus líneas de investigación la educación rural, básica para el desarrollo integrado. **El Ministerio de Agricultura debería hacer suya la necesidad de investigar la educación en zonas rurales.**

También nos llama la atención que los organismos internacionales no hayan promovido recientemente ninguna investigación sobre la educación en zonas rurales. Es como si ya lo hubiesen dicho todo y esperaran a ver cómo se aplican sus directrices. **La UNESCO, la CEE y otros organismos deberían revisar sus propuestas y promover su desarrollo entre los países.**

Por último, el hecho de que los CEPs no promuevan la investigación en el medio rural pone en evidencia que se deja a los maestros y CEPs los aspectos prácticos de la educación en zona rural (guía didácticas, proyectos educativos) y es la Universidad la que se encarga de razonar y teorizar sobre la educación en el medio rural. **Mientras exista esta disociación entre teoría y praxis, no estaremos en condiciones de promover una educación para el desarrollo de las sociedades rurales.**

6.2. LA ZONA DE ESTUDIO.

Las investigaciones de ámbito estatal sólo alcanzan el 10%, lo que nos da a entender que **existe una tendencia a la descentralización en la investigación educativa sobre temas rurales**, factor decisivo para poder comprender las diversas situaciones rurales.

Catalunya es la autonomía que más investigaciones absorbe (el 20%). Entendemos que en Catalunya hay una sensibilidad hacia el medio rural y se promueve su investigación.

Castilla-León, Andalucía y Aragón agrupan el 30% de investigaciones y les corresponde un tercio a cada una. Son regiones rurales, donde fuera de los grandes núcleos urbanos todo es rural y se siente lo rural.

Galicia (6%), Asturias(4%) y País Vasco(4%) no son tan sensibles a la problemática rural y no se promueve la investigación educativa en este medio.

Es difícil entender cómo en regiones con fuerte componente rural como Extremadura, Cantabria, Murcia y Canarias no hemos encontrado ninguna referencia.

En las regiones donde la investigación es deficiente se debería promover.

6.3. CRONOLOGÍA DE LAS INVESTIGACIONES

Las investigaciones disponibles fueron finalizadas y publicadas a ritmos variables, dependiendo de los condicionantes socioeducativos de cada quinquenio.

| | | | |
|---------|-----------|-----------|-----------|
| 1975-80 | 1980-1985 | 1985-1990 | 1990-1995 |
| 4% | 38% | 38% | 20% |

En el primer quinquenio escasean las investigaciones sobre la escuela rural y sobre sus resultados porque la política gubernamental quiere evitar el conocimiento real de la educación en zonas rurales, puesto que la política concentradora se basaba en unos supuestos (más calidad y menos gastos) que el mismo Ministerio habrá de “rechazar”.

En la transición política comienzan a aparecer, tímidamente, algunas investigaciones que evidencian el error de la política gubernamental. Es la época de las denuncias y de las publicaciones reivindicativas del valor de la escuela rural que iban aumentando hasta que en 1983 se promueve la educación compensatoria en zonas rurales.

Para desarrollar la educación compensatoria es necesario conocer la realidad rural y se fomenta la investigación empírica y cualitativa, así como la puesta en práctica de nuevos modelos educativos para el medio rural, con lo que se dispara la cantidad de investigaciones y publicaciones.

Este proceso es frenado poco después de la aparición de la LOGSE cuando parece ensombrecerse el futuro de la educación en el medio rural, pese a ello el volumen de investigaciones y publicaciones es importante y ante la incertidumbre se opta por investigar y hacer propuestas educativas.

6.4. TEMAS DE LAS INVESTIGACIONES

Los temas más habituales en las investigaciones que reseñamos son la comparación de alumnos urbanos y rurales (rendimiento académico, tests ...), las bases de la educación rural (metodología, problemas, alternativas, ...), el maestro rural (sociología profesional, formación, ...) y la historia de la educación (evolución de escuelas rurales, de la escolarización pasando del modelo disperso al concentrado, ...). La historia pasada de la educación sirve para comprender algo del presente, pero no lo altera. Los otros temas nos ayudan a entender mejor el funcionamiento de la escuela rural, pero no exigen la problematización de la misma ni el estudio del papel de la educación en el medio rural. **Estas investigaciones ayudan a entender lo superficial de la educación rural, pero no sirven para definir una educación para el desarrollo de la sociedad rural** puesto que se analiza la escuela separada de su contexto, como algo estático y **no se investiga el papel dinamizador de la educación en el medio rural**, ni su función problematizadora y crítica, fomentadora de militancia personal; esta educación que va más allá de ofrecer un servicio educativo urbano y aspira a **convertirse en educación que se interesa por el pueblo y que interesa al pueblo**.

Otros temas menos tratados son la educación ambiental y la relación con el medio, los problemas de política educativa y la formación profesional. **Todos estos temas sí interesan para el desarrollo de la sociedad rural y para su futuro, pero como vemos las investigaciones al respecto son escasas.**

Investigaciones necesarias para fundamentar una política educativa en zonas rurales deberían desarrollar temas como:

a) Los que conciernen directamente a la población rural:

- . la orientación escolar y vocacional,
- . la autoestima de los rurales,
- . la animación sociocultural rural,
- . los mitos negativos sobre los rurales (individualismo, no innovación, ...)
- . el papel de la educación en el medio rural (qué piensan los rurales, qué dice la administración, ...),
- . educación y desarrollo rural,
- . participación popular en la educación,
- . costes sociales de la destrucción de la red escolar rural, ...

b) Los que conciernen directamente a la escuela rural:

- . movilidad y estabilidad del profesorado,
- . formación del profesorado,
- . innovación en la escuela rural,
- . análisis de todos los mitos negativos sobre la escuela rural, puesto que si maestros y padres ven que la escuela rural es “negativa” es imposible que esta pueda ayudar en el desarrollo.
- . modelos educativos de escolarización rural en todos los niveles,
- . comunidad educativa rural,
- . educación a distancia,
- . nuevas tecnologías,
- . potenciación de todo lo positivo que tiene la escuela rural,
- . la educación en el medio rural en otros países,
- . propuestas internacionales para la educación rural,
- . relación de la educación con otros sectores (productores, promotores del desarrollo...)

7.- LA BIBLIOGRAFÍA SOBRE ESCUELA RURAL.

7.1. TEMÁTICA DE LAS PUBLICACIONES

La bibliografía relacionada con temas rurales es relativamente abundante y desde 1960 hasta la actualidad los temas rurales han interesado tanto a investigadores como a editores.

Por materias cabe marcar diferencias, puesto que son manifiestas:

1ª) Las publicaciones sobre economía agraria no han cesado, si bien ha habido centros de interés según épocas: la década de los 80 estuvo marcada por el ingreso de España en la CEE y hubo muchos libros y artículos sobre este tema, la reforma de la PAC (Política Agraria Comunitaria) finales de los 80 y principios de los 90 ha promovido una nueva oleada de publicaciones,... **Las publicaciones del Ministerio de Agricultura y de las Administraciones Autonómicas pueden ser muy útiles.**

2ª) Las publicaciones sobre tecnologías relacionadas con la producción agropecuaria han ido sucediéndose a un ritmo creciente: primero fueron las publicaciones sobre mecanización y manejos de productos químicos (abonos, fitosanitarios, ...) y prácticas agrícolas (cultivos, injertos, ...), después las publicaciones se han diversificado (nuevas tecnologías de cultivos, de selección genética, ...). Las publicaciones sobre tecnologías en el sector agrario demuestran que este sector es innovador, puesto que de lo contrario no habría tanta bibliografía sobre la innovación agropecuaria. **Cabe destacar el interés del catálogo mensual de la librería MUNDIPRENSA S.A. (Madrid), donde se recogen publicaciones relacionadas con la tecnología y la economía del mundo rural.**

3ª) Recientemente se ha ampliado el abanico de temas agropecuarios irrumpiendo con fuerza temas fundamentales para la nueva economía agraria como la comercialización, gestión de empresas agrarias, servicios a empresas

y avanzan posiciones otros aspectos productivos como acuicultura, silvicultura, cultivos en invernadero, agroturismo,... Además, si atendemos a la bibliografía, observamos como la defensa del medio ambiente se un tema de interés creciente para el sector (incendios y reforestación, disminución de la erosión y de la contaminación agraria, agricultura ecológica, ...).

4ª) En España se han desarrollado, sobre todo en la última década, las investigaciones sobre sociología rural, a veces con carácter interdisciplinar relacionándose con otros ámbitos científicos (antropología, demografía, economía, educación...). **En este sentido hay que destacar el papel desarrollado por CÁRITAS, interesando su fondo documental en que se pueden encontrar “joyas bibliográficas” para conocer el del mundo rural (Revista de Documentación Social, Informes FOESSA y su colección de publicaciones relacionadas con el medio rural)**

Las Universidades Politécnicas y Escuelas Superiores donde hay rama agraria, así como las Facultades de Económicas y Geografía deben tener muchas publicaciones sobre estos temas. Por su parte las Organizaciones Agrarias no se quedan rezagadas y además de mejorar su formación en temas agrarios promueven la formación de la población por medio de sus publicaciones (boletines, revistas, ...).

5ª) A finales de la década de los 80 habían aparecido gran cantidad de publicaciones relacionadas con el desarrollo rural, unas como bases teórico-prácticas (conclusiones teóricas, grupos de trabajo...) y otras como exposición de experiencias. Es de destacar la influencia en este proceso del desarrollo de los *Proyectos Culturalcampo* (promoción del desarrollo y de la cultura en zonas rurales deprimidas entre 1986-89) y los *Programas LEADER* (iniciativa comunitaria promovida por la CEE para el desarrollo de zonas rurales deprimidas, con tendencia a la despoblación,... a principios de esta década). Ambos programas han cubierto zonas de casi todas las autonomías, pero **sus resultados poco difundidos y lejos de servir de ejemplo como se**

pretendía, se conocen en las comarcas donde se desarrollaron y en los sectores reducidos dentro del desarrollo rural.

6ª) Respecto de las publicaciones sobre educación en el medio rural, objeto de este documento, hemos constatado la existencia de gran cantidad de publicaciones específicas y la multitud de artículos sobre con la educación rural.

7.2. PUBLICACIONES SOBRE EDUCACIÓN EN EL MEDIO RURAL

Son referencias obligadas para ampliar los conocimientos al respecto los siguientes artículos:

* JIMÉNEZ, Jesús y SAURAS, Pedro: “Para saber más” del monográfico “Chequeo a la Escuela Rural” en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 214, mayo 1993, págs. 103-104.

* RIUS ESTRADA, Mª Dolores: “Bibliografía” del monográfico “La Escuela Rural” en *Aula de Innovación Educativa*, nº 12, marzo 1993, págs. 39-40.

En un intento de aproximación histórica a la bibliografía sobre educación rural se observa diferencias en la cantidad de publicaciones, en los organismos editores, ...

7.2.1. LAS PUBLICACIONES ANTERIORES A 1970.

Las publicaciones sobre escuela rural anteriores a 1970 son relativamente abundantes.

Sin duda fue *La Escuela Rural* de Agustín Serrano de Haro (Escuela Española. Madrid, 1941 y múltiples reediciones y ampliaciones) uno de los libros más difundidos, aunque hubo otros pocos.

Cabe atribuir al Ministerio de Educación su empeño en la difusión de publicaciones al respecto: *Breviario del Maestro Rural* (BAE 8, 1956), *La escuela unitaria* (BAE 17, 1956), *La escuela unitaria completa* (CEDODEP, 1960), *Guía práctica de escuelas de un solo maestro* (CEDODEP, 1967), *La Iniciación Agrícola en la Escuela Primaria* (CEDODEP, 1965). Además hay que añadir la cantidad de artículos aparecidos en *Vida Escolar*. **En estas publicaciones se intenta dar una visión positiva de la escuela rural, de la escuela unitaria, ... insistiendo en sus ventajas y en cómo solucionar los problemas del aula.**

En la mayor parte de publicaciones dirigidas a maestros sobre organización escolar (son varios los títulos *Organización Escolar*, *Diario del maestro*, *Preparación de lecciones*, *Orientaciones...*) **se contempla la realidad de la escuela rural y se proponen modelos** para escuelas unitarias, bidocentes y para escuelas graduadas, definen las funciones de la escuela y del maestro en el pueblo, cómo influir en la sociedad, qué no hay que hacer... **En general son “recetarios” documentados con algo de teoría o práctica.**

La legislación también contemplaba la existencia de la escuela rural (tipos de escuelas, modos de acceso, maestros rurales, concursos específicos, concentración escolar, ordenaciones en caso de supresión, funciones de la escuela, ...) destacando como documentos básicos la *Ley de Educación Primaria* de 1945 y el *Estatuto del Magisterio* de 1947, cuya última edición fue la de 1968.

La década de los 60 viene marcada por los cambios y por el inicio de la concentración escolar. En este contexto contrario a las pequeñas escuelas rurales siguen apareciendo publicaciones sobre la escuela rural como lo demuestran las publicaciones del CEDODEP y de *Vida Escolar*. La mayor parte de ellas **se centran en los modos de trabajar en la escuela rural y no su papel en la comunidad.**

7.2.2. LA APLICACIÓN DE LA LGE.

Los años 70 son los años de la transición, pero la postura sobre la escuela rural se endurece y se intenta acabar con todas las escuelas pequeñas, por distintos medios.

La legislación no contempla en absoluto la existencia de escuelas menores de 8 unidades, puesto que el modelo que se persigue es el de *Colegio Nacional* (escuela de 8 unidades de EGB y 2 de preescolar).

Las publicaciones e investigaciones sobre la escuela rural en la primera mitad de la década son escasísimas. Las investigaciones inciden en la inferioridad y en malas condiciones de la escuela rural o de los escolares rurales.

Sólo podemos hacer referencia a la gran cantidad de folletos y opúsculos publicados por el *Servicio de Extensión Agraria* (Ministerio de Agricultura), muchos de los cuales tenían como finalidad la educación de los adultos con contenidos como economía doméstica, higiene, mecanización, nuevas técnicas agrarias, ...

En el plano internacional destacamos la labor editorial de la UNESCO que encarga o recopila investigaciones y artículos sobre la educación en el medio rural, siendo de mucho interés la revista *Perspectiva* y las publicaciones sobre alfabetización.

7.2.3. LA TRANSICIÓN POLÍTICA

Con el inicio de la transición política y la apertura democrática y participativa se inicia un proceso popular a favor de la escuela rural. Los movimientos populares, la participación de sindicatos profesionales (agrarios o de enseñantes) y la labor de los *Movimientos de Renovación Pedagógica* fueron la base fundamental del cambio en la política sobre escuela rural.

Surgen varias investigaciones y publicaciones en defensa de la escuela en el pueblo y en contra de las concentraciones escolares, comparando sus efectos perniciosos sobre la población y el medio rural con las hipotéticas ventajas y también hay algunas publicaciones de jornadas de escuelas rurales.

7.2.4. LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA EN ZONA RURAL.

El desarrollo de la educación compensatoria en zona rural (década de los 80) es el factor que más ha influido en la aparición de publicaciones sobre educación en el medio rural (experiencias escolares, proyectos de innovación, animación sociocultural, ...).

El MEC publica materiales relacionados con la escuela rural y la reforma.

Hay publicaciones promovidas por las administraciones autonómicas (*Painorma* en Castilla-La Mancha, *Papers* en la Comunidad Valenciana, *Crònica d'Ensenyament* en Cataluña, *Escuela Asturiana* en Asturias)...

También existen publicaciones de delegaciones provinciales (Cuenca, Guadalajara, Teruel, Lérida, ...) sobre educación en el medio rural.

Hay que citar el papel desempeñado por algunos CEPs de zona rural publicando proyectos o experiencias y dando difusión en sus revistas a artículos y reflexiones sobre la educación en el medio rural (*Alcancep* de Ponferrada, *Bicc* de Castellón, *A tres bandes* de los CEPs de la provincia de Teruel, ...).

Existen publicaciones promovidas por Movimientos de Renovación Pedagógica (*O Ensino* de Galicia, *Quima* de Cantabria, *Aula Libre* de Fraga...

El CIDE, las Universidades y los ICE publican resultados de investigaciones sobre la escuela rural, destacando en esta labor Zaragoza y Barcelona.

Algunas revistas han demostrado su sensibilidad hacia la escuela rural y son numerosos los artículos en *Cuadernos de Pedagogía*, *Guix*, *Aula de Innovación Educativa*, *Perspectiva Escolar*, *La Escuela en Acción*, ...

7.2.5. EL DESARROLLO DE LA LOGSE

En los años posteriores a la publicación de la LOGSE la tendencia iniciada anteriormente sigue. La legislación contempla algunos aspectos de la escuela rural, aunque debería ofrecer más flexibilidad. Los organismos siguen interesándose por la escuela rural, pero la cantidad de publicaciones ha descendido.

Pese a la aparente abundancia de bibliografía sobre la educación en el medio rural hay que destacar graves deficiencias que habría que subsanar:

- a) Falta de difusión de las publicaciones de ámbito local o regional que son las que suelen tratar más temas de educación en el medio rural.
- b) Dificultad de los maestros de “a pie” para conseguir exponer nuestras experiencias en foros públicos y por escrito.
- c) Circulación muy restringida de las investigaciones sobre educación en el medio rural.
- d) Escasez de publicaciones sobre algunos temas:
 - . formación profesional en el medio rural,
 - . animación sociocultural,
 - . funciones de la escuela en el medio rural,
 - . la participación social en la educación rural,...

8.- RESEÑA DE BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Describimos brevemente el contenido de algunos títulos importantes para el desarrollo de nuestras investigaciones, agrupándolos en tres bloques temáticos: escuela rural, mundo rural y conocimiento del medio.

8.1. BIBLIOGRAFÍA SOBRE ESCUELA RURAL.

La bibliografía sobre escuela rural no es abundante y, en gran medida, resulta difícil obtenerla debido a lo reducido de las tiradas, a la distribución local de las mismas y a que gran parte de ellas fueron publicadas hace 15 años. Pese a estas dificultades hay varias referencias obligadas en la bibliografía sobre la educación en el medio rural actual que han servido para orientar o fundamentar el trabajo realizado. Son las siguientes:

1) C.E.D.O.D.E.P.: *La Escuela Unitaria Completa*. C.E.D.O.D.E.P. Madrid. 1960.

Este manual corresponde a la edición del contenido de un seminario de formación de maestros iberoamericanos de escuelas unitarias completas patrocinado por la UNESCO y organizado por el CEDODEP en Madrid durante 1960. Este voluminoso tomo recoge gran parte de las ponencias que nos permiten deducir que, pese a la creciente importancia que se concedía a las escuelas graduadas, en la España de 1960 todavía existían numerosas unitarias y se quería defender la viabilidad de las mismas y su papel en el futuro del medio rural, como focos de formación y de cultura. Además se incide en los aspectos positivos de la escuela rural, sin olvidar los negativos.

2) HERNÁNDEZ RUIZ, Santiago: *La escuela unitaria completa*. 3ª impresión. UNESCO. Mayenne, 1967.

Es una obra emblemática a favor de la escuela unitaria, rural o no. En este libro el autor demuestra, desde su experiencia, que la escuela unitaria no

tiene por qué ser peor que la escuela graduada. Santiago Hernández hace una exposición emocional, aunque cargada de componente racional, de la escuela que conoció él en la década de los años 20, pero sus razonamientos eran perfectamente válidos cuando publicó su libro.

Actualmente sirven como testimonio de la imposición al mundo rural de un modelo educativo no adaptado a este medio. Interesa especialmente destacar este hecho, porque en España las grandes concentraciones todavía no se habían realizado.

3) FREIRE, Paulo: *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. (1ª ed. en español, 1973). 11ª ed. Siglo XXI Editores. México, 1982.

Magnífico ensayo sobre el papel del "extensor" o agente de extensión agraria-cultural en el medio rural. Paulo Freire utiliza un código lingüístico que caracteriza su obra y si no estamos familiarizados con dicho lenguaje puede resultar difícil de entender. Sin embargo, una vez se conoce su filosofía (Vid. *Pedagogía del oprimido*) empezamos a comprender que el educador no puede acercarse al pueblo si realmente no pretende ponerse a su altura, si no los quiere comprender, si sólo va a "ayudar", a "organizar" y no intenta "aprender con los otros". Se definen las relaciones dialécticas entre agente y campesino bajo los prismas de opresión y liberación. Y concluye que el educador sólo podrá serlo si actúa para liberar a los campesinos de su opresión, para que sean ellos quienes actúen, participen, decidan, digan su palabra...

Es una obra de filosofía de la educación rural fundamental, imprescindible para los educadores de adultos y necesaria para todos los educadores y funcionarios si pretenden conocer la relación funcionario-campesino que impide el desarrollo y aquella que lo facilita.

4) MALASSIS, Louis: *Ruralidad, Educación y Desarrollo*. UNESCO. París, 1975.

Malassis es ingeniero agrónomo y ha participado en proyectos de desarrollo rural, lo cual le permite hablar con propiedad de los tres factores que relaciona: ruralidad, educación y desarrollo.

El análisis de las interrelaciones entre los tres factores es fácilmente comprensible y debería ser la base de cualquier política educativa para el futuro del mundo rural. Su ensayo habla del papel de la escuela, de la extensión agraria, de los cursos de capacitación agraria, de los titulados superiores agrarios, ..., y da orientaciones para cada caso. Para actualizarlo cabría superar esta visión excesivamente agraria del mundo rural, aunque él reconoce que la educación rural debe ser de calidad y variada para conseguir una población rural capaz de desarrollar su comunidad en distintos sectores (agricultura, ganadería, servicios, comunicaciones, técnicos...)

Sin embargo, es fundamental el análisis que desarrolla sobre la educación en el medio rural (aumento de cultura y de nivel de vida, fomento del éxodo rural, ...) y pone condiciones para que la educación en el medio rural sirva realmente para el desarrollo de la comunidad rural.

Es una obra imprescindible para la planificación educativa en el medio rural si se pretende tener en cuenta aspectos sociales, sociológicos, económicos, ... y amplía el campo visual del planificador.

5) GONZÁLEZ BUENO, Marta: "Situación de la enseñanza en la comarca del Pallars Sobirá. Lérida" en KNIPMEYER, M.; GONZÁLEZ BUENO, M. y SAN ROMAN, T.: *Escuelas, pueblos y barrios (antropología educativa)*. (Manifiesto, Serie Antropología Social). Akal Editor. Madrid, 1980. págs. 71-161.

Marta González investiga desde la antropología los efectos de la concentración escolar en una comarca rural. Su investigación es una introducción a los métodos de investigación social (estadística descriptiva, grupos de discusión, entrevistas, ...) aplicados a la educación en el medio rural tendiendo en consideración que para conocer la realidad es necesario el conocimiento amplio del contexto. Las descripciones de las expresiones de los

habitantes de pueblos concentrados y de concentradores, así como las de maestros, alcaldes y otros informadores coinciden en muchos casos con las que hemos leído en otras investigaciones o con las que hemos recopilado en nuestra investigación.

Esta obra es el primer antecedente que conocemos de alegaciones a las supresiones y a la concentración escolar y, a nuestro juicio, no tiene desperdicio.

6) GRANDE, Miguel: *La Escuela Rural. Situación educativa en el medio castellano-leonés*. Escuela Popular. Granada. 1981.

Obra fácil de leer donde se combina la estadística descriptiva con la investigación de documentos contemporáneos (prensa, escritos, legislación, informes...) y se recuerdan las propuestas de la UNESCO sobre la educación para el medio rural.

Miguel Grande narra el modo en que se impone un modelo educativo que quiere anular la escuela rural y cómo la población (padres, maestros, ...) luchan contra esta imposición. Investiga los costes de las concentraciones, el magisterio rural y propone una serie de bases alternativas para la educación en el medio rural castellano-leonés.

Muchas de sus conclusiones han sido confirmadas en nuestra tesis y el estudio del contexto, así como las alternativas han servido de base a investigaciones posteriores sobre escuela rural.

7) GARCÉS, Ramón et al.: *Concentraciones y Escuelas-Hogar en Aragón*. ICE de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza. 1983.

El equipo que dirigió Ramón Garcés realizó una investigación educativa concienzuda sobre la implantación de los modelos de escolarización citados. Tras una exposición de los objetivos y de la metodología, presentan una breve introducción legal y unas referencias a la inexistencia de estos modelos de escolarización en algunos países de nuestro entorno.

Los autores intentan conocer las distintas concentraciones y escuelas hogar de Aragón en sus aspectos descriptivos y funcionales. Además recaban información de los distintos sectores implicados en este proceso escolarizador (padres, alumnos, maestros y alumnos de pueblos concentrados y cocncentradores), sacerdotes de pueblos concentrados, ... con el fin de obtener información contrastada desde distintos sectores. Cierra esta obra una serie de conclusiones generales sobre las concentraciones escolares y escuelas-hogar donde parece evidente que muchos de los objetivos que se pretendía con la expansión de estos centros no se han conseguido, con lo que se demuestra su ineficacia. Se sugieren algunas modificaciones para mejorar aquellos centros que no sean desconcentrados.

Metodológicamente nos ha servido de guía y las conclusiones son confirmadas en nuestra investigación.

8) SUBIRATS, Marina: *L'escola rural a Catalunya*. Edicions 62. Barcelona. 1983.

Marina Subirats investiga la escuela rural en un momento en que las consecuencias de la concentración empiezan a ser palpables y ya existen investigaciones que demuestran que no todas las ventajas pedagógicas y económicas de las concentraciones son ciertas. Contextualiza la educación rural catalana de finales de los 70 y después investiga su situación en dos comarcas rurales -una zona de montaña y otra con agricultura innovadora-. Profundiza en las relaciones entre escuela y medio rural para proponer la construcción de una nueva escuela rural.

Esta es un buen exponente de investigación en el ámbito de sociología de la educación y por ello se insiste en la necesidad de investigar en fuentes diversas, especialmente en las personales. Sus conclusiones son confirmadas en gran medida por las que obtenemos en la zona que estudiamos para la misma época y las propuestas para una escuela rural nueva iluminan las nuestras.

9) JIMÉNEZ, Jesús: *La escuela unitaria*. Laia. Barcelona, 1983.

Este libro de Jesús Jiménez incluye un emotivo prólogo de Agustín Ubieto donde se elogia el texto prologado y se repite la frase *¡Si al menos hubiera quedado el maestro!* dejando entender que la causa de la emigración rural fueron las supresiones. Sin embargo esta opinión es matizada por el autor del libro: la escuela desarraigada aliena al niño rural, le demuestra su inferioridad y la superioridad urbana y favorece la actitud hacia el éxodo a la ciudad.

Jesús Jiménez expone, en un texto fácil, un manual para el trabajo en la escuela unitaria. Tras una introducción entra de lleno en el tema: analiza ventajas e inconvenientes de este tipo de escuelas y deja claro que muchos de sus inconvenientes son ajenos a la misma. Después repasa el proceso concentrador, las supuestas ventajas y los evidentes inconvenientes y cierra el capítulo indicando las características que habría de tener una escuela de concentración -donde los estudios de zona recomienden su creación- para que fuera una escuela útil, no desarraigadora ni generadora de problemas ni marginaciones para la comunidad rural.

Esta primera parte es interesante para conocer los dos modelos de escolarización rural que se enfrentan -unitarias y concentraciones- y para justificar el contenido básico del libro, puesto que no resulta evidente, después de la lectura, que las concentraciones sean mejores que las unitarias.

Sin embargo, el texto que puede resultar más interesante a los maestros rurales empieza cuando este maestro rural empieza a exponer las líneas pedagógicas de una escuela unitaria: programación, áreas de enseñanza, vida cotidiana, material escolar, el entorno en la escuela, escuela y sociedad, el maestro en el medio rural, ...

La conclusión general es el punto de partida de nuestra investigación: la escuela unitaria todavía existe y hay que defenderla porque es una opción para mejorar la realidad rural. Nosotros asumimos que la defensa de la escuela rural

no ha de basarse en un impulso nostálgico ni piadoso, sino en el convencimiento de que una nueva escuela rural -no regresiva- puede ser un factor de progreso de la localidad donde está ubicada.

Hemos de añadir que tenemos un gran aprecio por este libro que sirvió de manual para orientar nuestro trabajo en el Colegio Público San Vicente de Piedrahita (San Vicente de Cortes, Cortes de Arenoso) y que después lo hemos utilizado en cursos con profesores de escuelas rurales no unitarias y también ha demostrado su utilidad.

10) CARMENA, Gregoria y REGIDOR, Jesús.G.: *La escuela en el medio rural*. 2ª ed. MEC. Madrid. 1985.

La escuela en el medio rural representa un hito en la historia reciente de la educación en el medio rural, puesto que esta investigación fue financiada por la Subdirección General de Investigación Educativa en 1980 con el fin de aproximarse al conocimiento de la escuela rural, hecho que puede interpretarse como un indicio de la reorientación de la política del MEC hacia la escolarización en este ámbito.

La investigación se centra en el estudio de la escuela rural en 5 provincias rurales (Huesca, Lugo, Cáceres, Córdoba y Salamanca) y se expone en tres partes diferenciadas: la primera parte presenta el marco teórico de la investigación y el entorno socioeconómico, en la segunda se investiga la escuela rural en estas provincias a partir de datos estadísticos y de una encuesta al profesorado y en la tercera los autores analizan la política educativa a través del presupuesto.

Ésta es una de las investigaciones más citada en las bibliografías sobre escuela rural. Sin embargo hay aspectos de esta obra que no compartimos: a) El marco teórico que parte de la desaparición del mundo rural y del preconcepción que atribuye a las escuelas pequeñas una calidad inferior. b) En la metodología hay una selección de 5 provincias supuestamente rurales sin que se recurra a datos objetivos que justificaran esta elección -porcentaje de

población rural, porcentajes de población dedicada al sector primario, indicadores agrarios, ...- y todas las comparaciones tienen ámbito provincial, lo cual no aporta información de la escuela rural en cada provincia, además se recurre a los datos oficiales y a los maestros como única fuente de información.

Pero, pese a nuestros puntos de vista distintos, hay algunos aspectos de la obra que no tienen desperdicio: las encuestas a maestros aportan mucha información que en parte ha sido confirmada en nuestra investigación, así como la evolución de los presupuestos que sirve para explicar alguno de los resultados en nuestras investigaciones.

11) CAMPOS DE CASTILLA, Colectivo: *Escuela rural: Una propuesta educativa en marcha*. Narcea. Madrid. 1987.

Es una obra eminentemente práctica donde se cuentan las experiencias de desarrollo del proyecto educativo Valle de Amblés (Ávila), como antecedente de los Colegios Rurales Agrupados. Se demuestra que en las escuelas unitarias se puede ofrecer educación de calidad, arraigada en el medio rural y que sirva para el desarrollo de las personas y de la comunidad.

12) CASTRO, Ángel de: *Aulas de cultura en el medio rural*. Ed. Popular. Madrid. 1987.

Este libro narra la experiencia de animación sociocultural en un pueblo de Valladolid y ofrece un marco teórico en torno a la Educación de Adultos en el medio rural, de modo que los lectores pueden animarse con la experiencia y reflexionar sobre el papel que puede desempeñar un Aula de Cultura en un pequeño pueblo como motor de cambio del tejido social y desarrollo comunitario.

13) AA.VV.: *Promoción sociocultural y desarrollo comunitario en zonas rurales. Jornadas de Debate. Valladolid, noviembre 1986*. Diputación de Valladolid/ Ed. Popular S.A. Madrid. 1987.

Recopilaciones de comunicaciones (experiencias y teoría) presentadas en dichas jornadas, muy interesante desde el punto de vista de la animación sociocultural en el medio rural, destacando el papel que este ámbito educativo puede desempeñar para el futuro de la población rural.

14) DIEZ PRIETO, M^a Paz.: *El profesor de EGB en el medio rural*. ICE de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza. 1989.

Estudio sobre el profesorado de EGB en zonas rurales de Zaragoza, con una excelente introducción a la escuela y al medio rural, así como una detallada exposición de experiencias educativas en medio rural. El estudio de profesorado trata temas de sociología, práctica docente, formación del profesorado... y a partir de los datos obtenidos se puede afirmar que la escuela rural analizada es una escuela que busca su arraigo en el entorno y es innovadora, que el profesorado es consciente de ello, aunque no lo es tanto del papel de la escuela en el medio rural. Esta publicación presenta una bibliografía muy abundante, aunque la mayor parte de ella actualmente resulta difícil de conseguir.

15) PLATAFORMA POR UNA ESCUELA DE CALIDAD EN EL MEDIO RURAL. *Ningún niño sin escuela en el medio rural. En cada pueblo una escuela de calidad*. Cáritas Española. Madrid. 1990.

Este opúsculo es fundamental por lo que significa para la lucha por la escuela rural actual. La Plataforma pretendía que los lectores tomaran conciencia de la situación de la escuela rural y vieran que este hecho es real y muy general en la geografía española. Después se organizarían en grupos de acción y de defensa de la escuela rural, de modo que la población rural, ante la implantación de la LOGSE, fuera capaz de justificar de varios modos la necesidad de una escuela en cada pueblo. Pero la escuela que se pretenden para el medio rural no es una escuela de baja categoría sino que se aspira a una escuela de calidad y se propugna la lucha por la misma.

Pese a que muchas de sus propuestas ya han quedado desfasadas importa la filosofía de la obra y estamos en contacto con la Plataforam porque sus propuestas de lucha por una escuela rural de calidad no se han agotado.

16) AULA LIBRE: *Aportaciones desde la práctica educativa*. M.R.P. AULA LIBRE. Fraga, 1990. MRP AULA LIBRE. Apdo. Correos 88. Fraga (Huesca)

Recopilación de trabajos donde se narran experiencias y propuestas educativas para llenar la escuela, cualquier escuela, de aire nuevo y saludable. Destacan por el interés para la escuela rural los títulos “La escuela unitaria sin complejos” y “Dinamizar la escuela: dinamizar el pueblo”. Estos dos títulos se centran en la escuela rural -sin complejos, resaltando las posibilidades de vivir y aprender que ofrecen estas escuelas- y en su papel en el pueblo -difusión y dinamización cultural-, aunque también hay otros que estarían en la línea de publicaciones necesarias -educación ambiental, autoestima, ...-

17) ORTEGA, Félix y VELASCO, Agustín: *La profesión de maestro*. CIDE/MEC. Madrid. 1991.

Magnífico estudio sociológico del profesorado rural de Castilla-La Mancha, con amplia muestra de profesorado y padres encuestados. Se analiza profundamente el papel de la escuela y del maestro en el pueblo y las distintas variables relacionadas: posición social, estilos de vida, formación y perfeccionamiento, práctica docente, ... Se insiste en el papel, muchas veces negativo, de la escuela en el medio rural y en el maestro como agente que contribuye a la desruralización.

18) MÚGICA NAVARRO, José Remigio: *Concentraciones escolares en Navarra: 1962-1985*. Gobierno de Navarra/Departamento de Educación y Cultura. Pamplona. 1992.

Investigación rigurosa y muy administrativa sobre las concentraciones escolares en Navarra, con una amplia introducción sobre legislación, informes y

experiencias sobre escuela rural en el ámbito estatal. Se defiende el proceso concentrador como respuesta coherente del MEC a las deficiencias de la escuela rural en un intento de ofrecer más y mejor educación a la población rural, aunque no se acepta el modo en que se desarrollaron. Cuando lo leímos se nos nubló el pensamiento al intentar la semejanza LGE-LOGSE.

19) ROCHE ARNAS, Pedro: *Los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET): un intento de solución al problema de la Escuela Rural*. ICE de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza. 1992.

Investigación sobre los CRIET que, después de un análisis de problemática de la escuela rural y de una detallada exposición de la experiencia CRIET, pone en evidencia la posibilidad de mantener escuelas pequeñas en los pueblos y al mismo tiempo ofrecer un servicio educativo de calidad, valorado por los implicados (alumnos, padres, profesores de escuelas y del Centro) como una experiencia positiva a la cual el autor formula propuestas de mejora.

En el momento actual el CRIET podría ser un apoyo a la escolarización de alumnos de ESO, puesto que inicialmente se crearon para favorecer la convivencia y posibilitar que los alumnos de escuelas pequeñas tuvieran clases en condiciones adecuadas de las materias que era difícil atender en 2ª etapa (laboratorios, idiomas, educación física, pretecnología, ...)

20) ORTEGA, Miguel Ángel: *La parienta pobre. (Significante y significados de La Escuela Rural)*. CIDE/MEC. Madrid, 1995.

Investigación sobre la escuela y el profesorado rural basada en la utilización de fuentes de documentación diversas: entrevistas, cuestionarios, análisis de planes de centro y memorias, grupos de discusión de alumnos, análisis de libros de texto... Para los amantes del empirismo esta obra carece de sentido, puesto que no se buscan porcentajes ni fiabilidad estadística, sino la diversidad de opiniones sobre la escuela, el pueblo, los escolares, ... Tras una introducción a la sociología rural se intenta analizar el papel de la escuela y se concluye que en 150 años de escolarización rural no ha cambiado mucho el

papel de la escuela en este medio y se la ve como un elemento de imposición cultural y no como potenciador del desarrollo y de la vida rural. En ocasiones el texto es excesivamente corrosivo y podemos llegar a entender que no se ha avanzado nada en este siglo y medio de escolarización rural, lo cual resultaría desalentador. Por otra parte se hace un interesante análisis del papel de los libros de texto en la labor de inculcación del estereotipo rural: inculto, de pocas luces, agresivo, poco solidario, ...

21) BOIX TOMÀS, Roser: *Estrategias y recursos didàcticos en la escuela rural*. (Materiales para la Innovación Educativa, 11). ICE Universitat de Barcelona/Graó Editorial. Barcelona, 1995.

Es un manual eminentemente práctico, dirigido al profesorado en ejercicio y a los futuros maestros. Su lectura es fácil y amena . Presenta modos de facilitar el desarrollo de propuestas educativas factibles en el medio rural. Todos los capítulos son interesantes, aunque destacamos los siguientes: el aula, el maestro, el alumnado, metodología, recursos didácticos, la programación...

22) AA.VV.: *II Jornades d'Escoles Rurals de la Comunitat Valenciana. Chulilla 1 i 2 d'octubre de 1993*. Generalitat Valenciana/Conselleria d'Educació i Ciència. València, 1995.

Esta obra es el fruto del esfuerzo de los miembros del Seminari Permanent d'Escola Rural del País Valencià, del qual era miembro el autor de esta tesis. Tras la introducción se presentan dos ponencias referidas a apuntes históricos sobre la escuela rural valenciana (durante la segunda república y el franquismo y desde la LGE hasta la actualidad) que contribuyen a contextualizar la escuela rural actual. Después en una mesa redonda sobre la escuela rural y la LOGSE se exponen las opiniones de expertos sobre el tema que se puede contrastar con el capítulo sobre la situación actual de la escuela rural valenciana, basado en una encuesta previa a las jornadas cuyo objetivo es la definición de escuela rural, los aspectos positivos de estas escuelas, sus problemas y algunas propuestas. Se cierra el bloque informativo con las

conclusiones y propuestas de las jornadas. Además se ha incluido reseñas de las experiencias presentadas y de las exposiciones, así como una serie de anexos.

Esta obra es imprescindible para el conocimiento de la escuela rural valenciana actual y, aunque puede faltar el rigor en la metodología investigadora, este defecto es compensado con la participación activa de 200 maestros procedentes de escuelas rurales que contrastaron los resultados matizándolos.

Todas las conclusiones y propuestas de estas jornadas son asumidas por el autor y sirven para formular las propuestas para el desarrollo de la educación en la zona de estudio.

23) CEPFAR: *Tendances et problèmes du monde rural en matière de scolarisation et formation professionnelle et continue dans les pays de la Communauté Européenne*. CEPFAR. Bruxelles. septiembre 1988.

El informe presentado por el Centre Européen pour la Promotion et la Formation en Milieu Agricole et Rural a la Comisión de las Comunidades Europeas es una muestra de investigación educativa integrada (sociología de la educación, sociología rural, educación comparada...) donde se intenta recabar datos de los países de la CEE en los ámbitos que consideran importantes para definir el futuro de la educación en el medio rural. Se pone en evidencia la dificultad para conseguir información y aunque se presenta el texto con abundantes estadísticas no existe coherencia entre las mismas pese a que la investigación es solicitada por la CEE y la desarrolla un centro de investigación adscrito a la misma.

Esta investigación no profundiza en la situación educativa en cada estado miembro, sino que compara datos estadísticos para sacar conclusiones por lo cual no podemos conocer como funciona la escuela rural en cada país.

Sin embargo las conclusiones no tienen desperdicio -tanto a nivel de escuela como de formación profesional- y apuntan unas directrices que serán

totalmente asumidas por la CEE en *El futuro del mundo rural* y que deben ser consideradas por todo investigador que pretenda el estudio de la escuela rural en un país enmarcado en la Unión Europea.

24) COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Education and training in rural areas*. (C-DV-00-399). Bruselas, 1989. 8 págs. (Educación y formación en áreas rurales. Trad. Assutzena Santamaría)

Documento no editado donde se manifiesta la preocupación de la CEE por la educación en el medio rural y se relata cómo se propuso la realización de una investigación para profundizar en este tema -el informe del CEPFAR-. A partir de esta investigación se dan muchas orientaciones para la planificación educativa en el medio rural. Sin embargo, al carecer de rango legal los países miembros no están obligados a atender dichas orientaciones.

Es un documento fundamental para conocer las orientaciones para la educación en el medio rural europeo hacia las que se debería tender.

25) ERENC (*Ecole rurale, Ecole nouvelle... Communautés nouvelles*)

Es una publicación de periodicidad variable, promovida por personas vinculadas a los movimientos en defensa de las pequeñas escuelas francesas. Los principios básicos de esta publicación son la participación de la comunidad educativa en la publicación centrándose en la defensa de las “pequeñas estructuras” rurales, así como de las escuelas suburbanas, cuyos problemas de marginalidad pueden ser parecidos y las propuestas de innovación en ambos casos son necesarias para superar las dificultades propias de la educación en medios “atípicos”, puesto que “la escuela” standard va dirigida a unas clases concretas y no favorece el cambio social. Por otra parte, se considera necesario, en la era de la comunicación, que todas las escuelas (alumnos, padres, maestros) se comuniquen unos con otros y de ahí la insistencia en la telemática, en las telecomunicaciones, ... entre escuelas de forma que cada escuela no esté aislada y pueda difundir sus problemas -para obtener ayudas- y sus experiencias. En definitiva se defiende el derecho a ser diferente y se

propugna la no inferioridad de las escuelas diferentes (rurales, suburbanas) y su gran capacidad de innovación educativa y repercusión social, motor real del cambio personal y colectivo.

Esta revista empezó a divulgarse en 1994 y aunque no conocemos todos los números -porque su circulación se restringe a escuelas francesas- comulgamos con la filosofía que subyace en las que hemos leído: la escuela rural pequeña es diferente y tiene muchas posibilidades que permiten mejorar la comunidad.

8.2. BIBLIOGRAFÍA SOBRE EL MUNDO RURAL.

Hemos leído algunas obras sobre el mundo rural, la sociedad rural, agricultura, ..., pero creemos que las que más han servido para nuestro trabajo son las siguientes:

1) SEVILLA GUZMÁN, E. (Coord.): *Sobre agricultores y campesinos. Estudios de sociedad rural en España*. M.A.P.A.-S.G.T., Madrid, 1984.

Esta obra resulta de una selección de ponencias presentadas en el I Congreso de Sociología de la Federación de Asociaciones de Sociología del Estado Español (FASEE) celebrado en Zaragoza del 24 al 26 de septiembre de 1981.

Las ponencias tienen contenido teórico -evolución de las teorías en sociología rural, reflexiones sobre la vida rural, proletariado rural,...- o presentan investigaciones de campo -la cuestión campesina en Galicia, el campesinado mallorquín en el primer tercio del siglo XIX, consumo y ocio en la agricultura familiar, ...-

La lectura de estas ponencias sirvió para introducirnos en esta ciencia hasta entonces ignorada y nos impactaron especialmente la tradición sociológica de la vida rural y un estudio sobre el supuesto individualismo rural.

Ambos han sido utilizados en nuestra tesis para el conocimiento del mundo rural.

2) GONZÁLEZ, Juan Jesús; LUCAS, Ángel de; ORTÍ, Alfonso: *Sociedad rural y juventud campesina*. Ministerio de Agricultura, Madrid. 1985.

Magnífica investigación sociológica cuyo objeto es la juventud rural que nos ha servido especialmente en los aspectos metodológicos -tipo de muestras, desarrollo de la investigación, ...- y para tener unas ideas previas sobre la población rural joven. Algunas hipótesis que plantean los autores son confirmadas en nuestra tesis: emigración de la juventud, principalmente de las chicas; bajo nivel educativo y trayectorias escolares más cortas que en ámbitos menos rurales, ...

Los capítulos 1 (estructura de la sociedad rural y reproducción de la fuerza de trabajo) y 2 (las trayectorias escolares de los jóvenes rurales) son los que más han servido para nuestro trabajo.

3) GÓMEZ BENITO, Cristóbal, RAMOS RODRÍGUEZ, Eloy y SANCHO HAZAK, Roberto: *La política socioestructural en zonas de agricultura de montaña en España y en la C.E.E.* Secretaría General Técnica/M.A.P.A. Madrid, 1987.

Análisis minucioso, aunque de fácil lectura, de la política europea y española referente a las zonas de agricultura de montaña (que suelen coincidir con las zonas rurales más deprimidas). Aunque no hay referencia a legislación posterior a 1986 es de vital importancia conocer la anterior, todavía vigente, para comprobar en qué medida se está apoyando a estas zonas como exige la ley. Es un instrumento fundamental para el apoyo a la educación de calidad en el medio rural, puesto que define las bases legales generales que deben aplicarse en las zonas de agricultura de montaña (gestión del territorio, servicios, ...).

4) CÁRITAS ESPAÑOLA: *Guía de recursos comunitarios en el mundo rural*. Ed. Popular S.A. Madrid. 1987.

La gran cantidad de actividades, experiencias y direcciones que recoge esta guía posibilitaron que desarrolláramos una fase de documentación basada en la correspondencia, actividad que no tuvo la respuesta deseada, aunque hemos de destacar que gracias a este sistema de documentación hemos conseguido algunas informaciones y documentos fundamentales y ha permitido ponernos en contacto con instituciones, organismos, personas, ... relacionadas con el desarrollo del mundo rural.

5) COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *El futuro del mundo rural. Comunicación de la Comisión transmitida al Consejo y al Parlamento Europeo el 29 de julio de 1988 [Com(88) 501 final]. Boletín de las Comunidades Europeas. Suplemento 4/88. EUR-OP. Luxemburgo, 1988.*

Documento de trabajo básico para todas las personas interesadas en el futuro del medio rural europeo, puesto que en él se marcan sus directrices. Hay un apartado específico de educación y formación, cuyas propuestas son muy interesantes y deberían conocer los todos los sectores implicados: padres, alumnos, profesorado, municipios, administración, ...

6) PÉREZ YRUELA, Manuel: "La sociedad rural" en GINER, Salvador (dir.): *España. Sociedad y política*. Espasa Calpe S.A. Madrid, 1990. págs. 199-241.

Exposición detallada sobre este tema: dificultad en la definición, criterios, evolución de la sociedad rural (carácter rural, demografía, economía, valores, ...). Es muy interesante y puede aportar muchos conocimientos para los que, desde la educación, queremos conocer el mundo rural sin adentrarnos en las erudiciones muy específicas de las distintas ciencias cuyo ámbito es lo rural.

7) Revista DOCUMENTACIÓN SOCIAL.: núm. 87, abril-junio 1992. *El futuro del mundo rural*. (Cáritas: C/S. Bernardo, 99bis, 71. 28015 Madrid)

Monográfico sobre el futuro del mundo rural español en relación con las propuestas europeas. En veinte artículos se recoge un abanico amplísimo de visiones del mundo rural y propuestas que se expusieron en el Simposio *El futuro del mundo rural*, organizado por Cáritas Española del 20 al 22 de marzo

de 1992. Es un documento fundamental para conocer las tendencias en el mundo rural español (educación, sanidad, servicios sociales, economía, proyectos LEADER, turismo rural, fondos estructurales de ayuda al mundo rural...) y es muy asequible. Ofrece, además, 15 páginas de bibliografía referente al mundo rural.

8) AGANZO TORIBIO, Andrés; MILLÁN SEVILLA; Mercedes y MUÑOZ ALVÁREZ, Pedro: *Fondo Documental del Mundo Rural*. Cáritas Española. Madrid, 1993.

Recopilación interesantísima de 32 temas rurales (población, niños, jóvenes, mujer, trabajadores y empresarios, calidad de vida y servicios en el medio rural, movimientos en defensa del mundo rural escuela, tendencias en la política agraria y programas de ayudas y subvenciones al medio rural, agricultura y medio ambiente. Cada cuadernillo presenta un contenido conciso y fácil de entender, con un cuestionario final para reflexionar y discutir en grupo con la finalidad de promover la concientización y la acción en defensa del mundo rural. En algunos cuadernillos se ofrecen direcciones de interés. Es una obra imprescindible para todos aquellos que deseamos una mejora de la calidad de vida en el medio rural, sea cual sea nuestro ámbito de actuación, puesto que se ofrece información de temas muy variados.

9) Revista PAPELES DE ECONOMÍA ESPAÑOLA, nº 60/61, 1994. *Sector agrario. Bajo el signo de la incertidumbre*. (F.I.E.S., Obra Social de la Confederación de Cajas de Ahorros. C/ Juan Hurtado de Mendoza, 14. 28036 Madrid).

Este monográfico reúne 31 artículos de prestigiosos investigadores en torno a varios bloques temáticos: el nuevo marco de referencia de la agricultura española, las agriculturas españolas, la modernización agraria pendiente, mundo agrario y futuro del mundo rural, el complejo agroalimentario español. Todo este material sirve para profundizar en el conocimiento del futuro del mundo rural español, aunque las referencias a la educación son muy escasas (un artículo sobre extensión agraria).

10) UPA: *Anuario UPA- La Tierra 1995*. Unión de Pequeños Agricultores. Madrid, 1995.

Es un compendio actualísimo sobre la agricultura española, destacando los bloques temáticos “agricultura y mundo rural”, “agricultura y medio ambiente” y “comunidades autónomas”. Cabe destacar la profusión de datos estadísticos a nivel europeo, estatal y autonómico, así como las informaciones más recientes sobre el mundo rural y las orientaciones europeas. No hay ninguna referencia a la educación, pero puede ser muy útil para los educadores del medio rural como fuente de datos y formación.

8.3. BIBLIOGRAFÍA SOBRE LA ZONA DE ESTUDIO.

La bibliografía sobre la zona de estudio es escasa en todos los aspectos y nula en referencia a la educación. Sin embargo hemos encontrado algunas publicaciones que son fundamentales para nuestra investigación:

1) HONRUBIA LÓPEZ, José (Dir.): *Estudios básicos para la ordenación del territorio de la Comunidad Valenciana. Segunda parte. Situación actual y perspectivas de desarrollo de las comarcas valencianas. IVb.- Los Altos de Mijares*. Caja de Ahorros de Valencia/Prevasa. Valencia, 1982.

Esta monografía sobre el Alto Mijares se integra en un plan de comarcalización de la Comunidad Valenciana. Entre los objetivos de esta comarcalización se encontraba el conocimiento de cada una de las comarcas para poder hacer propuestas de desarrollo.

La monografía del Alto Mijares es abundante en datos estadísticos anteriores a la década de los 80 y facilitó nuestra primera aproximación a la comarca y a la zona de estudio. Además, el análisis de la comarca y las posibles alternativas de futuro han configurado que el presentamos nosotros.

2) AA.VV. *El medio físico en la provincia de Castellón*. Generalitat Valenciana-C.O.P.U.T. Valencia. 1984.

Obra técnica que abarca el territorio provincial pero que aporta informaciones interesantes de utilidad en la zona de estudio. Además ha servido para diseñar gran parte de los mapas comarcales que utilizamos para el estudio de la zona.

3) OTEGUI PASCUAL, Rosario: *Estrategias e identidad. Un estudio antropológico sobre la provincia de Teruel*. Instituto de Estudios Turolenses. Teruel. 1990.

Rosario Otegui con su investigación antropológica pretendía conocer la identidad colectiva de los turolenses y profundiza en aspectos diversos, todos ellos necesarios para urdir la trama de esta identidad, entre los que nos han interesado los siguientes: la casa y el grupo doméstico, mecanismos de reproducción entorno a la casa y al grupo doméstico, la solidaridad segmentaria y la comunidad local y, finalmente, el sistema de representación sobre la vecindad. Gran parte del contenido de estos capítulos puede ser extrapolado a la parte alta del Alto Mijares y de ahí su utilidad en nuestra investigación.

La zona de estudio en nuestra tesis limita con la provincia de Teruel y tradicionalmente ha habido contactos frecuentes de los habitantes de la zona del río Villahermosa con las gentes de Teruel debidos a factores importantes en una economía agraria tradicional: trashumancia del ganado, matrimonios, siega, ferias de ganado, ... Estas relaciones de intercambio, unidas a los factores físicos similares, podrían explicar que muchas de las expresiones y representaciones que ofrece Rosario Otegui las hayamos constatado también en esta zona.

Es una lástima que en este magnífico trabajo antropológico no haya ninguna referencia a la escuela, aunque esta ausencia es coherente con el

objetivo que pretendía la autora: la escuela rural no es una institución autóctona rural sino que es una imposición foránea y urbana.

4) SANCHO COMINS, José et al.: *Itinerarios por el valle del Mijares*. Caja Rural San José. Almazora. 1990.

Magnífico estudio sobre el valle del Mijares (que incluye la comarca del Alto Mijares y el término municipal de Ribesalbes) donde se combinan textos eruditos en base a una profusión de datos útil para cualquier estudioso de este territorio con los comentarios de viaje y las charlas con habitantes de los pueblos y masías.

Además de la gran cantidad de información que aporta este libro hemos de destacar dos rasgos que lo hacen más válido a nuestros ojos: la visión retrospectiva y prospectiva que aplican al estudio del territorio -utilizan datos anteriores y actuales para definir las evoluciones sufridas y plantean hipótesis de futuro- y el cariño por esta tierra que emana del texto cuando se habla de la tierra abandonada, del trabajo, de las gentes, de las costumbres, cariño basado en la añoranza que lejos del bucolismo pide comprensión y apoyo a esta comarca rural que ha ofrecido a la sociedad lo mejor que tenía (sus jóvenes, su agua, sus bosques, ...).

5) VIRUELA MARTÍNEZ, R.: *Población y empleo en el medio rural castellonense. Estructura de la familia campesina*. Sociedad Castellonense de Cultura. Castelló, 1992.

Magnífica investigación rural cuyo ámbito geográfico se circunscribe a la provincia de Castellón, por lo que forzosamente hay referencias a la vida rural en la comarca que estudiamos. La metodología empleada, así como la abundante bibliografía utilizada han servido para reforzar nuestro trabajo. Además su contenido en lo referente al Alto Mijares coincide perfectamente con los datos que nosotros hemos obtenido en la zona de estudio.

Este libro permite una aproximación actual a la familia rural castellonense y por su gran poder descriptivo casi roza lo etnográfico.

6) ROSELLÓ, Roberto: *Catálogo florístico y vegetación de la comarca natural del Alto Mijares*. Diputación de Castelló. Castelló, 1994.

Esta investigación ha servido para completar datos sobre la zona de estudio o para profundizar en algunos aspectos puntuales, además de proporcionarnos la base para la realización de algunos mapas.

7) SANTAMARÍA LUNA, Rogelio y VILLANUEVA CHIVA, Ana: *Informe sobre el desarrollo del Proyecto de Investigación "La Educación Ambiental en zona rural. Caso del Alto Mijares."* presentado a la Fundación Caja Segorbe en febrero de 1995. (Inédito, en vías de publicación por la Diputación Provincial)

Esta investigación nos ha ayudado a conocer la comarca (medio físico, gentes, proyectos, ...), lo cual ha servido para centrar pronto el trabajo en la zona del río Villahermosa.

Por otra parte las conclusiones de los capítulos sobre la implantación de la educación ambiental en las escuelas de la comarca, las opiniones de los maestros y la evolución de las puntuaciones sobre temas medioambientales refuerzan algunas de nuestras hipótesis -escuela activa que intenta abrirse al entorno, desconocimiento de la comarca por parte de los maestros, gente de la zona arraigada al medio...- y las propuestas para el desarrollo de la educación ambiental en la comarca son un antecedente de las que ofrecemos en esta tesis.

9.- LAS FUENTES PRIMARIAS EN LA INVESTIGACIÓN

La investigación bibliográfica aporta información y documentación importante, pero esta información en muy pocas ocasiones se refiere al objeto de nuestro estudio: la educación en la zona del río Villahermosa. Por ello hemos tenido que recurrir a otras fuentes, generalmente dispersas y heterogéneas.

Hemos utilizado a fuentes escritas, fuentes iconográficas y fuentes orales. No pretendemos en esta introducción hacer una crítica exhaustiva de cada una de las fuentes sino presentar las principales.

9.1. LAS FUENTES ESCRITAS Y SUS ARCHIVOS.

La tesis que se presenta ofrece gran cantidad de estadísticas basadas en monografías e informes del Instituto Nacional de Estadística, del Ministerio de Educación y Ciencia, de la Conselleria d'Educació i Ciència, del Consejo Escolar del Estado o del Consejo Escolar Valenciano, ... Algunos informes están publicados pero si consideramos su distribución restringida hemos de tratarlos como si de fuentes primarias se tratara. No vamos a reseñar los diferentes informes utilizados, puesto que se indican en la bibliografía. Sólo podemos indicar que las estadísticas generales no suelen descender al nivel local, por lo que hemos tenido gran dificultad para obtener datos de estadística educativa de la zona, especialmente en la década de los 60. Es necesario señalar que el uso que hacemos de estos datos estadísticos tiene fines descriptivos y sólo sirve para comparar, por lo cual, pese a los posibles errores pudieran tener las estadísticas, creemos que sirven a nuestros fines.

Con el fin de completar nuestras estadísticas solicitamos información al Archivo Central de la Administración Pública (Alcalá de Henares). Se nos indicó que existían fondos interesantes para nuestra investigación y trabajamos en este archivo, pero la documentación generalmente tampoco descendía al nivel

local que necesitábamos. Sin embargo hemos de destacar el hallazgo del *Arreglo Escolar de 1950*, magnífica pieza de museo donde se propone la planificación educativa provincial de ese año basada en los datos por partidas y municipios, de utilidad para esta investigación.

Uno de los objetivos de esta tesis es conocer la escuela rural en otros ámbitos europeos, pero el informe del CEPFAR y el resto de documentación de que disponíamos no respondían a nuestra demanda por lo cual solicitamos la colaboración del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) dependiente del MEC y de la red EURYDICE (red de información educativa de la CEE). En EURYDICE nos facilitaron publicaciones y documentos que podían jacer referencia a la escuela rural en varios estados de la CEE. Tuvimos que traducir dichos documentos o los apartados que interesaban para nuestro trabajo y hay que señalar que las informaciones originales son las proporcionadas por cada estado miembro y, en ocasiones, más que ofrecer datos estadísticos presentan modelos educativos oficiales que al ser desarrollados en la zona rural varíen. Sin embargo, pese al oficialismo que envuelve todos estos informes, son útiles para una aproximación a cada una de las realidades educativas rurales de Francia, España, Italia y Portugal.

En Castellón intentamos obtener más información sobre la zona de estudio y recurrimos a la Biblioteca de Inspección y al Archivo de los Servicios Territoriales de Educación. De la primera conseguimos gran parte de las estadísticas nacionales y provinciales que hemos manejados, así como algunas memorias de la inspección provincial, informes, ... En el Archivo de Servicios Territoriales y en las distintas dependencias de estos servicios (planificación, mecanización, gestión económica, personal, ...) obtuvimos información detallada respecto de las escuelas de la zona. Destacamos de este trabajo el uso del *Libro registro de movimiento personal de maestros y maestras de la provincia de Castellón* del siglo XIX y los libros que le sucedieron hasta la actualidad, verdaderos documentos históricos que permiten una aproximación a la historia de la educación a partir del siglo pasado, aunque hemos detectado algunos errores confirmados por otros medios (maestros que

no sirvieron en la escuela donde están adscritos, no constan todas las bajas, hay escuelas que en alguna época funcionan y ésto no se refleja en los libros, ...).

Sin embargo seguíamos sin poder completar datos educativos de la zona y especialmente durante el curso 1993-94 nos dedicamos a visitar escuelas de la zona para intentar localizar documentos de primera mano sobre la vida escolar. Nos encontramos con un problema que ya conocíamos: la inexistencia de archivos en las escuelas. La documentación pasada se archiva primero y después se amontona, ..., y al final desaparece. Este proceso se agrava si cada año cambia el maestro o la maestra porque documentos elaborados hace relativamente poco tiempo (1990) ya son difíciles de localizar.

Pese a las dificultades iniciales este trabajo ha dado su fruto y hay que destacar la localización de varios documentos fundamentales para la historiografía escolar de la zona. Destacamos el *Libro de Correspondencia de la Escuela de niños de Zucaina (1913-1972)* y el *Libro de Cuentas de la Escuela de niños de Zucaina (1913-1965)*, *Libro de actas del Consejo Local de primera Enseñanza de Villahermosa (1933-1960)*, *Libro dre Actas de la Junta Local de Enseñanza Enseñanza Primaria de Villahermosa (1960-1973)*, *Libro de Actas de la Junta de Primera Enseñanza de Ludiente (1957-1995)*, *Libro de Actas del Consejo Escolar Primario de la Escuela Hogar de Lucena del Cid (1967),...*

Otros documentos importantes para conocer la historia escolar reciente son los *Libros de visita de Inspección*, la mayor parte de los cuales los han proporcionado inspectores.

Pero nuestro objetivo con esta tesis no es profundizar en el pasado por lo cual gran parte de estos documentos no han sido explotados. No ocurre lo mismo con la gran cantidad de *Libros de Matrícula* que hemos localizado en las escuelas, ni con los *estadillos* o la *correspondencia oficial*, puesto que en estas fuentes hemos encontrado datos de sumo interés para situar la escuela rural en la década de los años 60: número de alumnos, procedencia, oficio de los padres, asistencia diaria, ... La consulta de estas fuentes -realmente las

primarias- nos ha permitido comprobar cómo se generan los errores en las estadísticas oficiales, puesto que ya en las estadísticas iniciales se pueden detectar algunos errores.

A fin de completar la investigación en los archivos de las escuelas revisamos otros documentos oficiales, especialmente aquellos que aportan información pedagógica (*el plan de centro y la memoria y los Proyectos PAEP*) para contrastar nuestras hipótesis sobre el funcionamiento de las escuelas.

Para contrastar la información conseguida en las escuelas visitamos los ayuntamientos respectivos donde encontramos, como ocurrió en las escuelas, archivos desordenados -excepto el de Cortes- y apenas ampliamos aquellas informaciones.

De la época objeto de nuestra investigación (1965 hasta la actualidad) sentimos no haber encontrado el *Libro de Actas de la Junta de Primera Enseñanza de Castillo*, el *Libro de Actas de la Junta de Primera Enseñanza de Zucaina* y el *Libro de Actas de la Junta de Primera Enseñanza de Cortes*. Nos consta la existencia de estos tres libros a finales de la década de los 60 y principios de los 70, pero no hemos podido acceder a ellos. Lo mismo ha ocurrido con la *Planificación educativa de la Provincia de Castellón* que diseñó el servicio de la inspección técnica a finales de los 60 para efectuar el proceso concentrador. Seguramente estos documentos aportarían más luces a nuestra investigación en lo referente al proceso concentrador.

9.2. LAS FUENTES ICONOGRÁFICAS.

El contacto con maestros que trabajaron en la zona durante los años 60 y 70 nos impulsó a preguntarles si tenían fotos de la época, tanto de la escuela como del pueblo. La respuesta fue positiva y hemos recopilado unas 50 fotos relacionadas con la vida escolar en la zona durante los años 60-70.

Seguimos insistiendo en el desarrollo de esta idea puesto que a medio o largo plazo estos documentos desaparecerán. Además hemos contactado con otras personas que se interesan por la recopilación de fotos con fines diversos - investigación, programas de fiestas, exposiciones...-

La foto más antigua que hemos conseguido data de 1932, es "foto escolar de en la escuela de Santa Ana (Zucaina): el maestro y unos 60 alumnos". Hay otras que evidencia el nacionalcatolicismo y otras donde se pone de manifiesta la relación de la escuela con el medio.

9.3. LAS FUENTES ORALES

Uno de los fundamentos de esta tesis es la confianza en las personas como informadoras. Sabemos que cada uno cuenta la historia según le va, matizándola a partir de su ideología, de sus experiencias, ... En definitiva se puede concluir que las informaciones proporcionadas por personas pueden ser subjetivas. Pero, como afirmamos al hablar de la metodología, nosotros no queremos ser tan objetivos que perdamos lo más valioso de la realidad: la apropiación de la misma por cada individuo; es más, queremos ser subjetivos para defender la escuela rural.

La subjetividad de los informadores no puede ser controlada y si recurrimos a las personas como fuente de información hemos de ser conscientes de este hecho.

Nuestra experiencia docente en la zona nos ha permitido contactar con maestros, alumnos, padres, alcaldes, asistentes sociales, sacerdotes, inspectores ... y todos ellos han contribuido al desarrollo de esta tesis, bien con las entrevistas que hemos mantenido, bien participando en grupos de discusión (madres de Zucaina, Consejo Escolar del C.P. San Vicente de Piedrahita) o rellenando cuestionarios sobre temas concretos (cuestionario de maestros, cuestionario de padres actuales, cuestionario a padres y alumnos sobre la escuela rural antes, ...)

10.- APORTACIONES PROPIAS

10.1. BREVE RESEÑA DE LAS INVESTIGACIONES PROPIAS.

Antes de presentar el proyecto de tesis doctoral ya se inició el proceso de recogida de datos, de conocimiento del entorno y de recopilación bibliográfica, puesto que estas actividades eran necesarias para el desarrollo de la actividad laboral en la zona como maestro o asesor de escuela rural. Durante los tres cursos que hemos trabajado en la comarca del Alto Mijares (una de las zonas rurales más deprimidas del País Valenciano) hemos ido constatando hechos, acumulando prácticas y experiencias... que nos ayudarán en esta investigación.

Una vez presentado el proyecto de tesis desarrollamos un plan de investigaciones sobre escuela rural en la zona con el fin de ir avanzando camino. Algunas de las investigaciones desarrolladas en relación con esta tesis son:

- 1) La Orientación Escolar en el medio rural. El papel de la autoestima.
- 2) La Educación Ambiental en el medio rural. Caso del Alto Mijares.
- 3) Las ideas previas sobre la visión en alumnos de EGB. Comparación de resultados obtenidos por alumnos de ámbito rural, semiurbano y urbano.
- 4) Movilidad del profesorado de la zona del Río Villahermosa, 1931-1991.
- 5) Legislación y marginación de la escuela rural.
- 6) Estudio del factor rendimiento escolar en zona rural. Revisión de investigaciones y sugerencias.
- 7) Evolución de la escolarización desde 1965 hasta la actualidad en la zona de Concentración Escolar de Zucaina.

8) Evolución de ingresos y gastos del Comedor de Zucaina desde 1966 a 1982 (año en que fue clausurado), relacionándolo con la escolarización de niños de otros núcleos y contraste con otros estudios de economía educativa de la época.

9) Comparación de los tres PAEPs existentes en el Alto Mijares durante el curso 1992-93 (Villahermosa, Montanejos y Fanzara) con posibilidad de ampliación al PAEP de Tales (La Plana Baixa) que incluye Ayódar (Alto Mijares).

10) Análisis de los concursos de traslados específicos para mejorar la estabilidad del profesorado en zona rural en la época de estudio (C. 6 años, C.5000 y C.2000).

11) Recopilación bibliográfica sobre la educación y la cultura en el mundo rural, atendiendo especialmente a distintas propuestas autonómicas, para posterior descripción de la escuela rural en cada autonomía.

12) La escuela rural en otros países de la CEE. Traducción de informes sobre temas relacionados con la escuela rural en Francia, Italia y Portugal. Traducción de las propuestas de la CEE para el desarrollo de la educación en el mundo rural. Estudio de propuestas de la UNESCO, CEE, OCDE, ... sobre educación en los países estudiados y propuestas para el mundo rural.

13) Investigación centrada en el profesorado de la zona de del río Villahermosa desde 1965 hasta la actualidad: situación personal-profesional, formación, funcionamiento de la escuela (metodología, relación con padres y entorno, actividades innovadoras, ...)

14) Investigación de la opinión de los padres sobre la escuela rural: objetivos de la escuela, funciones de la escuela, problemáticas de la escuela, participación, maestro/a ideal, ...

15) Investigación de las Concentraciones Escolares (Zucaina y Villahermosa) y de la Escuela Hogar de Lucena: estudio de documentación, entrevista con

profesorado, inspectores, padres y exalumnos de estos centros, con conductores de transportes escolar, sacerdotes, alcaldes, médicos, ...

16) Participación en el Seminari Permanent d'Escola Rural del País Valencià, formado principalmente por Asesores de extensiones rurales de CEP. Participo aportando documentación y en la elaboración de algunos documentos sobre escuela rural. Cabe destacar una investigación sobre los PAEPs.

17) Proyecto de Creación de un Centro de Educación Ambiental en Zucaina (Alto Mijares) a petición del Ayuntamiento de Zucaina y de la Mancomunidad del Alto Mijares.

18) Noticias educativas en la prensa diaria de Castellón. Diario "Mediterráneo", curso 1971-72.

19) La educación en el Alto Mijares a través de la prensa diaria. Seguimiento del Diario "Mediterráneo", 1989-1991.

20) Estudio de bibliografía e investigaciones sobre escuela rural.

10.2. RESULTADOS QUE INTUÍMOS

Respecto de los trabajos realizados hasta ahora podemos formular las siguientes opiniones sin temor a equivocarnos:

1) La escuela rural puede ser innovadora.

2) Muchas de las propuestas que hoy circulan como "innovadoras" ya se pusieron en práctica en escuelas rurales hace décadas.

3) Los habitantes de la zona rural aún tienen el amargo recuerdo de las supresiones y cuanto más rural es la zona más preocupación hay por el cierre de la escuela o por las problemáticas "legales" relacionadas con ésta.

4) La mayoría de problemas que se plantean a la escuela rural son debidos a la administración educativa rígida y discriminadora: excesiva movilidad del profesorado, servicios de apoyo escasos o inexistentes, atención a alumnos de Educación Infantil y alumnos con Necesidades Educativas Especiales por parte de profesorado no especialista, problemática de especialidades frente a la reforma, discriminación del profesor rural en los cursos de formación, ...

5) Algunos problemas se deben a la población rural (desinformación, ver exclusivamente la situación del pueblo sin querer considerar las de los otros...)

6) En nuestras investigaciones sobre alumnado rural, cuando se compara con el urbano, no se puede afirmar que los alumnos rurales tengan menos capacidad que los urbanos, hecho constatado también por otros autores.

7) Ni la administración educativa ni los sindicatos de enseñanza se han preocupado mucho por la escuela rural en el País Valenciano. Además, la administración valenciana no manifiesta mucho interés por el mundo rural y sus habitantes.

8) Los programas de desarrollo de zonas rurales (LEADER, ...) pueden ayudar a las zonas rurales, pero realmente han de estar hechos para las zonas rurales, partiendo del conocimiento de la zona y de las gentes... sin pretender aplicar los modelos generales de las directivas europeas... o la importación con escasas adecuaciones de modelos foráneos (de otros países, de ámbito urbano, ...)

No obstante, pese a este baño de negativismo hemos de afirmar que **algo está cambiando** (más vale tarde que nunca). Parece que la Escuela Rural empieza a ser tenida en cuenta en los foros educativos del País Valenciano: *Il Jornades d'Escola Rural de la Comunitat Valenciana*, considerar los PAEPs rurales dentro de un apartado en la convocatoria de proyectos de innovación educativa, creación de una comisión de escuela rural en la Conselleria d'Educació, en relación directa con el Gabinete del Conseller, ... Nos reafirmamos: **parece que hay una nueva disposición hacia la Escuela**

Rural, mucho más positiva y abierta que la de hace unos pocos años. Ahora empieza a considerarse la escuela rural, empiezan a aparecer documentos oficiales donde no es olvidada sistemáticamente...

Como intuimos al iniciar nuestras investigaciones sobre escuela rural, **el desarrollo de la LOGSE puede ser especialmente positivo para estas escuelas** (diversificación curricular, adecuación al entorno, ...) siempre y cuando se contemple la especificidad rural y no se planifique con modelos urbanos ni rígidos.

Hay que añadir otras ideas esperanzadoras:

9) La escuela rural puede presentar modelos educativos válidos para otros entornos y es el lugar idóneo para que la innovación educativa sea una actividad de investigación en que esté implicada toda la comunidad educativa.

10) Existe, generalmente, una visión positiva de los padres respecto de la escuela a la que asisten sus hijos y hacia la participación en las decisiones y actividades de la comunidad educativa.

11) Existe entre el profesorado una visión cada vez menos negativa de la comunidad rural.

12) Si la comunidad educativa rural es capaz de definir los objetivos y funciones de la educación en el medio rural, ya tenemos uno de los pasos más complicados para conseguir que la educación rural sirva a mejorar las comunidades rurales (sociológica, económica y culturalmente).

13) Si el marco legal es más favorable y al comunidad educativa de la zona cree que la educación rural puede tener futuro, es hora de intentar construirlo.

14) Las investigaciones y publicaciones sobre escuela rural solían incidir en los aspectos negativos de la escuela rural para justificar reivindicaciones, pero actualmente muchas de las reivindicaciones se basan en los aspectos positivos de la escuela rural, que puede servir de modelo al sistema educativo en

muchos aspectos. Sin embargo, los estudiosos suelen centrarse en cómo funciona la escuela y no en sus finalidades.

10.3. APORTACIONES ORIGINALES

Cuando describíamos la metodología de esta tesis indicábamos que se enmarcaba en la perspectiva de la comprobación y de hecho hemos comprobado como en la zona del río Villahermosa se repiten gran parte de los fenómenos constatados en otras zonas rurales. Por este motivo podría considerarse como una aportación a la comunidad científica.

Por otra parte hemos señalado el interés aplicado de la investigación. Este trabajo se ha desarrollado con el fin de proponer alternativas para la educación rural en la zona de estudio y, por extensión, para otras zonas rurales deprimidas. Estas propuestas deberían ser aprovechadas por la comunidad a la que va dirigida, así como por las instituciones encargadas de su desarrollo (administraciones locales, administración educativa, ...)

Hemos de indicar, además, algunos aspectos de nuestras investigaciones que son novedosos:

1º) Hay que defender la escuela rural como un derecho, pero no sólo por este motivo. Existe el motivo pedagógico (la escuela rural puede dar lugar al modelo de escuela que sirva para mejorar la sociedad) que es innovador en la defensa de la escuela rural y todavía está poco difundido. Añadimos, además, el motivo ecológico (la ausencia de escuela inhibe el crecimiento de la población y si no hay población rural no hay futuro para el medio rural ni garantía de equilibrio ecológico interno) que visto desde otro ángulo se convierte en puro egoísmo: hay que apoyar las comunidades rurales porque sin ellas no hay posibilidades de futuro para la sociedad (erosión y pérdida de suelo, incendios, ausencia de zonas verdes que purifiquen el aire y sirvan como zonas de ocio...)

2º) La definición de escuela rural a lo largo del tiempo y su evolución en función de aspectos socioeconómicos y políticos.

-
- 3º) La relación entre la cantidad de investigaciones sobre la escuela rural y los intereses educativos del poder.
- 4º) La comparación de datos socioeconómicos y políticos de 4 países de la Unión Europea con la evolución de la escolarización.
- 5º) La definición de modelos de escolarización rural en España, Francia, Italia y Portugal.
- 6º) La relación entre el nivel de desarrollo económico y agrícola de un estado y los modelos de escolarización que ofrece para la población rural.
- 7º) La serie de propuestas de organismos internacionales para una educación que fomente el desarrollo del medio rural: objetivos, metodología, recursos, planificación educativa, ...
- 8º) La elaboración de series estadísticas para observar la evolución de la red escolar (estatal y de zona) que presentan una gran coincidencia hasta 1970 y su relación con la legislación vigente.
- 9º) El intento de relacionar escolarización con demografía, relación en la cual habrá que profundizar atendiendo a algunos de los logros conseguidos: la red escolar de los años 40-50 pudo servir para intentar retener población, la concentración escolar responde a los planes de desarrollo que exigen mano de obra en las urbes, el cierre o la reapertura de escuelas inciden en el desarrollo demográfico de las pequeñas comunidades, ...
- 10º) El desarrollo de investigaciones en educación rural en ámbitos poco atendidos (educación ambiental, orientación escolar, las funciones de la escuela, las opiniones de los padres...).
- 11º) El intento de romper mitos negativos sobre la escuela y la población rural: individualismo, inteligencia inferior, poca capacidad para el estudio, ... (no los desarrollamos todos en la tesis).

12º) La investigación comparada de las opiniones de los maestros que trabajaron en la zona en tres épocas (1965-75, 1975-85 y 1985-1995) en varios temas: situación personal-profesional, formación, funcionamiento de la escuela (metodología, relación con padres y entorno, actividades innovadoras) No hemos encontrado ninguna investigación que aborde este tipo de investigación.

13º) La investigación sobre modos de acceso del profesorado a la zona de estudio y las causas de su cese, que pone en evidencia que los maestros no quieren estar en esta zona rural y que existe gran movilidad del magisterio, lo cual puede dificultar el funcionamiento de la escuela.

14º) La comparación de la eficacia de varios concursos de traslados (C.2000, C.5000, C. 6 años) cuyo objetivo era conseguir que los maestros permanecieran más tiempo en las zonas rurales, que confirma las opiniones de funcionarios de la administración expertos en temas de personal y que en definitiva demuestra que estos concursos fueron efectivos, especialmente el de 6 años.

15º) La investigación de la opinión de los padres sobre la escuela rural: objetivos de la escuela, funciones de la escuela, problemáticas de la escuela, participación, maestro/a ideal, ... Investigación necesaria para una planificación educativa participativa.

16º) La poca utilidad que tiene la prensa provincial para estudiar la realidad escolar de esta zona, puesto que apenas aparecen noticias de la misma.

17º) La gran cantidad de datos y propuestas de esta tesis pueden ser útiles para los investigadores de la escuela rural y de la zona de estudio.

11.- AGRADECIMIENTOS

El autor es el único responsable del contenido de esta tesis. Sin embargo gran parte de las investigaciones no habría sido posibles sin el apoyo de un grupo numeroso de personas que, desde distintos ámbitos, han colaborado con nosotros. Citarlos a todos sería lo más justo, pero correremos el riesgo de aburrir a los lectores con un listado de nombres y colaboraciones. Por este motivo sólo nos referiremos a algunas personas o grupos, aunque también tenemos presentes en nuestra memoria a todos aquellos cuyos nombres omitimos.

Ana, esposa, madre y maestra, cuya fortaleza y capacidad de aguante han permitido que pueda desarrollar esta tesis en casa, con todo el "abandono familiar" que supone esta actividad. Sin su colaboración el ritmo de trabajo habría sido mucho más lento, los resultados se ofrecerían más tarde y al ser posteriores a la aplicación de la LOGSE en zona rural, gran parte de las medidas que proponemos no tendrían utilidad. Por otra parte, sus comentarios y puntualizaciones sobre algunos aspectos de las investigaciones han sido de inestimable valor y los ánimos que, en todo momento, nos proporciona han hecho más llevadero este trabajo.

Francisco Baila, director de esta tesis y de casi todos los proyectos de investigación que hemos presentado en distintas convocatorias. Ha favorecido nuestra investigación proporcionando materiales y facilitando contactos con otros investigadores e instituciones. Su apoyo incondicional en las investigaciones, sus comentarios y sugerencias han guiado nuestro trabajo y han contribuido a perfeccionarlo.

Es necesario destacar la magnífica colaboración de D. Isidro Ferreres Sanz, funcionario que ha trabajado en la Sección de Personal durante gran parte del período que investigamos (1963-1994). Conocía la ubicación de los materiales más antiguos. Especial mención hemos de hacer sobre las informaciones que nos proporcionó referentes a concursos de traslados,

situaciones administrativas del profesorado, tipos de bajas, legislación sobre educación, ...

También hemos de destacar el apoyo recibido en todo momento por parte de los Directores Territoriales de Educación de Castelló (Guillem Badenes, Vicente Górriz y Francisco Baila) que han facilitado nuestro trabajo en las escuelas y en los Servicios Territoriales.

No podemos olvidar la colaboración de los funcionarios de estos Servicios Territoriales (Personal, Mecanización, Gestión Económica, Inspección, biblioteca de Inspección).

Mención especial merecen el centenar de maestros que sirvieron en la zona del río Villahermosa y que desinteresadamente se entrevistaron con nosotros, completaron los cuestionarios y nos proporcionaron fotos, materiales escolares, ... Sin su colaboración lo más novedoso de esta tesis no se habría podido desarrollar y después de realizar la investigación con maestros queremos reivindicar el papel del maestro como experto en educación, puesto que agrupando sus reflexiones y propuestas se alcanzan niveles de calidad similares a los de jornadas específicas de escuela rural o de grupos de trabajo al respecto y estamos convencidos de que los maestros de a pie pueden aportar muchas reflexiones importantes que no debieran ser desoídas por la inspección, los asesores de CEP, los investigadores, ...

Del mismo modo, hay que agradecer la participación de los escolares de la zona en algunas investigaciones y el interés demostrado por los padres respecto de nuestra investigación.

Se agradece la paciencia y buenas atenciones de que hemos sido objeto en los distintos centros donde hemos intentado obtener información, destacando las atenciones en el CIDE (Biblioteca, EURYDICE, REDINET), en el Archivo Central de la Administración y en el Centro de Documentación de Cáritas, donde existe un importante fondo bibliográfico sobre el mundo rural.

La colaboración de Rosa M^a Baz y Manuel Santiago fue decisiva para poder tener una visión global de la escuela rural en España y contactar con otras personas interesadas por este tema. Especial mención merece Pedro Sauras, con el que hemos comentado algunos aspectos de la tesis y ha ofrecido sus puntos de vista que han mejorado nuestro trabajo. Todos ellos trabajan en el MEC.

Hay que mencionar también la colaboración de M^a Paz Díez Prieto que nos facilitó bibliografía de su tesis y orientó parte del trabajo. Las charlas con ella sirvieron para animarnos. En el contexto de la Plataforma por una Escuela Rural de Calidad, de la que M^a Paz forma parte, también contactamos con Purificación Marcos y M^a José Hervás, que aportaron documentos - especialmente los referentes a las Jornadas Europeas de Escuela Rural- y nos alentaron a seguir nuestra investigación.

Rosa Elena Codina, del Secretariat d'Escola Rural de Catalunya, nos ha mantenido informados de las propuestas de la Mesa Estatal de Escuela Rural, de las actividades y propuestas en Catalunya, ...

La amistad con los miembros del Seminari Permanent d'Escola Rural del País Valencià y el interés común por la escuela rural han sido un aliciente en nuestro trabajo, puesto que comprobamos que hay más gente que lucha por lo mismo. Su aliento y las aportaciones bibliográficas -distintas jornadas de escuela rural, artículos, ...- han sido de gran ayuda.

Agradecemos también la ayuda de Joana Llácer y de Assutzena Santamaría en las traducciones y la de aquellas instituciones que han respondido a nuestras demandas (información, documentación, ...).

A todos ellos y a los que no hemos citado, gracias.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV.: *El medio físico en la provincia de Castellón*. Generalitat Valenciana- C.O.P.U.T. Valencia. 1984.

AA.VV.: *Promoción sociocultural y desarrollo comunitario en zonas rurales. Jornadas de Debate. Valladolid, noviembre 1986*. Diputación de Valladolid/Ed. Popular S.A. Madrid. 1987.

AA.VV.: *II Jornades d'Escoles Rurals de la Comunitat Valenciana. Chulilla 1 i 2 d'octubre de 1993*. Generalitat Valenciana/Conselleria d'Educació i Ciència. València, 1995.

AGANZO TORIBIO, Andrés; MILLÁN SEVILLA; Mercedes y MUÑOZ ALVÁREZ, Pedro: *Fondo Documental del Mundo Rural*. Cáritas Española. Madrid, 1993.

ALBERTÍ, Jaume y BASSA, Ramon: *Les escoles petites a Mallorca*. (Documents, nº 12) ICE de la Universitat de les Illes Balears. (Palma de Mallorca, 1985).

AULA LIBRE: *Aportaciones desde la práctica educativa*. M.R.P. AULA LIBRE. Fraga, 1990.

BIDDLE, Bruce J. y ANDERSON, Donald S.: "Teoría, método, conocimiento e investigación sobre la enseñanza" en WITTROCK, Merlin C. (Coord.): *La investigación en la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos*. (Trad. Gloria Vitale). Paidós Ibérica S.A./MEC. Madrid, 1ª ed. Madrid, 1989. págs. 95-148.

BOIX TOMÀS, Roser: *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. (Materiales para la Innovación Educativa, 11). ICE Universitat de Barcelona/Graó Editorial. Barcelona, 1995.

CAMPOS DE CASTILLA, Colectivo: *Escuela rural: Una propuesta educativa en marcha*. Narcea. Madrid. 1987.

CARDOSO, *La Investigación Histórica*.

CÁRITAS ESPAÑOLA: *Guía de recursos comunitarios en el mundo rural*. Ed. Popular S.A. Madrid. 1987.

CARMENA, Gregoria y REGIDOR, Jesús.G.: *La formación profesional en el medio rural*. MEC-CIDE. Madrid. 1983. (informe de investigación no publicado).

CARMENA, Gregoria y REGIDOR, Jesús.G.: *La escuela en el medio rural*. 2ª ed. MEC. Madrid. 1985.

CASTRO, Ángel de: *Aulas de cultura en el medio rural*. Ed. Popular. Madrid. 1987.

C.E.D.O.D.E.P.: *La Escuela Unitaria Completa*. C.E.D.O.D.E.P. Madrid. 1960.

C.E.D.O.D.E.P. *Guía práctica para escuelas de un sólo maestro*. 3ª ed. C.E.D.O.D.E.P. Madrid. 1967.

CEPFAR: *Tendances et problèmes du monde rural en matière de scolarisation et formation professionnelle et continue dans les pays de la Communauté Européenne*. CEPFAR. Bruxelles. septembre 1988.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *El futuro del mundo rural. Comunicación de la Comisión transmitida al Consejo y al Parlamento Europeo el 29 de julio de 1988 [Com(88)*

501 final]. *Boletín de las Comunidades Europeas. Suplemento 4/88*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo, 1988.

CONTRERAS, Jesús: "La teoría de la "modernización" y su concepto de cultura campesina: reflexiones críticas" en SEVILLA GUZMÁN, Eduardo (Coord.): *Sobre agricultores y campesinos. Estudios de sociología rural en España*. Servicio de Publicaciones Agrarias. Madrid. 1984. págs. 109-148.

DE LA RED, Natividad: "La reconstrucción del tejido social en las áreas rurales a través del asociacionismo y la autoorganización" en AA.VV.: *Promoción sociocultural y desarrollo comunitario en zonas rurales*. Diputación de Valladolid-Ed.Popular S.A. Madrid, 1987. págs. 105-111.

DÍEZ PRIETO, M^a Paz: *El profesor de EGB en el medio rural*. ICE Universidad de Zaragoza. Zaragoza. 1989.

DOCUMENTACIÓN SOCIAL.: núm. 87, abril-junio 1992. *El futuro del mundo rural*.

ESCOLANO BENITO, Agustín: sobre historiografía pedagógica.

ETXEZARRETA, Miren.: "Las explotaciones familiares mediterráneas en la Europa Comunitaria" en *Documentación Social*, nº 87, Abr-Jun, 1992, págs. 29-63.

FAURE, E. et al.: *Aprender a ser*. Alianza, Madrid. 1973.

FREIRE, P.: *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Ed. Madrid. 1982.

GARCÉS, Ramón et al.: *Concentraciones y Escuelas-Hogar en Aragón*. ICE de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza. 1983.

GONZÁLEZ BUENO, Marta: "Situación de la enseñanza en la comarca del Pallars Sobirà. Lérida" en KNIPMEYER, M.; GONZÁLEZ BUENO, M. y SAN ROMAN, T.: *Escuelas, pueblos y barrios (antropología educativa)*. (Manifiesto, Serie Antropología Social). Akal Editor. Madrid, 1980. págs. 71-161.

GONZÁLEZ, Juan Jesús; LUCAS, Ángel de; ORTÍ, Alfonso: *Sociedad rural y juventud campesina. Estudio sociológico sobre la juventud rural 1984*. Instituto de Estudios Agrarios, Pesqueros y Alimentarios/MAPA. Madrid. 1985.

GRANDE, Miguel: *La Escuela Rural. Situación educativa en el medio castellano-leonés*. Escuela Popular. Granada. 1981.

HERNÁNDEZ RUIZ, Santiago.: *La escuela unitaria completa*. 3^a impresión. UNESCO. Mayenne. 1967.

HERVÁS, M^a José y GRANDE, Miguel: "La escuela en el medio rural" en *Documentación Social*, nº 87, Abr-Jun 1992, págs. 115-125.

HONRUBIA LÓPEZ, José (Dir.): *Estudios básicos para la ordenación del territorio de la Comunidad Valenciana. Segunda parte. Situación actual y perspectivas de desarrollo de las comarcas valencianas. IVb.- Los Altos de Mijares*. Caja de Ahorros de Valencia/Prevasa. Valencia, 1982.

JIMÉNEZ, Jesús: *La escuela unitaria*. Laia. Barcelona. 1983.

MAILLO, Adolfo: *Problemas de ecología escolar*. C.E.D.O.D.E.P. Madrid, 1960.

MALASSIS, Louis: *Ruralidad, educación y desarrollo*. Traducción de R.J. Vernengo. UNESCO-HUEMUL S.A. Buenos Aires, 1975.

MARTÍNEZ NAVARRO, Anastasio: "Algunas posibilidades de aplicación de la demografía histórica a la historia de la educación" en *Historia de la Educación*, nº 1, enero-diciembre 1982, págs. 193-218.

MEC: *La Educación Infantil en el Medio Rural*. MEC. Madrid. 1990.

MÚGICA NAVARRO, José Remigio: *Concentraciones escolares en Navarra: 1962-1985*. Gobierno de Navarra/Departamento de Educación y Cultura. Pamplona. 1992.

ORTEGA, Félix. y VELASCO, Agustín.: *La profesión de maestro*. MEC/CIDE. Madrid. 1991.

ORTEGA, Miguel Ángel: *La parienta pobre. (Significante y significados de La Escuela Rural)*. CIDE/MEC. Madrid, 1995.

OTEGUI PASCUAL, R.: *Estrategias e identidad. Un estudio antropológico sobre la provincia de Teruel*. Instituto de Estudios Turolenses. Teruel. 1990.

PAPELES DE ECONOMÍA ESPAÑOLA, Nº 60/61, 1994. *Sector agrario. Bajo el signo de la incertidumbre*.

PÉREZ YRUELA, Manuel: "La sociedad rural" en GINER, Salvador (dir.): *España. Sociedad y política*. Espasa Calpe S.A. Madrid, 1990. págs. 199-241.

PLATAFORMA POR UNA ESCUELA DE CALIDAD EN EL MEDIO RURAL. *Ningún niño sin escuela en el medio rural. En cada pueblo una escuela de calidad*. Cáritas Española. Madrid. 1990.

RIUS ESTRADA, M^a Dolores: *El Proyecto Educativo de Zona. Una propuesta de calidad para la Escuela Rural en el marco de la Reforma Educativa*. Seco Olea. Madrid. 1993.

ROCHE ARNAS, Pedro: *Los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET): un intento de solución al problema de la Escuela Rural*. ICE de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza. 1992.

ROGERS, E.M. y SVENNING, L.: *La modernización entre los campesinos*. Fondo de Cultura Económica. México. 1973.

ROMANO, David: *Elementos y técnicas de trabajo científico*. Ed. original de 1973. 5ª edición Teide. Barcelona, 1982.

ROSELLÓ, Roberto: *Catálogo florístico y vegetación de la comarca natural del Alto Mijares*. Diputació de Castelló. Castelló, 1994.

SALANOVA, Juan: *La escuela rural. Métodos y contenidos*. ZERO-ZYX, Madrid, 1983.

SANCHO COMINS, José et al.: *Itinerarios por el valle del Mijares*. Caja Rural San José. Almazora. 1990.

SANTAMARÍA LUNA, Rogelio y VILLANUEVA CHIVA, Ana: *Informe sobre el desarrollo del Proyecto de Investigación "La Educación Ambiental en zona rural. Caso del Alto Mijares."* presentado a la Fundación Caja Segorbe en febrero de 1995 (Inédito, en vías de publicación por la Diputación Provincial).

SAURAS JAIME, Pedro y CALVO SOTO, Miguel: "La Escuela Rural y el Nuevo Sistema Educativo (Libro Blanco)" en *Alcancep (CEP de Ponferrada)*, año I, nº 1, mayo 1988, págs. 38-41.

SECCO, L.: *Programación de espacios físicos para la educación en el medio rural*. UNESCO, París. 1980.

SECRETARIAT D'ESCOLAR RURAL DE CATALUNYA: "L'aplicació de la reforma educativa a l'escola rural de Catalunya." en *Catalunya Municipal*, nº 170, 1991. pág. 13.

SEVILLA GUZMÁN, E. (Coord.): *Sobre agricultores y campesinos. Estudios de sociedad rural en España*. M.A.P.A.-S.G.T., Madrid, 1984.

SIERRA BRAVO, Restituto: *Tesis doctorales y trabajos de Investigación Científica*. 2ª ed. revisada y ampliada. Paraninfo. Madrid, 1988.

SUBIRATS, Marina: *L'escola rural a Catalunya*. Edicions 62. Barcelona. 1983.

TOUS I ÀLVAREZ, Joan Lluís: "L'Escola rural, últim reducte de pedagogia humanista" en AA.VV.: *L'Escola rural a Catalunya. Primeres Jornades organitzades per l'Institut de Ciències de l'Educació de la U.A.B. Barcelona, 15 i 16 de juny-1979*. ICE/UAB. Bellaterra (Barcelona), 1980. págs. 41-46.

UPA: *Anuario UPA- La Tierra 1995*. Unión de Pequeños Agricultores. Madrid, 1995.

VIRUELA MARTÍNEZ, R.: *Población y empleo en el medio rural castellanense. Estructura de la familia campesina*. Sociedad Castellonense de Cultura. Castelló, 1992.

WITTRUCK, Merlin C. (Coord.): *La investigación en la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos*. Trad. Gloria Vitale. Paidós Ibérica/MEC. Madrid, 1ª ed. Madrid, 1989



primera parte

1.- EL MEDIO RURAL

1.- LA DIFÍCIL DEFINICIÓN DE LO RURAL

Existen muchos modelos de sociedad rural, dependiendo de las condiciones físicas (localización, altitud, clima, edafología, relieve, ...), de las condiciones agrícolas (tamaño de las explotaciones, régimen de tenencia de las tierras, modernización del sector...), de condiciones demográficas (crecimiento vegetativo, emigración, hábitat diseminado-concentrado, tamaño medio de los núcleos habitados,...), condiciones socioeconómicas (nivel educativo y cultural, desarrollo de los sectores productivos, ...)...

Pese a la existencia de diversidad de realidades rurales es posible encontrar algunos elementos comunes presentes en ellas. Estos elementos en ocasiones sirven para diferenciar en cada caso lo rural de lo urbano, por tanto son elementos de comparación. La ruralidad se define por unos rasgos y lo urbano por sus opuestos o diferentes¹.

Por ejemplo, en las zonas rurales hay un mayor porcentaje de población agraria que en las zonas urbanas. También hay una tasa mayor de analfabetismo, más deficiencias en los servicios públicos (en cantidad y/o en calidad)... , datos que son perfectamente constatables en los pueblos de la zona que estudiamos y en ámbitos territoriales más amplios cuando se intenta la comparación de zonas rurales y zonas urbanas.

La gradación de todos los factores que condicionan la ruralidad y de los rasgos comparados con lo urbano nos indican que entre lo rural y lo urbano existe un continuum² en el que podemos encontrar sociedades en distintos grados de ruralización-urbanización: sociedades rurales casi puras, con rasgos

¹ PÉREZ YRUELA, Manuel: "La sociedad rural" en GINER, Salvador (dir.): *España. Sociedad y política*. Espasa Calpe S.A. Madrid, 1990. pág. 200.

² SEVILLA GUZMÁN, Eduardo: "El campesinado" en CAMPO, Salustiano del: *Tratado de sociología*. Vol. 1, Taurus. Madrid, 1990. 379, citando a SOROKIN, Pitirim A. y ZIMMERMAN, Carle C.: *Principles of rural Urban Sociology*. Nueva York. Holt. 1929, págs. 13-15.

urbanos, con muchos rasgos urbanos pero ubicadas en medio rural, sociedades urbanas ...

Las sociedades rurales están siendo colonizadas por los modos de vida urbanos, considerados como la panacea de las sociedades modernas. Por consiguiente, las sociedades rurales van perdiendo su idiosincrasia para adaptarse al modelo urbano dominante³.

Todo lo anterior nos hace ver, como indica Olaf Larson⁴, la dificultad para establecer los límites entre lo rural y lo urbano, por lo cual se manifiesta la difícil definición de lo rural.

Para delimitar qué es la sociedad rural hay que emplear y superponer varios criterios, puesto que ninguno de ellos aisladamente resulta plenamente satisfactorio, como señala el profesor Pérez Yruela⁵.

1.1. CRITERIOS PARA DEFINIR LA SOCIEDAD RURAL

Para definir lo rural podemos utilizar varios criterios y tipologías, pero los más habitualmente empleados son el *criterio ocupacional*, el *criterio espacial*, el *criterio demográfico*, el *criterio cultural*, el *criterio funcional*, el *criterio ecológico*, la tipología *tradicional-moderno*, ...

Hace referencia a las ocupaciones principales de los habitantes de la sociedad rural, ocupaciones relacionadas principalmente con la agricultura, la ganadería y la silvicultura.

³ LARSON, Olaf F.: "Sociedad rural" en SILLS L., David (Dir.): *Enciclopedia de las ciencias sociales*. Vol. 10. 1ª ed. Aguilar. Madrid, 1977. págs. 59-60.

⁴ *Ibidem.*: op.cit., pág. 60.

⁵ PÉREZ YRUELA, Manuel: op.cit., pág. 199.

Este criterio no ha encontrado aceptación general por parte de los sociólogos⁶. Indicamos algunos motivos que justifican la no generalización de este criterio.

a) La sociedad rural no está compuesta exclusivamente por personas que trabajan en este sector productivo, los hay, aunque en menor medida en los otros sectores.

b) En las zonas rurales que estudiamos es cada vez menor el peso de la población activa respecto de los pasivos (niños, jubilados y otros inactivos), como se habrá comprobado en el capítulo anterior⁷. Por tanto sería injustificado definir una población atendiendo a un sector que no es mayoritario.

c) Del mismo modo, vemos que este criterio ocupacional es claramente sexista, puesto que olvida, en el caso de las mujeres, que en zonas como la Comunidad Valenciana, la principal ocupación femenina es la de ser amas de casa o dedicarse a sus labores⁸, no contando como activas agrarias. Por otro lado, parece sobrevalorar el peso de la mujer en la estructura productiva agraria puesto que la esposa del agricultor, además de llevar la casa, se suele encargar de actividades básicas del autoconsumo -corral, conservas, mantenimiento de la ropa y de la casa, economía doméstica,- y puede ayudar en la explotación agraria. Es como si adscribiera a todas las mujeres en este grupo, lo cual tampoco es cierto.

⁶ LARSON, Olaf F.: op.cit. pág. 60.

⁷ En la tabla 15, pág 70, se observa como el porcentaje de jubilados y niños en los pueblos de la zona, en toda la zona y en la comarca se aproximan a 40, frente a los ámbitos provincial y regional (donde se incluye toda la población rural y la no rural) donde este porcentaje es de 34.

Por otra parte, en la tabla 17, pág. 75, se observa como en el ámbito rural, generalmente, el porcentaje de jubilados se aproxima al de ocupados y como sabemos no todos los ocupados lo están en la agricultura. Si al grupo de jubilados añadimos el de escolares -no estudiantes- tenemos un claro predominio de este grupo sobre los ocupados.

⁸ En la tabla 17, pág. 75 del capítulo I, se hace evidente esta afirmación: hay mayor porcentaje de mujeres dedicadas al hogar que ocupadas en otras actividades.

Pero, pese a todas las críticas que pueda recibir la aceptación de este criterio, es cierto que el sector agropecuario es uno de los sectores ocupacionales más fuertes en el medio rural frente a lo que ocurre en ámbitos urbanos donde es un sector residual. Por tanto, no se puede despreciar este criterio que parte de una actividad que fue hegemónica en el medio rural y que ha servido para configurar los paisajes, las mentalidades, etc.

1.1.2. EL CRITERIO ESPACIAL

En general no hay dificultad en relacionar, casi identificar, el campo con lo rural. Al referirnos al campo desglosamos mentalmente determinados paisajes, áreas, hombres y actividades. Como expresa el profesor Vilá Valentí:

“Queremos referirnos con ello lo que consideramos más sustantivo del término “campo”, esto es, a las actividades y los paisajes agrícolas y ganaderos. En latín ya no hablaríamos del *rus* - que es el término que se opone en bloque a la ciudad, *urbs*-, sino del *ager*, quedando separados los bosques (*silva*) y los alejados sectores, quizá sin aprovechamiento, cubiertos de matorral (*saltus*). Con frecuencia la palabra “campo” tendrá este sentido de mayor limitación, en particular -lo que ocurrirá a menudo- cuando queramos referirnos a determinadas actividades (agricultura y ganadería) y a los hechos con ellas relacionados.”⁹

Siguiendo con el mismo autor podríamos intentar una definición atendiendo al paisaje:

“Pero a partir del momento en que existen campo y ciudad, ambos hechos suelen aparecer como unas bien definidas realidades. Hay un paisaje rural, generalmente muy extenso, ocupando altos porcentajes de la superficie, y un paisaje urbano, concretado a reducidos sectores. El primero hecho de valles y cultivos, de vertientes y bosques, de casas

⁹ VILÁ VALENTÍ, Juan: “Temática general: campo y ciudad” en VILÁ VALENTÍ, Juan y CAPEL SÁEZ, Horacio: *Campo y ciudad en la geografía española*. Salvat/Alianza. Madrid. 1970. pág. 13.

aisladas o de pequeñas aldeas. En el segundo se apretujan moradas y mansiones, encuadradas en rígidas calles y plazas.”¹⁰

El criterio espacial también ofrece algunas dificultades en su aplicación como indicamos a continuación.

a) Es difícil precisar a partir de qué tamaño o situación espacial una comunidad debe incluirse o no en la sociedad rural.

b) La distinción entre paisaje rural y paisaje urbano es meramente visual y parece fácil su distinción, pero es posible encontrar paisajes cuya adscripción a una de las dos categorías sea difícil. Se nos ocurren los paisajes periurbanos y las urbanizaciones como modelos que no se encuadran en el paisaje urbano, o las pequeñas poblaciones turísticas, claramente urbanas, insertas en un paisaje típicamente rural.

c) Si una sociedad se caracteriza, como se pretende, por el medio en que se ubica y en el que desarrolla su actividad, resulta extremadamente difícil entender que lo urbano es la ciudad -olvidando su entorno- y que la sociedad rural se ubica en el campo, fuera de los pueblos -muchos de ellos con características bastante urbanas-. Además, teniendo en consideración el proceso urbanizador y concentrador desarrollado en los últimos decenios, dudamos mucho que este modelo rural sea aplicable a gran parte del territorio rural, donde la población diseminada se ha concentrado en las capitales municipales o ha emigrado.

Igual que ocurría con el criterio anterior, el criterio espacial no puede ser rechazado, pese a las dificultades que entraña su utilización, puesto que es válido en gran medida.

¹⁰ *Ibidem.*: op.cit. pág. 14.

1.1.3. CRITERIO DEMOGRÁFICO

En los estudios de geografía, de psicología o sociología, incluso en los estudios referidos a educación en el medio rural, cuando se intenta tipificar la población rural se suele recurrir al criterio estadístico basado en la cantidad de población y en la densidad de la misma.

No hay acuerdo para definir cuál es el límite entre lo rural y lo urbano.

En muchos países la línea divisoria entre lo rural y lo urbano se sitúa en agregados de población que oscilan entre los 1000 y los 5000 habitantes¹¹.

En España la división tradicional marcada por el Instituto Nacional de Estadística dividía las poblaciones, atendiendo a su tamaño, en tres estratos:

- *población rural*, en municipios de menos de 2000 habitantes,
- *población intermedia*, en municipios de 2000 a 10000 habitantes, y
- *población urbana*, si se superan los 10000 habitantes.

El criterio demográfico basado en la población total es uno de los más fáciles de utilizar puesto que es objetivo, aunque en el ámbito de las ciencias sociales, especialmente si pretendemos distinguir sociedades entraña varios problemas:

- a) ¿Qué diferencias sociológicas puede haber entre los habitantes de municipios rurales de 1999 habitantes y los municipios intermedios de 2001 habitantes? Un leve cambio demográfico (nacimiento-defunción, emigración-inmigración) podría decantar la adscripción del municipio en uno u otro sentido y, sin embargo, dudamos que la comunidad se viera

¹¹ LARSON, Olaf F.: op.cit. pág. 61.

afectada en su funcionamiento social. El mismo ejemplo se podría utilizar con la población intermedia y la urbana.

b) La utilización de este criterio demográfico olvida que hay municipios con población diseminada o con más de un núcleo habitado. Suponiendo que el tamaño de la población influya en el tipo de sociedad, ¿serían iguales las comunidades rurales de un municipio de 1000 habitantes concentrados en un núcleo que las de otro municipio de 1000 habitantes integrado por una capital de 300 habitantes y varios núcleos menores? Estadísticamente los dos municipios tienen la misma población, pero su distribución espacial no es la misma, por tanto, los modos de relación entre los individuos no tienen porqué ser iguales.

c) El uso exclusivo de criterios demográficos no atiende a criterios ocupacionales ni culturales, que pueden ser de capital importancia a la hora de definir la ruralidad de un municipio, como nos demuestra con varios ejemplos de la provincia de Castellón el profesor Rafael Viruela¹².

Pese a estas dificultades, que podríamos definir como metodológicas, parece que este criterio tiene unas bases bastantes fundamentadas, puesto que la baja densidad de población y el pequeño tamaño de la comunidad acarrearán los siguientes efectos:

- el esquema de interacción social entraña relativamente pocos contactos y ofrece pocas oportunidades para el anonimato personal,
- la división del trabajo es relativamente exigua porque hay una gama restringida de ocupaciones y una muy limitada variedad de roles sociales,

¹² VIRUELA MARTÍNEZ, R.: *Población y empleo en el medio rural castellanense. Estructura de la familia campesina*. Sociedad Castellonense de Cultura. Castelló, 1992. págs. 18-19.

- a nivel comunitario se da una menor heterogeneidad que en la sociedad urbana,
- los papeles sociales suelen ser más difusos pero menos impersonales,
- la identificación de clases sociales se basa más en atributos adscritos y personales (origen familiar, cargo que ocupa, ...) que en atributos generales y efectivos (nivel socioeconómico y cultural),
- la movilidad social es más restringida que en sociedades urbanas, debido a la poca diversificación de ocupaciones y roles, así como a la adscripción a la familia,
- el menor anonimato, muchas veces entendido como mayor control social, se suele traducir en una escasa desviación de normativa en el interior de la comunidad rural, frente a lo que ocurre en la ciudad.

1.1.4. CRITERIO CULTURAL

Intenta superar algunas de las dificultades que entraña el uso de los criterios anteriores a través del recurso a los tipos ideales o modelos. Se considera lo rural como opuesto a lo urbano y se supone que ambos tipos son los extremos de un continuo, dentro del cual pueden encontrarse todas las gradaciones posibles.

En el tipo ideal de lo rural, como indica Pérez Yruela¹³ se superponen las variables ocupacional, espacial y cultural cuando toman sus valores netamente rurales, definidos del siguiente modo.

- la única actividad es la agraria,

¹³ PÉREZ YRUELA, Manuel: op.cit., pág. 200.

-
- la comunidad vive aislada sin intercambios con áreas urbanas y, en todo caso, mantiene contactos con otras de sus mismas características,
 - existe una organización social y cultural producto de sus propias tradiciones y no alterada por influencias exteriores.

Resulta impensable, en nuestro contexto territorial actual, encontrar una sociedad que responda fielmente a estas características, puesto que no encontraremos comunidades donde sólo esté presente el sector agrario.

Es posible pensar que a las áreas más remotas de nuestra geografía no lleguen las ondas radiofónicas o televisivas, pero es difícil creer que no lleguen los turistas o visitantes y en zonas como la del río Villahermosa es imposible pensar que no regresen, aunque sea de visita, los emigrantes urbanizados. Pero más todavía lo es el hecho de que exista población rural sin censar, sin registrar, que no cumpla sus "obligaciones": registros civiles y de la propiedad, escuela, mili, contribuciones, ...

Respecto de la estructura social, las *sociedades agrarias integradas*¹⁴ se caracterizan por una distribución de la propiedad de la tierra relativamente homogénea (independientemente del tamaño de las propiedades), escasa diferenciación interna, poca polarización de clases sociales y un débil nivel de conflictividad, lo que les confiere una fuerte cohesión interna basada en un acentuado control social en el que tienen gran peso los valores culturales de tipo tradicional y religioso. Es una característica definitoria de estas sociedades la aceptación del orden social existente en tanto que no atente contra su propia organización social, atentado que es rechazado por la comunidad en pleno.

La zona que estudiamos es una zona de agricultura de montaña, donde la agricultura familiar, dadas las condiciones de depresión, no ha evolucionado hacia la agricultura comercial y se ha reducido hacia un modelo de agricultura

¹⁴ SEVILLA GUZMÁN, Eduardo: op.cit., págs. 386-387.

familiar campesina, donde las características de la sociedad rural integrada están presentes.

Eduardo Sevilla¹⁵ recoge las ideas de Sorokin y Zimmerman y nos indica algunos rasgos del mundo social rural, en el extremo opuesto del mundo urbano:

- predominancia del trabajo agrario,
- pequeñas comunidades,
- baja densidad de población,
- relativamente baja heterogeneidad y diferenciación estratificacional,
- escasa movilidad social tanto vertical como horizontal,
- relaciones personales y duraderas, basadas en una interacción primaria.

El paralelismo entre esta formulación y las consecuencias sociales de la reducida demografía es evidente por lo cual la idea de un continuo rural-urbano se prefiere, en general, a la de una dicotomía entre lo rural y lo urbano. No obstante, en la investigación, principalmente en el análisis de poblaciones, es una práctica corriente el uso de dicha dicotomía¹⁶.

¹⁵ SEVILLA GUZMÁN, Eduardo y SEVILLA GUZMÁN, José Luis: "La tradición sociológica de la vida rural: una larga marcha hacia el funcionalismo" en SEVILLA GUZMÁN, Eduardo (Coord.): *Sobre agricultores y campesinos. Estudios de sociedad rural en España*. M.A.P.A.-S.G.T., Madrid, 1984. pág. 60.

¹⁶ LARSON, Olaf F.: op.cit. pág. 61

1.1.4. CRITERIO FUNCIONAL

El mundo rural desde que existen las ciudades ha tenido unas funciones específicas respecto de éstas. Algunas funciones del mundo rural han sido o son:

- a) La producción de alimentos y de otras materias primas. Sin esta producción la supervivencia del sector urbano peligraría. Ningún estado olvida la política agraria por el carácter de autoabastecimiento que supone el sector agrario, aunque las zonas de montaña son marginales al respecto.
- b) La custodia de recursos naturales de los que vive la población rural y que forman parte de su entorno vital. Las políticas agrarias de la CEE reafirman esta función para todas las zonas rurales.
- c) Históricamente, la sociedad rural ha funcionado como proveedora de habitantes para la ciudad. Esta función se ha agudizado en las etapas de modernización e industrialización que se han traducido en urbanización.
- d) En los procesos de modernización, el factor capital que ha fluido de la zona rural a la zona urbana ha apoyado el proceso de industrialización y terciarización de la misma.
- e) Las sociedades rurales modernas sirven de espacio de ocio para parte de la población urbana y, cada vez más, son espacio residencial para los que huyen del hábitat urbano aunque trabajen en él, sobre todo si el espacio rural en cuestión no está muy lejos de la ciudad pero ofrece algunas ventajas de vida rural (menos ansiedad y contaminación, más contacto personal, ...).
- f) En tiempos de crisis societal ha habido tendencia a que la sociedad rural desempeñe una función de “seguridad”, reflejada en una fuerte intensificación del éxodo de la ciudad al campo y un aminoramiento y/o suspensión temporal de la emigración inversa. Este proceso se puede

observar en la zona durante la época de la guerra civil o actualmente, a partir de la crisis económica de 1973.

Todas estas funciones o servicios de la sociedad rural al resto de la sociedad evidencian , salvo raros casos de aislamiento total, que la sociedad rural ha estado estructuralmente relacionada con el resto de la sociedad. Tanto es así que desde la antigüedad se arbitraron distintos mecanismos para apropiarse de los excedentes -o producciones sin excedencia- de la población rural. Hay que recordar diezmos, glebas, vasallajes, impuestos, ..., o más recientemente la obligación de asistir a escuela, el servicio militar, las contribuciones... Estas relaciones rural-urbano nos aproximan a las de explotado-explotador, oprimido-opresor, ...

1.1.5. CRITERIO ECOLÓGICO

Una alternativa en la definición rural-urbano es la ecológica¹⁷, modalidad revitalizada del criterio ocupacional, en virtud de la cual las personas que ejecutan actividades “campestres” se clasificarían como rurales y las que se ocupan en actividades “centrales” se denominarían urbanas.

Se consideran actividades “campestres” las referentes a la producción de alimentos, fibras vegetales, minerales y materias primas, y en la cual la relación hombre-tierra es muy elevada.

Aunque este criterio puede sufrir las mismas críticas que el ocupacional presenta una característica que nos interesa resaltar: la adaptación del rural al medio, como muestran las siguientes citas:

“[...] lo que caracteriza al campesinado es su forma de explotación de los recursos naturales a través de una tecnología simple, pero adaptada al medio mediante un alto grado de aprovechamiento de la energía natural y del medio”¹⁸

“Es justo que su mismo nombre nos evoque constantemente este hecho, porque el campesino, por definición, diríamos, es un arraigado. En múltiples lenguas, de un modo u otro, esta idea aparece bien explícita. En francés, el agricultor es, simplemente, el *paysan*, el hombre del *pays* - a su vez, del latín *pagus*, sector rural-; en catalán se expresa lo mismo y con idéntico vocablo: el campesino es el *pagès*.”¹⁹

Es importantísimo, para nuestra tesis, reconocer este hecho, el cual está en consonancia con la función de custodia del medio y con la función extractiva -de modo racional y sostenible, podríamos añadir-, funciones que se perfilan fundamentales para el futuro del medio rural²⁰.

¹⁷ Ibídem: op.cit. pág.61.

¹⁸ SEVILLA GUZMÁN, Eduardo: “El campesinado” en CAMPO, Salustiano del: *Tratado de sociología*. Vol. 1, Taurus. Madrid, 1990. 369-370.

¹⁹ VILÁ VALENTÍ, Juan: op.cit. pág. 15.

²⁰ Ver para ampliar esta idea el apartado 7.1. Políticas para las zonas de montaña. del capítulo precedente.

1.1.6. OTRAS DICOTOMÍAS ENTRE LO RURAL Y LO URBANO.

Pese a los intentos de superación de la dicotomía rural-urbano, ha sido, hasta ahora, imposible superarla y surgen nuevos análisis que contraponen una sociedad a la otra, reintentando esta vieja dicotomía y contextualizándola en un marco de interrelaciones. Haremos referencia a la varias relaciones dicotómicas: tradicional-moderno, subdesarrollado-desarrollado, oprimido-opresor...

En estas dicotomías se suele atribuir a la sociedad rural un polo -el “lado malo”, podríamos decir- frente a la sociedad urbana que simboliza el otro extremo “bueno”. Pero como veremos, no es posible generalizar diciendo que lo rural es tradicional, subdesarrollado, conservador, oprimido, ..., porque en todas las dicotomías podemos encontrar casos patentes que invalidarían las definiciones basadas en estos criterios.

1.1.6.1. Tipología tradicional-moderno.

Esta tipología parece ser especialmente prometedora en el análisis de la sociedad rural contemporánea. La diferencia crucial entre ambos medios es que en los sistemas sociales modernos se ve de manera más favorable las nuevas ideas que en las sociedades más tradicionales; es decir, difieren en su capacidad empática.

Los sistemas modernos se caracterizan, además, por:

- el uso de una tecnología bastante avanzada - en función de la división del trabajo-,
 - un elevado nivel de alfabetización y de educación institucionalizada,
-

-
- relaciones sociales cosmopolitas,
 - una proporción sensiblemente alta de relaciones sociales secundarias,
 - un gran interés por la racionalidad económica,
 - un acusado desarrollo de los medios de comunicación, lo cual permite el acceso al acervo acumulativo de conocimientos de la sociedad global.

Las sociedades tradicionales, a las que se suele adscribir la sociedad rural en general, presentarían los rasgos contrarios, mostrando claramente una serie de déficits sociales, culturales, materiales...

Esta tipología es fácilmente asociable a la dicotomía entre subdesarrollo y desarrollo, por lo que, dentro de una misma sociedad global será fácil encontrar bolsas de subdesarrollo frente al desarrollo general.

Por el hecho de utilizar datos bastante objetivos la tipología tradicional-moderno está generalizándose, especialmente en la detección²¹ y el trabajo en las zonas deprimidas²².

²¹ EQUIPO DE TRABAJO "AGRICULTURA Y DEPRESIÓN SOCIOECONÓMICA": *Análisis espacial de la depresión socioeconómica en España en ase a las comarca agrarias*. (Comunicaciones I.N.I.A. nº 14). I.N.I.A./M.A.P.A. Madrid, 1983.

²² AGANZO, A.: *La pobreza en zonas rurales deprimidas*. Cáritas Española. Madrid. 1985.

1.1.6.2. Tipología conservador-progresista

Después de la Revolución Francesa, indica Daniel Thorner²³ que surgió una escuela de pensamiento político “romántico” que idealizó al campesinado como núcleo del conservadurismo dentro de la sociedad, como baluarte de la religión y sede de los valores tradicionales. Los defensores de la monarquía, que pretendían frenar la difusión de las ideas democráticas, exaltaron la vida campesina como contrapeso de las tendencias radicales de las poblaciones urbanas y propugnaron su conservación.

Esta tendencia también se extendió en España, como indica el profesor González Seara:

“[...] sobre todo las corrientes conservadoras han vertido ríos de tinta en defensa y loor de la vida campesina frente a la ciudad corrompida, al mismo tiempo que se multiplicaban los discursos en pro de la repoblación del campo y de la necesidad de contener el éxodo rural y fijar la gente en el pueblo,”²⁴

Como consecuencia de esta tendencia, desde el punto de vista de los que desean acelerar el proceso de transformación, Marx y Engels coincidieron en considerar al campesinado como un bastión de la reacción. Marx llegó más lejos al calificar la vida campesina de “idiotia rural”.

Ambos autores defendían que los partidos socialistas no debían apoyar medidas de ayuda a la agricultura campesina, puesto que éstas sólo servirían para prolongar artificialmente la existencia de un estrato social que era económicamente anacrónico, socialmente atrasado y políticamente conservador²⁵. Esta definición rezuma “urbanidad”, basada en la ya tradicional

²³ THORNER, Daniel: “Campesinado” en SILLS L., David (Dir.): *Enciclopedia de las ciencias sociales*. Vol. 2. 2ª reimp. Aguilar. Madrid, 1979. págs. 143.

²⁴ GONZÁLEZ SEARA, Luis: “Los nuevos españoles. Introducción a un informe” en FOESSA: *Estudios sociológicos sobre la situación social de España 1975*. Ed. Euramérica. Madrid. 1976. págs. XXI-XXII.

²⁵ THORNER, Daniel: op.cit. pág. 143.

contraposición rural-urbano. Ésto puede ayudarnos a entender, en parte, las dificultades que encuentran los distintos socialismos occidentales para implantarse en las zonas rurales de predominio campesino que rechazan estas propuestas, claramente agresivas para las sociedades rurales establecidas.

En contra de este ancestral conservadurismo hemos de recordar la gran cantidad de tumultos y revueltas campesinas que en la historia han sido, expresión violenta de oposición latente del campo hacia la ciudad y lo que ella representa: poder, dueños, tributos, desprecio por el campo, Principalmente se han manifestado como causa del descontento, de la situación patente de injusticia en que vive sumida la población campesina, lo cual es aprovechado en algunas zonas para promover la revolución, por ejemplo en China, Cuba u otros países iberoamericanos.

1.1.6.3. Relación oprimido-opresor.

Esta relación se deduce fácilmente de las anteriores. Es muy manifiesta en las zonas de latifundio, donde la presencia de jornaleros y terratenientes evidencia una clara polaridad, como señala Paulo Freire:

"[...] en este tipo de relaciones estructurales, rígidas y verticales, no hay lugar, realmente, para el diálogo. Y es en estas relaciones, rígidas y verticales, donde se constituye, históricamente, la conciencia campesina como conciencia oprimida. Ninguna experiencia dialógica. Ninguna experiencia de participación. En gran parte inseguros de sí mismos. Sin el derecho a decir su palabra, y sólo con el deber de escuchar y obedecer."²⁶

Pero esta conciencia, palpable en las *sociedades agrarias no integradas*²⁷ donde la concentración de la propiedad de la tierra origina una fuerte estratificación social y un claro enfrentamiento de clases -recordemos el

²⁶ FREIRE, Paulo: *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. 11ª ed. en español. SIGLO XXI. México, 1982. pág. 53.

²⁷ SEVILLA GUZMÁN, Eduardo: "El campesinado" en CAMPO, Salustiano del: *Tratado de sociología*. Vol. 1, Taurus. Madrid, 1990. 387.

caso de los jornaleros andaluces-, también es posible encontrarla en las sociedades rurales respecto de la sociedad en general, y más particularmente si se compara lo rural con lo urbano.

Pérez Yruela incide en el modo que tiene la sociedad global de apropiarse los recursos rurales, indicando la asimetría de esta relación, a favor siempre del resto de la sociedad que ha impuesto desde, fuera del mundo rural, sus condiciones²⁸.

En esta corriente teórica ya no se busca la diferencia entre campesino-no campesino, entre lo rural y lo urbano, sino entre el pequeño productor agrícola y el terrateniente, el funcionario gubernamental y el conjunto de agentes que actúan como poderosos forasteros al someter las sociedades campesinas a manejos y controles. Tales élites políticas y económicas se apropian del excedente de la producción campesina y establecen unos vínculos estructurales y funcionales con la comunidad campesina, creando en ella una forma de dominación económica, política y cultural²⁹.

Este modo de dominación lo define Freire como una invasión cultural:

"Toda invasión sugiere, obviamente, un sujeto que invade. Su espacio histórico-cultural, que le da su visión del mundo, en el espacio desde donde parte, para penetrar otro espacio histórico-cultural, imponiendo a los individuos de éste, su sistema de valores.

[...]Las relaciones entre invasor e invadidos, que son relaciones autoritarias, sitúan sus polos en posiciones antagónicas.

El primero actúa, los segundos tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del primero; [...] El invasor prescribe, los invadidos son pasivos frente a su prescripción."³⁰

²⁸ PÉREZ YRUELA, Manuel: op.cit., pág. 201.

²⁹ SEVILLA GUZMÁN, Eduardo: op.cit., pág. 369.

³⁰ FREIRE, Paulo: op.cit., pág. 44.

En la zona rural la conciencia de invasión y opresión permanece. Se pueden oír expresiones como “los de fuera vienen a mandar”, “no nos hacen caso”...

1.2. APROXIMACIONES HACIA LO RURAL

Incluiremos aquí algunas definiciones o elaboraciones sobre el campesinado, el ser rural, la familia rural, la sociedad rural, ... Cada definición se basa en la aplicación de unos criterios u otros o en la superposición de varios de ellos, pero es las críticas que se hacían a los criterios pueden ser aplicables también a las definiciones que de ellos surgen, por lo cual no vamos a intentar valorar cada definición, aunque al final hagamos unas críticas globales.

1.2.1. DEFINICIONES DE CORTE SOCIOECONÓMICO-ANTROPOLÓGICO³¹

Kroeber, en 1948, caracterizó la sociedad campesina en los siguientes términos:

“Los campesinos son, definitivamente, rurales a pesar de vivir en relación con los mercados de las ciudades; forman un segmento de clase de una población mayor [...] Constituyen sociedades parciales con culturas parciales. Carecen del aislamiento, la autonomía política y la autarquía de los grupos tribales; pero sus unidades locales conservan su vieja identidad, integración y apego a la tierra y a los cultivos.”

³¹ Para profundizar en estos temas interesan dos referencias:

- SEVILLA GUZMÁN, Eduardo y SEVILLA GUZMÁN, José Luis: “La tradición sociológica de la vida rural: una larga marcha hacia el funcionalismo” en SEVILLA GUZMÁN, Eduardo (Coord.): *Sobre agricultores y campesinos. Estudios de sociedad rural en España*. M.A.P.A.-S.G.T., Madrid, 1984. pág. 39-108.

- SEVILLA GUZMÁN, Eduardo: “El campesinado” en CAMPO, Salustiano del: *Tratado de sociología*. Vol. 1, Taurus. Madrid, 1990. 366-399.

A fin de facilitar la lectura de este apartado evitaremos las notas referentes a citas, puesto que todas las citas que emplearemos proceden de estas fuentes. No obstante, indicaremos el año en que se realiza la investigación o definición.

Redfield, en sus estudios entre 1930 y 1941 sobre comunidades campesinas mexicanas y de sus relaciones entre ellas y con la sociedad urbanoindustrial, intentó la definición de un tipo ideal de sociedad rural, la *Folk-Society*, caracterizada por ser:

“pequeña, aislada, sin educación formal, homogénea y por tener un fuerte sentimiento de solidaridad de grupo. Las formas de vida han adoptado un carácter convencional dentro de ese sistema coherente que llamamos “una cultura”. El comportamiento es tradicional, espontáneo acrítico y personal; no existe legislación o hábito de experimentación y reflexión con miras intelectuales. La afinidad, y más concretamente sus relaciones e instituciones son las categorías-tipo de la experiencia y el grupo familiar es la unidad de acción. Lo sagrado prevalece sobre lo secular la economía tiene más que ver con el status que con el mercado.”

Años más tarde Redfield reelabora la definición de Kroeber, formulándola con otros principios, que Eduardo Sevilla resume en tres:

- a) Su carácter de segmentos de una sociedad mayor.
- b) Su relación con los mercados de las aldeas y ciudades a pesar del autoconsumo de la unidad familiar.
- c) Su interdependencia con la “otra sociedad y cultura” con la que mantiene “una relación de Status” que toma distintas formas a lo largo de la historia y que se concreta en una forma de subordinación a la élite externa con quien mantiene una relación de “gobernador y gobernado o explotador y explotado”.

El mismo autor, en 1955, partiendo del concepto de campesino y de los estudios de pequeñas comunidades, define la comunidad rural en función de cuatro rasgos:

- a) La especificidad, que permite al observador externo percibir dónde comienza y dónde acaba una comunidad, en atención a la conciencia de grupo de sus miembros.

-
- b) El tamaño reducido que potencia la interacción entre los miembros, haciendo de la comunidad una unidad de observación personal.
 - c) Autosuficiencia en el abastecimiento, puesto que la comunidad intenta satisfacer las necesidades de sus miembros.
 - d) La homogeneidad entendida como equilibrio social, en que el sexo y la edad son los principales factores diferenciadores, lo cual supone débiles posibilidades de cambio social. Homogeneidad no es igual a no estratificación, puesto que puede haber clases, pero el conflicto es escaso.

Eric Wolf, en 1966, hace una conceptualización del campesino en base a dos rasgos básicos:

- a) El sustrato económico basado en la familia campesina, unidad de producción y de consumo, que actúa en función de la estructura demográfica y del tamaño de las exportaciones. Ambos factores determinan el nivel de autoexplotación de la familia para producir, bien para el autoconsumo, bien para el mercado.
- b) El sustrato social, basado en las relaciones sociales en el seno de la unidad familiar, así como en las relaciones de los miembros de la familia con el resto de su comunidad y el carácter marginal y dependiente del campesinado en relación con el resto de la sociedad.

Eduardo Sevilla, siguiendo a Shanin (1971), define el campesinado como los pequeños productores agrícolas que con la ayuda del trabajo de sus familias y un equipo simple, produce principalmente para su propio consumo y para atender a las obligaciones que tiene para con quienes detentan el poder político y económico. Esta definición atiende al sistema económico (familia como unidad económica) y al social (cultural rural).

La familia campesina se caracteriza por los siguientes rasgos:

a) Es una unidad de producción y consumo, basada en el cultivo de la tierra y cría del ganado. Ésto no equivale a prevalencia total del autoconsumo y a la exclusividad de la actividad agropecuaria, puesto que, además de las actividades propias de la labranza y ganadería habría que añadir las de carpintería, construcción y otros oficios relacionados con la actividad agropecuaria y la artesanía, el comercio y transporte.

b) La familia constituye un núcleo de identificación personal, solidaridad social y cooperación económica, en que se define la división del trabajo en función del sexo y de la edad.

c) La colectividad social a que da lugar la agricultura familiar constituye una unidad de acción social económica, traducida en una prolongación del entorno familiar en la que son habituales la cooperación vecinal, incluso es posible la existencia de tierras comunales y la existencia de instituciones de cooperación tradicional ligadas a los ciclos agrarios o ganaderos³².

Galenski, abundando en el concepto de comunidad campesina la define como:

“la totalidad de habitantes de un determinado territorio en la medida en que... están unidos por un sistema de lazos y relaciones sociales, por intereses comunes, pautas compartidas de normas o valores aceptados; por la conciencia de ser distinto a los demás grupos definidos de acuerdo con el mismo principio”y cuyos miembros dedican la mayor parte de su fuerza de trabajo a la agricultura.”³³ .

³² Sobre el tema de la cooperación agraria volveremos más adelante. Ahora indicamos que es ampliamente estudiado por:

- OTEGUI PASCUAL, Rosario: *Estrategias e identidad. Un estudio antropológico sobre la provincia de Teruel*. Instituto de Estudios Turolenses. Teruel, 1990. pág. 77-113.

- CONTRERAS HERNÁNDEZ, Jesús: “La teoría de la “modernización” y su concepto de cultura campesina: reflexiones críticas.” en SEVILLA GUZMÁN, Eduardo (Coord.): *Sobre agricultores y campesinos. Estudios de sociología rural de España*. Servicio de Publicaciones Agrarias-M.A.P.A. Madrid. 1984. págs. 109-148.

³³ cit. por SEVILLA GUZMÁN, Eduardo: op.cit., pág. 378.

La tipología rural de Sorokin y Zimmerman (1924-1930) la hemos expuesto cuando definíamos los criterios culturales, por lo que no la repetiremos.

Una de las construcciones teóricas de la cultura campesina que más éxito han tenido es ofrecida por E.M. Rogers³⁴, definida en 1969 por los siguientes rasgos:

“[...] los campesinos son desconfiados en las relaciones personales; perceptivos de lo bueno como limitado; hostiles a la autoridad gubernamental; familísticos; faltos de imaginación; faltos de espíritu innovador; fatalistas; limitativos de sus aspiraciones; no ahorradores por carecer de satisfacciones diferidas y por ser impuntuales y localistas tienen una visión limitada del mundo.”³⁵

En su investigación analiza el campesinado colombiano, pero se incluyen datos comparativos de India, Kenia, Brasil y Turquía - se apoya en innumerables trabajos empíricos, descripciones de viajeros o funcionarios, o en monografías de sociólogos y antropólogos- con el fin de definir grados de modernización y extraer conclusiones y generalizaciones. Con todo lo cual, pudiera suponerse que esta caracterización está suficientemente contrastada. Pero, además, se basa en dos elaboraciones teóricas per permiten “consolidar” más todavía esta caracterización³⁶: son la *Imagen del Bien Limitado*, de Foster (1974) y el *Familismo amoral*, de Banfield (1958).

³⁴ CONTRERAS HERNÁNDEZ, Jesús: “La teoría de la “modernización” y su concepto de cultura campesina: reflexiones críticas.” en SEVILLA GUZMÁN, Eduardo (Coord.): *Sobre agricultores y campesinos. Estudios de sociología rural de España*. Servicio de Publicaciones Agrarias-M.A.P.A. Madrid. 1984. pág. 112.

La descripción que Jesús Contreras atribuye a Rogers y Svenning es atribuida por Eduardo Sevilla a Rogers únicamente, aunque indica que hay una versión castellana de la obra de Rogers que coincide con la referencia bibliográfica de Rogers y Svenning que indicamos en la bibliografía.

³⁵ Tomado de SEVILLA GUZMÁN, Eduardo: “El campesinado” en CAMPO, Salustiano del: *Tratado de sociología*. Vol. 1, pág. 384.

³⁶ CONTRERAS HERNÁNDEZ, Jesús: op.cit., págs. 112-113.

De la *Imagen del Bien Limitado*, podemos decir, atendiendo a esta formulación, que todas las cosas deseadas de la vida -tierra, salud, riqueza, amistad, amor, virilidad, honor, ...- existen en cantidad finita y limitada y siempre son escasos. Si un individuo aumenta sus bienes, lo hace a costa de perjudicar a los otros que no pueden acceder a ellos. La mejora aparente de un miembro o de una familia es su posición relativa respecto a un "Bien" es vista como una amenaza por la comunidad, que intenta evitar esta mejora por medio de la máxima cooperación para lograr la nivelación social o el individualismo extremo, como forma más generalizada. Consecuencias claras de esta formulación son el individualismo, la envidia, la desconfianza, la rivalidad, ...

La formulación del *Familismo amoral* se basa en una investigación de Banfield sobre los campesinos *motenegresi* italianos. Indica que la falta de interés de los campesinos en los asuntos comunitarios se debe a su interés en elevar al máximo las condiciones individuales o familiares, suponiendo que todos los demás harán lo mismo. Estas actuaciones suponen una doble moralidad: la moral para los de la familia y la moral para los de fuera, las otras familias o los forasteros. Las consecuencias de esta formulación son la suposición de que el campesino nunca cooperará con otros si esta cooperación supone la mejora colectiva y no le beneficia más a él -puesto que si todos suben y él no sube más que los otros existe pérdida de su "status superior"-, lo cual supone un enorme freno para el desarrollo.

La importancia del planteamiento de Rogers en el desarrollo del medio rural es básica, puesto que ha sido el punto de partida sociológico de muchos planes de desarrollo y, como indica Jesús Contreras, todavía sigue siendo aplicado por numerosos investigadores en nuestro ámbito³⁷ y por prestigiosos investigadores del desarrollo rural³⁸.

³⁷ *Ibidem.*: op.cit., pag. 114.

³⁸ Recordemos el paralelismo de los rasgos sociales que propone Germán Valcárcel-Resalt con los que propone Rogers cuando caracteriza las zonas deprimidas.

Aunque parece que estos rasgos proceden de generalizaciones a partir de estudios muy concretos y existen dudas razonables sobre la validez de esta generalización³⁹, además las “explicaciones” de estos rasgos se basan en caracterizaciones culturalistas aprioristas⁴⁰ (propias de la cultura urbana) que no intentan conocer las causas de estas manifestaciones ni tienen en cuenta la dimensión histórica del campesinado ni la heterogeneidad campesina⁴¹.

1.2.2. DEFINICIONES AUTÓCTONAS.

La caracterización rural-urbana expuesta por el profesor Vilá Valentí en los “criterios geográficos” puede introducirnos en estas definiciones.

Como punto de partida, en general se critica el criterio exclusivamente demográfico y se indica que debe ser completado con otros⁴², como la relación del territorio con la red vial, la distancia a grandes núcleos urbanos, las ocupaciones principales, la implantación industrial, ...

Así, Sancho Hazack definía, allá por los años 70, la sociedad rural de esta manera:

“La sociedad rural tradicional y sus unidades comunidad y familia forman un universo cerrado, relativamente estable y homogéneo en el que las pautas predominantes están ajenas a la motivación individual y forman una cultura oral que se sostiene en una relativa autarquía económica y cultural con la práctica de una economía de subsistencia. El

³⁹ SEVILLA GUZMÁN, Eduardo: op.cit., págs. 384-385.

⁴⁰ CONTRERAS HERNÁNDEZ, Jesús: op.cit., pág. 119.

⁴¹ SEVILLA GUZMÁN, Eduardo: op.cit., pág. 385.

⁴² Algunas de las críticas las podemos encontrar en:

-SÁNCHEZ JIMÉNEZ, J.: *La vida rural en la España del siglo XX*. (Biblioteca Cultural RTVE, nº 8). Planeta. Madrid. 1975. pág. 11.

- VIRUELA MARTÍNEZ, R.: *Población y empleo en el medio rural castellonense. Estructura de la familia campesina*. Sociedad Castellonense de Cultura. Castelló, 1992. págs. 17-20.

modelo de sociedad tradicional se nos muestra más como una serie de axiomas que como observaciones verificables.”⁴³

De hecho, la sociedad rural tradicional ya es difícil de encontrar -axiomas y no observaciones verificables- y es preciso atender al cambio que hace años comenzó a tener lugar en el medio rural, como indicaba Jesús Sánchez en 1975:

“Los modos de vida de la sociedad moderna son ya urbanos y, concretamente en España, desde la década de los sesenta en que transportes, teléfono, radio y televisión se han generalizado, el número de habitantes no es ya criterio absolutamente válido para separar lo rural de lo urbano. Si se toma como población máxima 10000 habitantes con una densidad inferior a los 60 habitantes por kilómetro cuadrado y con un cincuenta por ciento de la población activa dedicada a actividades agrícolas, hay un acercamiento a lo que podría llamarse *realidad rural actual*.”⁴⁴

Ahora, veinte años después, posiblemente habría que modificar estos límites, puesto que la población rural ha disminuido, disminuyendo la densidad de población. También ha disminuido sensiblemente la población agraria por lo que el límite ocupacional debería modificarse. Respecto del tamaño de las poblaciones podemos encontrar poblaciones que superan estos límites y, sin embargo, tienen un marcado carácter rural⁴⁵. Por último, la no consideración en esta definición de la influencia urbana, tan decisiva en esta última veintena de años, nos obliga a tenerla en cuenta.

No obstante, como indicaba Miguel Roiz, en las zonas más ruralizadas (hábitat disperso, núcleos menores de dos mil habitantes), hay una cierta uniformidad cultural correspondiente al predominio de los sistemas

⁴³ Cit. por SÁNCHEZ JIMÉNEZ, Jesús: op.cit., pág. 11.

⁴⁴ Ibídem.: op.cit., pág. 27.

⁴⁵ DIEZ PRIETO, M.P.: *El profesor de EGB en el medio rural*. ICE de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza. 1989.pág. 16.

tradicionales⁴⁶, uniformidad cultural que se resquebraja, pero de la que todavía podemos encontrar retazos.

El mismo autor indica, además, que dentro de este medio económico-cultural uniforme existen distintos niveles de adaptación mental al medio rural, de forma que las clases bajas más ligadas a las actividades del sector primario son las más integradas, mientras que las clases más altas, con actividades secundarias o terciarias, tienden a orientar sus actitudes y formas a modelos más urbanos⁴⁷. En consecuencia, el aumento ocupacional de los sectores no primarios incide en la menor uniformidad cultural y un aumento de las tendencias urbanas.

1.2.3. LAS APORTACIONES DE LA ECOLOGÍA ESCOLAR.

En un libro de Adolfo Maíllo titulado *Problemas de Ecología Escolar*⁴⁸ este autor expone parte de las lecciones que desarrolló en el Curso sobre la escuela de maestro único organizado por el Gobierno español en colaboración con la UNESCO durante 1960, del cual también fueron editadas otras lecciones⁴⁹.

El objetivo del libro era exponer las reflexiones de Maíllo sobre la problemática de la “localización” del hecho y de las instituciones escolares. Como nos indica el autor:

“Se trata, en nuestro propósito de reflexionar sobre el hecho del “arraigamiento” humano y de las consecuencias que de él se derivan para la educación, que se realiza siempre en un “lugar”, del que recibe

⁴⁶ ROIZ CÉLIX, Miguel: “La mentalidad rural en España” en *Documentación Social* nº 32, julio-septiembre 1978: Mundo rural y cambio social, pág. 177.

⁴⁷ *Ibidem.*: op.cit., pág. 177.

⁴⁸ MAÍLLO, Adolfo: *Problemas de Ecología Escolar*. C.E.D.O.D.E.P. Madrid, 1960.

⁴⁹ C.E.D.O.D.E.P. *La Escuela Unitaria Completa*. C.E.D.O.D.E.P. Madrid. 1960.

inevitables condicionamientos, hasta hoy ignorados por la índole “espectral” de una Pedagogía desvinculada y “utópica”, en el más estricto sentido.”⁵⁰

Nos podría interesar ya el contenido de esta obra como educadores que creemos en la necesidad de una escuela arraigada en el medio y no es una escuela “tipo” válida para cualquier lugar, hecho que contrasta vivamente con las distintas realidades educativas y, en el ámbito de la escuela rural este contraste es mucho mayor. Pero nuestro interés creció enormemente cuando leímos que iba principalmente dirigido, como el curso, a maestros rurales, analizando los problemas ecológicos de la escuela rural, como se señala en el prólogo:

“No debe, pues, exigirse a las páginas siguientes más de lo que ellas pueden dar: una breve iniciación a los problemas de la Ecología Escolar, referidas principalmente a la escuela rural, aunque esbocen otros de propósito predominantemente sociológico.”⁵¹

El medio rural al que se refiere Maíllo son los pequeños núcleos demográficos existentes en el campo, de menos de 2000 habitantes -matiza que los márgenes son muy flexibles- representados por la aldea.

“La aldea, tal como la entendemos nosotros, corresponde a un tipo de cultura rural que es como el contrapunto de la cultura urbana, surgida en las ciudades, y que en ondas sucesivas, actuando durante siglos, ha ido impregnando los modos de vida campesinos.”⁵²

Como consecuencia de esta formulación la cultura rural es una adaptación de la cultura urbana que ha influido en el mundo rural, negando así toda la sustantividad de lo rural, adaptación burda de lo urbano, como se entrevé más adelante:

“En rigor, el ambiente rural corresponde a las campiñas de países civilizados, ya que en los territorios ocupados por pueblos “primitivos”

⁵⁰ MAÍLLO, Adolfo: op.cit., prólogo, s.p.

⁵¹ Ibídem: op.cit., prólogo s.p.

⁵² Ibídem: op.cit., pág. 32.

existen sólo pequeñas aldeas integradas en clanes o tribus, que no se han elevado a la fase de “cultura rural”. El *campo*, en el sentido jurídico, agrario y cultural de la palabra, es un producto de la civilización, de las ciudades, que irradian sobre aquél su acción benéfica y elevadora, haciendo que sus habitantes superen el nivel casi animal de la vida primitiva.”⁵³

Maílo no esconde su urbanismo mesiánico, perfectamente acorde con las teorías que se desarrollan en esa época y deja patente que la labor de la ciudad es sacar de la ignorancia a los pobres rurales, elevando su nivel de vida y su condición humana.

Para redefinir sus postulados usaremos una tabla para evidenciar las dicotomías que continuamente utiliza.

⁵³ *Ibídem*: op.cit., pág. 45.

Tabla 1: Diferencias rural-urbano.

| PUNTO DE VISTA | MEDIO RURAL | MEDIO URBANO |
|--------------------|---|--|
| Económico y social | En tiempos fue unidad económica cerrada y tendente a la autarquía. | Economía abierta que impulsa la división del trabajo y el comercio. |
| Género de vida | * Ocupaciones agrícolas y ganaderas. | * La urbe moderna, sobre todo, es sede de actividades industriales y mercantiles. |
| | * Predomina el esfuerzo personal en el desarrollo del trabajo. | * Predomina el uso de las máquinas, que sustituye al esfuerzo humano, y el empleo de medios técnicos para mejorar el rendimiento. |
| Sociológico | * La aldea es una comunidad integrada, formada por una serie de comunidades familiares más pequeñas, coherentes y densas. | * En las urbes no existe cohesión interna y se produce una agregación mecánica de grupos, que tienden a disgregarse. |
| | * Familia patriarcal, extensa, con gran solidaridad interna. | * Familia conyugal, nuclear, independencia creciente de los hijos. |
| | * Tendencia a la inmovilidad: continuidad de la organización y formas que se repiten ancestralmente. | |
| Psico-sociológico | * Ritmos vitales adaptados a los ritmos naturales (horario solar, ritmos laborales relacionados con los ciclos estacionales). | * Existencia artificial que altera los ritmos naturales (luz artificial, turnos laborales, tendencias a retrasar el inicio del sueño y de la vigilia). |
| | * Existencia equilibrada, sosegada. | * Vida agitada, impulsada por la industria que exige más producción y menos reposo. |
| | | * Las distancias consumen tiempo. |
| | | * Progresivo empleo de medios de locomoción mecánicos que contribuyen a alterar los ritmos vitales. |
| Socio-cultural | * Medio natural. | * Medio técnico |
| | * Medio sociocultural estable, que ofrece puntos de referencia seguros a las percepciones y emociones humanas. | * Las conquistas tecnológicas y los rápidos cambios políticos, sociales y culturales dan lugar a un medio sociocultural inseguro y cambiante, al que apenas pueden adaptarse los habitantes urbanos. |
| Mentalidad | * Conformista, de aceptación y conservación de los valores y situaciones heredadas. | * Innovadora y crítica, que tiende a rechazar lo tradicional para modificarlo o sustituirlo. |
| | * Tendencia religiosa. | * Tendencia secular. |
| | * La aldea arraiga al medio, a la naturaleza y a la tradición. | * Los urbanos se desarraigan, se vuelven "apátridas" con tendencia al cosmopolitismo desvinculado de la cultura local y tradicional. |
| | * Mentalidad directa y realista. | * Mentalidad indirecta y abstracta. |
| | * Mentalidad "empírica", enfoque de las cosas, de las personas y hasta de las ideas, respetuoso con sus aspectos inmediatos. | * El urbano "desrealiza" las cosas, las personas y las ideas, abstrayéndolas y convirtiendo así en "signos" abstractos. |

Maíllo resume criterios y definiciones, sintetizándolas en otra definición:

“El ambiente rural, considerado, al igual que el anterior, no en su acepción geográfica o territorial, sino atendiendo a sus cualidades psicológicas, sociológicas y culturales, se caracteriza, como ya sabemos, por las ocupaciones agrícolas y ganaderas, el contacto directo con la naturaleza, la mentalidad realista y folklórica, abundante en residuos mágicos, que suelen denominarse, con gran acierto semántica, “supersticiones”, y la existencia de comunidades familiares y locales íntimamente trabadas por lazos afectivos.”⁵⁴

En definitiva, comprobamos que este autor en sus definiciones de lo rural utiliza criterios demográficos, ecológicos, geográficos, ocupacionales, culturales y, partiendo de la dicotomía rural-urbano, que hace siglos que va reduciéndose (continuo rural-urbano), presenta criterios de modernidad (en relación a la tecnología), de dependencia (no en sentido político ni económico, sino cultural). Incluso presenta un modelo de evolución cultural donde la cultura rural se encuentra a medio camino entre las *culturas primitivas* (tribales, mágicas, irracionales, sin estado y desconocen la escritura) y *las culturas desarrolladas, evolucionadas o modernas* (urbanas, técnicas, abstractas, con base en la cultura escrita). La cultura rural es un modo de *cultura retrasada*, donde se ha constituido un estado, se conocen alguna técnicas y la escritura, pero no se abandona la tradición ancestral⁵⁵.

1.2.4. CRÍTICAS A LOS MODELOS DE SOCIEDAD RURAL

Nos referiremos brevemente a las críticas que, en general, se suele plantear a los modelos de sociedad rural en su conjunto. Algunas veces estas críticas serán más evidentes para unos modelos que para otros, pero no profundizaremos en estas evidencias.

⁵⁴ Ibídem: op.cit. pág. 45.

⁵⁵ Ibídem: op.cit. pág. 31.

En general los modelos de sociedad rural pretenden su generalización a todas las sociedades rurales, independientemente de condicionantes socioculturales, económicos, históricos... y lo observado en unas determinadas comunidades ubicadas en unas coordenadas espacio-temporales concretas se dice válido para cualquier sociedad rural.

También se suele olvidar la historia social de cada comunidad o sociedad que ha dado lugar a la cultura que manifiestan. La concreción en un momento histórico dado -el tiempo de observación del investigador- no considera, en absoluto, la evolución social que se ha producido en la comunidad que se estudia. Es como si las comunidades fueran estáticas. Partiendo del supuesto, generalizado entre los investigadores rurales, de la escasa o nula innovación rural o de su inmovilismo, se eleva a tal grado esta hipótesis que se considera que la comunidad objeto de estudio ha sido siempre igual.

En otros casos se olvidan totalmente las relaciones sociales que se establecen entre comunidades rurales y urbanas; son dos posturas vitales tan enfrentadas que no tienen ningún contacto. Como sabemos, son dos realidades diferentes, pero no se puede entender la una sin la otra, es más, las diferencias entre las sociedades rurales y urbanas son observables en los casos extremos o en casos donde hay contacto entre las dos sociedades, pudiendo entonces, el observador, discernir la una de la otra. Pero lo que se oculta detrás de este olvido es la relación dialéctica de poder: rural-urbano, oprimido-opresor, conservador-innovador, deshauciados y sin futuro-emprendedores para labrar un futuro sin horizontes visibles, ignorante-sabio ...

Respecto de la continuidad de lo rural hacia lo urbano, parece que se presente como un proceso lógico, pero hay evidencias de que no es un continuo línea -sino que hay desfases- y de que las diferencias entre las sociedades son más significativas si comparamos los intervalos extremos⁵⁶,

⁵⁶ Esta conclusión se deduce en algunas investigaciones.

aunque puede haber más diferencias entre dos intervalos sucesivos que entre dos no sucesivos.

Pero la una de las críticas fundamentales es la de la supuesta objetividad de los investigadores. Las observaciones mismas ya presentan sesgos urbanos, están veladas por la cosmovisión urbana asimilada por los investigadores, como nos indica Jesús Sánchez:

“[...] el contraste que la vida urbana supone ayuda hoy a resaltar mejor distinciones que en otros momentos podían resultar menos patentes. Ocurre algo más complicado y de mayor enjundia y profundidad cuando se analiza el mundo rural desde la ciudad; el contraste que la vida rural expone y que, día a día, pierde nitidez tiende a ser interpretado con mentalidad urbana, y el fruto o conclusión que interpretaciones objetivas debían ofrecer, frecuentemente es traicionado porque las maneras de vivir y desenvolverse que la ciudad incubó en sus miembros han producido unos modelos y unos intentos de clasificación que no son factibles de verificación, desde el momento en que disfrutan de un carácter marcadamente axiomático.”⁵⁷

Por último, la duda más grande que se nos presenta en la actualidad es si alguno de los modelos, elaborados a partir de comunidades rurales y modos de vida que tienden a desaparecer, puede ser aplicado en lo que todavía queda de lo que hace unas décadas eran activas comunidades rurales. ¿El modelo de una comunidad es aplicable a sus restos? Estamos convencidos de que los modelos tradicionales no son válidos y que habría que reformularlos de nuevo para poder utilizarlos. Sin embargo, todos ellos aportan algún rasgo de interés - demográfico, cultural, ...- que todavía podemos encontrar en las pequeñas

Duncan y Reiss en 1956 expone que para 11 grupos de tamaño de una comunidad diferencias iguales en el tamaño numérico de dos comunidades en ningún caso estaban asociadas con diferencias iguales en el índice de ninguna de las características de las poblaciones examinadas. (cit. por LARSON, Olaf F.: op.cit., pág. 61.)

Gregoria Carmena y el equipo con que trabajó en 1989 llegan a la misma conclusión: utilizando 5 estratos poblacionales en España, en algunas pruebas obtenían que no había diferencias significativas, mientras que en otras las diferencias eran más significativas en los grupos extremos (menos de 2000 habitantes y más de 500000). Sólo indicamos dos referencias, aunque hay muchas al respecto. Cf. CARMENA, G.; CERDAN, J.B.; FERRANDIS, A. y VERA, J.: *Niveles de desarrollo de la población infantil al acceder al ciclo inicial*. C.I.D.E.-M.E.C., Madrid, 1989. págs. 424 y 447.

⁵⁷ SÁNCHEZ JIMÉNEZ, Jesús: op.cit., pág. 12.

comunidades rurales de la zona que investigamos. Además, exponiendo los modelos de relación dialéctica -una de las constantes en la relación entre lo rural y lo urbano- y haciendo referencia continua a los cambios que se han producido en el medio rural -y en la sociedad global- creemos que salvamos muchos escollos.

1.3. LOS CAMBIOS EN EL MEDIO RURAL ESPAÑOL.

La tendencia a la modernización de las sociedades rurales tradicionales que está actuando durante más de un siglo en la Europa occidental, se ha acelerado y difundido a lo largo del siglo XX, en particular desde la segunda guerra mundial. Las sociedades rurales de tipo moderno están tan concatenadas con sus sistemas nacionales y con el sistema internacional que los cambios en su organización social son muy similares en muchos aspectos. Las sociedades rurales tradicionales avanzan hacia el mismo tipo de concatenación⁵⁸.

Los cambios ocurridos en el medio rural, en esta concatenación, no son independientes de los ocurridos en la sociedad en general. En España, el profesor Enrique Martín López⁵⁹ los definía como sigue:

- a) Proceso de industrialización creciente, basado en excedentes humanos y monetarios procedentes del medio rural⁶⁰. No hay que entender este proceso como crecimiento exclusivo de la industria -que se da- sino como difusión del pensamiento industrial, productivista y

⁵⁸ LARSON, Olaf F.: op.cit., págs. 61-62.

⁵⁹ MARTÍN LÓPEZ, Enrique (Dir.): "Aspectos sociales y políticos del desarrollo económico español (a modo de epílogo)" en FOESSA: *Estudios sociológicos sobre la situación social de España 1975*. Ed. Euramérica. Madrid. 1976. págs. 1378-1391.

⁶⁰ CARRIÓN GARZARÁN, Ángel (Dir.): "La población española y su territorio" en FOESSA: *Estudios sociológicos sobre la situación social de España 1975*. Ed. Euramérica. Madrid. 1976. pág. 118.

tecnificado, que cala profundamente en los agricultores que pueden acceder a las nuevas tecnologías⁶¹. Este proceso se impulsa después de la guerra civil, pero no alcanza su apogeo a finales de los años 50 y principios de los 60.

b) Proceso de urbanización, basado en la concentración de gran cantidad de mano de obra en zonas determinadas. Este proceso es consecuencia del anterior y es alimentado principalmente por las migraciones interiores expresadas en forma de éxodo rural, llevado a cabo especialmente entre 1950 y 1970. Pero la urbanización, además del hecho demográfico es un hecho cultural: la extensión del modelo de vida urbano hacia el medio rural. Este proceso se inició con el de proceso cultural de la industrialización, pero todavía sigue vigente.

c) Proceso de profesionalización, dado que la mayor especialización de la industria exige más preparación técnica. Lógicamente este proceso es una consecuencia de la industrialización y empezará a hacerse efectivo en la década de los 60.

d) Proceso de desintegración de la familia extensa -paradigma de la sociedad rural tradicional-. Después de la segunda guerra mundial se debería haber reiniciado el alza demográfica, pero las tendencias de reducción de la natalidad y las fuertes emigraciones condicionaron el cambio de la familia extensa hacia la familia nuclear, partiendo del hecho de que las migraciones comenzaban a disgregar familias.

El paso de la economía agraria de subsistencia a la economía agraria de mercado supone el cambio de una sociedad rural tradicional a una sociedad rural moderna, compatible con el desarrollo de la sociedad en que se inserta. A través de todo ello, la sociedad rural ha experimentado profundas transformaciones, cargadas de importantes costes sociales, económicos y

⁶¹ MARTÍN LÓPEZ, Enrique (Dir.): op.cit., págs. 1387-1388.

políticos⁶². Todos los cambios están interrelacionados y entre ellos podemos destacar:

a) La emigración que ha supuesto un proceso de desmembración social notable en las comunidades rurales que han visto reducidos y envejecidos sus efectivos humanos, dejándolas al borde de la extinción.

b) La adaptación económica de la agricultura a las exigencias de una economía de mercado ha conllevado una crisis profunda en la agricultura, antes más independiente. La necesidad de incrementar la productividad , para poder subsistir ha obligado al campesino a realizar cambios importantes diversos :

- forma de gestionar y organizar la explotación,
- introducción de tecnología, tanto mecánica, como biológica y química,
- reorientación de cultivos para atender a demandas nuevas,
- cambios de mentalidad, más abierta a las innovaciones propuestas por los técnicos,
- mayor profesionalización,
- más capacidad de adaptación,

c) La pérdida de peso específico de la sociedad rural y la consiguiente pérdida de poder obligan a replantearse las relaciones con el estado para la defensa de sus intereses.

d) La mecanización y el uso de otras tecnologías ha permitido liberar mano de obra, que ha emigrado a zonas urbanas o ha cambiado de sector productivo, extendiéndose la *agricultura a tiempo parcial*, muy

⁶² PÉREZ YRUELA, Manuel: op.cit., pág. 205.

extendida en la Comunidad Valenciana y, totalmente predominante en la zona de estudio⁶³.

e) Es espacio rural deja de ser predominantemente agrario para dejar paso a actividades turísticas, de ocio o la instalación de agroindustrias. Se convierte en espacio de segunda residencia para los urbanos, lugar de reposo para los jubilados o espacio de ocio para turistas y veraneantes.

f) La diversificación poblacional se manifiesta enseguida: no todos los que están son rurales ni todos tienen una ocupación agraria generalizada.

g) La diversificación de la población, la mayor cantidad de interacciones con gente procedente de otros ámbitos y la influencia de los medios de comunicación, así como la mejora de las redes viarias, facilitan el intercambio y las pautas culturales se van impregnando de cultura urbana.

De todos los cambios sufridos por la sociedad rural nos centraremos en uno, que a nuestro juicio, es básico para entender la situación actual del medio rural. Nos referimos al éxodo rural, que genera la pérdida de peso del sector agrario y a la aculturalización de que es objeto la sociedad rural.

1.3.1. PROCESO DE URBANIZACIÓN Y ÉXODO RURAL

El crecimiento del empleo en el sector secundario motivó alzas salariales en este sector, lo que atrajo mucha población rural, como nos indica Julio Caro Baroja:

⁶³ Esta apreciación nuestra ha sido confirmada por el Agente de la Oficina Comarcal de Agricultura, Pesca y Alimentación de Lucena, que nos indicó que en la zona de estudio sólo había 4 agricultores que se dedicaran exclusivamente en la actividad agropecuaria.

“Mientras el mejor jornal del campo sea peor que el peor jornal de ciudad nada hay que hacer. He aquí lo que se oye por doquier sobre este suelo del centro de España.”⁶⁴

El hecho, habitual ya desde hace muchos años, de que el campesino -pequeño propietario o jornalero- tenga una renta inferior a la de sus homólogos en los otros sectores⁶⁵ es una de las causas de abandono de la actividad agrícola para buscar más seguridad económica como lo expresa Caro Baroja:

“El cambio del valor del dinero afecta a la vida campesina como a ninguna otra y la relativa facilidad con que se obtiene en la ciudad, frente a la dificultad evidente con que se gana en el campo, es un elemento de desequilibrio imposible de corregir hoy por hoy.”⁶⁶

Pero este abandono del campo trajo un alza de los jornales agrarios. Los campesinos que no pudieron sustituir a tiempo la mano de obra asalariada, cada vez menos asequible -por escasa y cara- optaron por el éxodo, dado que el nivel de ingreso de los obreros urbanos y de los asalariados agrícolas pasó a ser notoriamente superior al del pequeño campesinado independiente durante los años sesenta⁶⁷. Caro Baroja, de nuevo, incide sobre la emigración de los pequeños propietarios:

“¿Es tan grato como se ha dicho y repetido el ser propietario, pequeño o regular propietario de un patrimonio agrícola? El éxodo rural, la venta de pueblos, los hechos que sumariamente he narrado en estas páginas y

⁶⁴ CARO BAROJA. *Estudios sobre la vida tradicional española*. Península, 1968. pág. 271.

⁶⁵ Así lo indican varios autores:

- VÁZQUEZ RABANAL, Alfredo (Dir.): “Estratificación y clases sociales en la España de hoy” en FOESSA: *Estudios sociológicos sobre la situación social de España 1975*. Ed. Euramérica. Madrid. 1976. 784.

- MURILLO FERROL, F. y BELTRÁN VILLALVA, M. (Dir.): “Estratificación social y desigualdad en España” en FOESSA: *Informe sociológico sobre el cambio social en España 1975-1983*. Euramérica, Madrid. 1983. págs. 18.

- MATÉ, Vidal: “Magos de Hoz” en *El País. Negocios*. domingo 21 de febrero de 1993, pág. 4, tabla de renta por ocupado en agricultura y en el resto de los sectores.

⁶⁶ CARO BAROJA, Julio: op.cit., pág. 273.

⁶⁷ CARRIÓN GARZARÁN, Ángel (Dir.): op.cit., pág. 119.

otros mil más, demuestran que la propiedad, en sí, no es tan grata como se dice, si no va acompañada de otros "ingredientes".⁶⁸

El factor económico, aún siendo fundamental para promover el éxodo rural, no es es único, pudiendo destacarse otros:

- a) El deseo de mejorar socialmente, aunque este mejora se difiera a los hijos⁶⁹.
- b) El deseo de escapar al control personal debido a la presión social que ejerce la comunidad rural sobre el individuo⁷⁰
- c) Las condiciones de vida percibidas como deficientes⁷¹.
- d) El cambio de modelo cultural, que hace rechazar lo propio y demandar la vida de la ciudad⁷².

⁶⁸ CARO BAROJA, Julio: op.cit., pág. 272.

⁶⁹ Es muy importante esta causa de emigración, pues se piensa mucho en los hijos. En algunas investigaciones se hace referencia a este motivo de éxodo.

- MURILLO FERROL, F. y BELTRÁN VILLALVA, M. (Dir.): op.cit., págs. 71-72, indican, al comparar el porcentaje de padres e hijos que siguen la misma ocupación, que hay dos ocupaciones que pierden más de la mitad de sus efectivos: propietarios agrícolas y jornaleros agrícolas.

- Roberto Sancho Hazack, en una investigación sobre causas de emigración rural en Segovia encuentra que el primer motivo social relevante es "el deseo de que mejoren los hijos", al mismo nivel que los motivos económicos. (Cit. por SÁNCHEZ JIMÉNEZ, Jesús: op.cit., pág. 86.)

⁷⁰ CARO BAROJA, Julio: op.cit., pág 271.

⁷¹ Las deficiencias del medio rural han sido uno de los temas que han suscitado más investigaciones, para definir su "pobreza" y "deprivación". Las deficiencias en equipamientos del medio rural son un hecho actual y lo fueron, de forma más acusada, hace 25 años y más. Podemos citar al respecto:

- SANCHO HAZACK, Roberto: "La sociedad rural hoy", en FRAGA, VELARDE y DEL CAMPO, *La España de los años 70*. vol. I. Moneda y Crédito. Madrid, 1970. pág. 237.

- CAZORLA PÉREZ, José: *Problemas de estratificación social en España*. Edicusa. Madrid, 1973. págs. 75-78.

⁷² Esta idea de que se prefiere lo de la ciudad o se rechaza lo propio, como expresión de un proceso de desruralización de la cultura rural los exponen:

- ABAITÚA, Carlos: "Mundo rural y cambio social" en *Documentación Social*: nº 32, julio-septiembre 1978. *Mundo rural y cambio social*. pág. 146.

- CARO BAROJA, Julio: op.cit., pág. 265.

- SÁNCHEZ JIMÉNEZ, Jesús: op.cit., pág. 49.

e) El papel de los medios de comunicación y de los funcionarios que trabajan en el medio rural (maestros, agentes de extensión agraria, médicos, ...) ⁷³ influye poderosamente sobre los rurales que ven en su modo de vida -culto, "sin trabajar", bien vestido, ...- un modelo urbano excesivamente estereotipado, reforzado, a su vez, por las actuaciones de éstos.

Como podemos comprobar, el éxodo rural depende del proceso industrializador, pero también, en gran medida, del proceso de sustitución de la conciencia rural por la conciencia urbana o, como mínimo, su readaptación.

La consecuencia lógica del proceso urbanizador fue la desruralización. A continuación presentamos la evolución de la población española en los últimos 90 años, atendiendo a dos características:

- a) Población rural, definida aquí como aquella que habita en municipios menores de 10000 habitantes, ya que los mayores son considerados urbanos.
- b) Población agraria.

Tabla 2: Porcentajes de población rural y agraria en España 1900-1990.

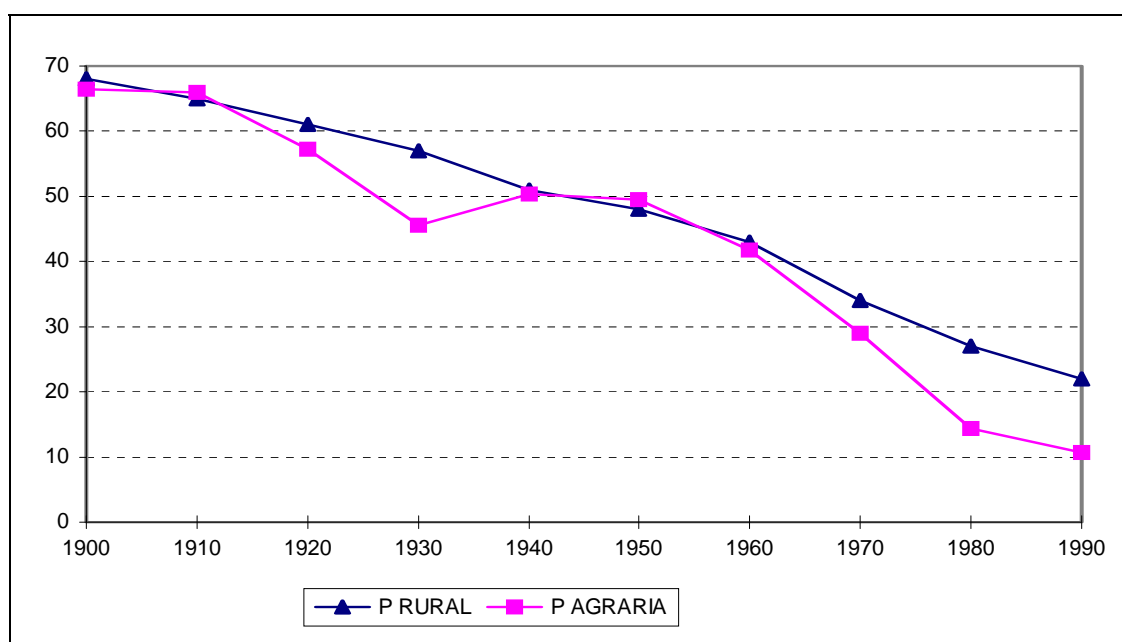
| | 1900 | 1910 | 1920 | 1930 | 1940 | 1950 | 1960 | 1970 | 1980 | 1990 |
|-------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Población rural | 68 | 65 | 61 | 57 | 51 | 48 | 43 | 34 | 27 | 22 |
| Población agraria | 67 | 66 | 57 | 46 | 50 | 50 | 42 | 29 | 14 | 11 |

FUENTES:

- FERNÁNDEZ DE CASTRO, Ignacio y GOYTRE, Antonio: *Las clases sociales en España en el umbral de los 70*. 3ª ed. Siglo XXI España S.A. Madrid, 1977. pág. 281, cuadro I. (datos agrarios 1900-1970)
- PÉREZ YRUELA, Manuel: "La sociedad rural" en GINER, Salvador (dir.): *España. Sociedad y política*. Espasa Calpe S.A. Madrid, 1990. pág. 213, cuadro 6. (pob. agraria 1981, que nosotros inscribimos en 1980 por dar homogeneidad a la serie)
- DÍEZ NICOLÁS, Juan: "La población española" en GINER, Salvador (dir.): *España. Sociedad y política*. Espasa Calpe S.A. Madrid, 1990. pág. 105, cuadro 10. (población urbana 1900-1981, que nosotros indicaremos como 1980)
- COMISIÓN EUROPEA: *Viaje a través de Europa*. 4ª ed. CECA-CE-CEEA. Bruselas-Luxemburgo, 1994. (población agraria 1990).

Gráfica 1: Evolución de los porcentajes de población rural y agraria.

⁷³ Más adelante volveremos a insistir sobre este punto, crucial, si queremos entender el papel de la escuela en el medio rural.



La gráfica nos ayuda a ver cómo evolucionan la población rural y la agraria. Observamos que la población rural evoluciona de forma decreciente desde principios de siglo a un ritmo similar en todas las décadas, sin altibajos. La población agraria, sin embargo, presenta más variaciones, destacando las reducciones previa a la guerra civil y la posterior a la época autárquica franquista, donde era necesario que, el campo sobresaturado de población, fuera dejando escapar habitantes. Pero la comparación de los dos períodos decrecientes evidencia que la desruralización fue mayor a partir del 50 que en el período anterior.

Este proceso migratorio del campo a la ciudad, acelerado en la década de los 60, puesto que en esos 10 años emigraron como mínimo 3.719.725 personas, emigración no exclusivamente agraria, como lo indica que un 33% de los activos no agrarios sean personas emigradas del campo entre los años 1941 y 1970. En definitiva, el trasvase continuo de fuerza de trabajo del campo a los otros sectores supone durante este período 29 millones de años de trabajo⁷⁴.

⁷⁴ CARRIÓN GARZARÁN, Ángel (Dir.): op.cit., pág. 68.

Por otra parte podemos comprobar cómo la actividad agraria, enseña histórica del medio rural, va perdiendo fuerza y su peso social cada vez es menor a nivel general y dentro de la sociedad rural. Por tanto, uno de los elementos básicos que definía la ruralidad pierde valor dentro de la misma ruralidad y la conciencia rural, fundamentada en una población eminentemente agropecuaria, forzosamente tiene que cambiar. El problema aquí no ha sido sólo la pérdida de peso social de los agricultores y de los rurales -con una disminución de la valoración de su propio medio y de los que lo habitan-, sino la imposición, desde todos los medios externos a la comunidad rural, de unas necesidades consumistas y unas expectativas de vida que no pueden ser satisfechas en la pequeña comunidad.

Esta imposición es deliberada y provocada por los planificadores, para quienes las altas densidades de población son más rentables porque disminuyen el costo de los servicios, lo que lleva a eliminar servicios colectivos fuera de las áreas de concentración, porque no son rentables. Entonces los núcleos pequeños quedan al margen del reparto en un sistema social que dice promover la igualdad⁷⁵. Ésto puede generar o potenciar, otra vez, una conciencia de ciudadano de segunda, de marginal, ... por lo cual habrá que huir de la marginalidad.

Los principios de planificación desarrollistas, vigentes en la España de los 60 y 70, fueron la filosofía oficial del desarrollo regional, llamado aquí *Plan de Desarrollo*. Evidentemente, estos planes proponían la concentración de la población en lugares donde se pudiera ofrecer servicios sin que el precio por habitante fuera excesivamente alto, comparado con el patrón urbano⁷⁶.

⁷⁵ CARRIÓN GARZARÁN, Ángel (Dir.): op.cit., pág. 119.

⁷⁶ Sólo hay que recordar que en esta época se construyeron grandes hospitales, se promovió la concentración escolar, ...

En la zona del río Villahermosa fueron suprimidas 23 unidades escolares, fueron cerradas 12 escuelas de masía y la de San Vicente, que antes de iniciar el proceso concentrador tenía tres unidades. Los alumnos fueron concentrados en Zucaina y Villahermosa y otros fueron internos a Lucena.

Desde el punto de vista de la planificación agraria había en 1972 1.231.149 explotaciones menores de 3 Ha., inviables en su mayoría, que deberían desaparecer⁷⁷, siendo añadidas a otras o convirtiéndose en terrenos marginales, baldíos, ... Caro Baroja lo expresaba crudamente y auguraba una nueva agricultura:

“Hay que irse del campo: incluso se recomienda. En efecto, no faltan técnicos que afirman que en España es necesario hundir, arruinar a los campesinos, para crear una nueva Agricultura de más rendimiento, más rentabilidad, etc., etc.

[...]Quedaría la agricultura de la llanura, convertida en una gran industria más, sometida a las grandes cadenas de supermercados, que habrán suprimido mercadillos, asentistas e intermediarios al por menor. La ciencia y la técnica dominarán; máquinas, fertilizantes y antiparasitarios se irán perfeccionando de modo progresivo y surgirán no solo nuevas formas de propiedad, sino también nuevos tipos de arriendos y de "talleres de producción" agrícola, con especialización en distintos estadios de la producción misma.”⁷⁸

Los técnicos, como hemos dicho, desarrollan un papel fundamental en este proceso:

“El agrónomo o agrólogo científico ve las cosas con ojos de técnico, preocupado por la productividad, la mejora de las especies, etc.; el economista, atendiendo a niveles de producción y de vida; el sociólogo, considera los *standard* que juzga apetecibles para toda una sociedad. Todos ellos luchan unidos y parecen tener tanta razón, que, sin cesar, oímos decir que es *lógico*, que es *natural* que el campo quede despoblado.”⁷⁹

La despoblación del campo no es aleatoria. Se van los jóvenes y los jóvenes, se quedan los viejos y pocos niños y una población

⁷⁷ VÁZQUEZ RABANAL, Alfredo (Dir.): “Estratificación y clases sociales en la España de hoy” en FOESSA: *Estudios sociológicos sobre la situación social de España 1975*. Ed. Euramérica. Madrid. 1976. 784.

⁷⁸ CARO BAROJA, Julio: op.cit., págs. 262-263.

⁷⁹ Ibídem.: op.cit., págs. 263-264.

demográficamente envejecida. Socialmente la comunidad rural ha quedado empobrecida, como nos indica Jesús Sánchez:

“La despoblación del mundo rural es selectiva desde el punto de vista personal puesto que se marcha los más audaces y mejor preparados, y pueblos de tamaño intermedio quedan reducidos a la categoría de comunidades inviables.”⁸⁰

Abundando en el futuro de las pequeñas comunidades rurales, hay estudios geográficos que ponen de manifiesto que las comunidades con una densidad de población inferior a 10 hab./km² y la media de edad supera los 45 años el proceso hacia la desertización es irreversible⁸¹.

Tan empobrecidos social y demográficamente los pequeños núcleos que es difícil su recuperación, puesto que apenas hay población y el tejido social casi está desintegrado, no hay dinamismo y la visión del futuro es totalmente sombría para estos pueblos. Los pueblos mueren.

“Hoy, las tierras quedan yermas, las iglesias se caen, los molinos se atorán, los edificios concejiles cesan de estar animados y la aldea o la villa no encierra más que algunos ancianos y unos pocos niños.”⁸²

⁸⁰ SÁNCHEZ JIMÉNEZ, Jesús: op.cit., pág. 86.

⁸¹ MATA, J.V. y CRUZ. J.: “Las EE.MM. en zonas rurales deprimidas”, ponencia presentada en el *Primer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Encuentro de Barcelona, 5 a 10 de diciembre de 1983.* (Doc. entregada en el Congreso, pág. 961).

⁸² CARO BAROJA, Julio: op.cit., pág. 262.

2.- APORTACIONES DE LA UNESCO SOBRE EL MUNDO RURAL⁸³

Pese a la dificultad para establecer diferencias entre lo rural y lo urbano todavía es posible encontrar algunos rasgos comunes, casi universales, de la ruralidad frente a las urbes⁸⁴, que agrupamos en socioeconómicos y socioculturales. Añadimos, al final, algunas matizaciones sobre aspectos del mundo rural que han sido interpretados erróneamente, o por lo menos, así lo demuestra la práctica de los autores en la promoción del desarrollo rural.

2.1. RASGOS SOCIOECONÓMICOS

- a) Menor tamaño relativo de las poblaciones y densidad de población más baja.
- b) Aislamiento relativo respecto a otros centros de población.
- c) El distanciamiento de los centros de poder y de decisión política.

⁸³ Cada frase de las que presentamos a continuación es el resumen de una idea o de una cita. Señalar cada frase con una nota (a pie de página, al final) o con una referencia podría dificultar enormemente la lectura o hacerla excesivamente ardua. Por esto no haremos ningún tipo de referencia. Nos hemos centrado en varios libros propiciados por la UNESCO. Son los siguientes:

- CARRON, Gabriel y NGOC CHÂU, Ta: *Disparités régionales dans le développement de l'éducation. Un problème controversé*. UNESCO/Institut international de planification de l'éducation. París, 1981.
- DE ANDRACA, A.M. y GAJARDO, M.- *Docentes y docencia: las zonas rurales*. UNESCO-OREALC/FLACSO. Santiago de Chile. 1992.
- FAURE, Edgar et al.: *Aprender a ser*. Alianza, Madrid. 1973.
- GRIFFITHS, V.L.: *Les problèmes de l'enseignement en milieu rural*. Traducción del inglés por el IPE. (Principes de la planification de l'éducation, 7) UNESCO/Institut International de Planification de l'Education. París. 1969.
- MALASSIS, Louis: *Ruralidad, educación y desarrollo*. Traducción de R.J. Vernengo. UNESCO-HUEMUL S.A. Buenos Aires, 1975.
- SECCO, Luis: *Programación de espacios físicos para la educación en el medio rural*.
- UNESCO/División of Educational Policy and Planning. París, 1980.
- UNESCO: *La adaptación de la educación a las necesidades del mundo moderno en zonas rurales*. UNESCO. París, 1970.
- UNESCO. *La educación en el medio rural*. UNESCO. París, 1974.

⁸⁴ GRIFFITHS, V.L.: *Les problèmes de l'enseignement en milieu rural*. Traducción del inglés por el IPE. (Principes de la planification de l'éducation, 7) UNESCO/Institut International de Planification de l'Education. París. 1969. pág. 13.

- d) Gama de actividades económicas muy reducida, centrada principalmente en el sector primario con escaso desarrollo de los otros sectores.
- e) Mayor pobreza lo que implica una renta y un nivel de vida menor.
- f) Escasez de servicios (sanitarios, educativos, sociales, culturales, de ocio, ...) y coste *per cápita* relativamente elevado.
- g) Red educativa deficitaria y/o infradotada.

2.2. RASGOS SOCIOCULTURALES

- a) Mayor control social sobre cada sujeto, que en ocasiones provoca:
 - un “determinismo” de los sujetos en función de su origen familiar,
 - la “huida” de sujetos que quieren evitar este control o el “determinismo”,
 - un freno a la innovación.
- b) Un alto grado de solidaridad intergrupala con el fin de mantener la cohesión y el equilibrio en el grupo, manifestada tradicionalmente por:
 - la ayuda a los más desvalidos,
 - la ayuda mutua en tareas agrícolas, construcciones de casas entre vecinos, escuelas u otros edificios de uso común, caminos, ...
 - el enfrentamiento del grupo frente a “agresiones externas” (de otro grupo, de la administración, ...).
- c) Un gran respeto hacia los mayores que se puede manifestar en forma de autoridad de los ancianos o de los adultos en contraposición a los jóvenes.
- d) Mayor respeto y apego a sus tradiciones y costumbres como esencia o historia del grupo, generalmente oral y vivenciada.

e) Concepción de la vida que no sobrevalora el producto ni la renta y que valora el trabajo y el ahorro.

f) Una racionalidad a la hora de afrontar los trabajos que puede diferir de la que proponen los técnicos, pero que a los rurales les “funciona”.

g) Algunos de estos rasgos presentan ambivalencias si los miramos desde el punto de vista del desarrollo:

- la solidaridad puede facilitar el establecimiento de modelos cooperativos o el mantenimiento de “parásitos”,
- el poder de los mayores y el control social pueden servir de freno a la innovación si estos sujetos son poco innovadores o pueden ser un factor de fomento de innovación si son activos y promueven la participación,
- la racionalidad les impide acometer empresas arriesgadas si no ven un futuro claro.

2.3. ALGUNAS MATIZACIONES SOBRE TEMAS PUNTUALES.

Es necesario incidir en algunos temas básicos para la promoción de las zonas rurales que suelen ser base de prejuicios y conceptos erróneos para los forasteros:

1) La relación entre el campesino y la administración (o los funcionarios) suele basarse en mecanismos de defensa y presenta varias facetas:

- asentimiento o mutismo del campesino, fraguado a golpes de silencio al que tradicionalmente le han sometido todos los poderes (administradores, funcionarios, caciques, ...) porque él no tiene derecho a hablar, no sabe, ..., no debe decidir, no debe participar;
- rechazo de las propuestas de la Administración y de sus funcionarios, puesto que tradicionalmente sólo han ido al campo para recoger (gente,

impuestos, ...) y muy pocas veces para ayudar, para ponerse al servicio de la comunidad rural y si se da el caso quien sirve a la comunidad es el individuo particular no la Administración;

- el campesino ante propuestas de los funcionarios puede hacer como que no entiende o no hace caso por lo que el funcionario, generalmente forastero, puede pensar que los campesinos en general son algo "retrasados" o "no se enteran".

2) Los rurales no rechazan la innovación, pero suelen desconfiar. El buen sentido del campesino, su sabiduría secular y su instinto de conservación le incitan a confiar esencialmente en las técnicas tradicionales, por mediocre que sea el resultado. En cambio, desconfía de la innovación que, además del esfuerzo suplementario que exige de él, requiere un dinero que él no posee y que, de todas maneras, debido a la insuficiencia de su educación, él no puede realizar con pleno conocimiento. La comunidad rural encierra en sí un enorme capital de energía, de fuerza y de inteligencia. Si la totalidad de las poblaciones de algunos países desarrollados, una parte importante de las cuales estaba constituida por analfabetos no hace demasiado tiempo, participa ahora en el desarrollo de esos países, ello se debe sobre todo a la liberación y al aprovechamiento de esa energía. No se puede creer, pues, que toda comunidad rural sea invariablemente refractaria al cambio, al progreso y al desarrollo.

3) La juventud rural debe ser el motor que empuje el avance de las comunidades rurales. Sin juventud las comunidades mueren. En el medio rural los jóvenes son empujados hacia afuera por las características del medio rural (excesivo control y poca independencia, falta de trabajos cualificados,...), pese a lo cual el campesino es un arraigado al medio y si quedaría pero las condiciones de vida inferiores también le empujan. El joven campesino sólo consentirá en quedarse en la tierra si sus ingresos aumentan, si tiene la posibilidad de adquirir los productos de la ciudad, de distraerse, de cuidarse y de instruirse. Es necesario mejorar las condiciones de vida del medio rural para

que los jóvenes puedan quedarse y que otros pobladores foráneos puedan establecerse.

3.- LA AGRICULTURA EN ZONAS DE MONTAÑA

3.1. LAS POLÍTICAS PARA LAS ZONAS DE MONTAÑA

3.1.1. EL MARCO LEGAL EUROPEO

Hemos de partir de las disposiciones generales de la CEE respecto de las *zonas de agricultura de montaña* (ZAM). La disposición básica que usaremos es la Directiva del Consejo de 28 de abril de 1975 sobre agricultura de montaña y ciertas zonas desfavorecidas (75/268/CEE), motivada en parte porque "los problemas ecológicos y medioambientales, están obligando a considerar prácticas menos "duras" hacia el medio natural; a la revalorización de los recursos naturales, los espacios naturales y el paisaje y del papel conservacionista de los agricultores y ganaderos, cuya desaparición -por el despoblamiento- de determinadas zonas, tiene graves consecuencias sobre el medio natural."⁸⁵

Esta Directiva sólo daba orientaciones, pero indicaba claramente el inicio de la defensa de una tendencia conservacionista frente a épocas anteriores marcadas claramente por el productivismo, en la que el agricultor juega un papel decisivo. Así se puede entender partiendo de uno de sus considerandos:

“Considerando que es necesario seguir asegurando la conservación del espacio natural en las zonas de montaña y en otras zonas desfavorecidas determinadas; que los Estados miembros han adoptado ya o piensan adoptar medidas positivas con tal fin y que es conveniente estimular dicho esfuerzo; que los agricultores desempeñarán, con sus actividades, una función fundamental a este respecto.”

⁸⁵GÓMEZ BENITO, Cristóbal, RAMOS RODRÍGUEZ, Eloy y SANCHO HAZAK, Roberto: *La política socioestructural en zonas de agricultura de montaña en España y en la C.E.E.* M.A.P.A.-S.G.T. Madrid, 1987. pág. 10.

Posteriormente la sensibilización sobre los problemas medioambientales ha ido desarrollando y se considera que las zonas rurales, principalmente las zonas de montaña, tienen que desempeñar funciones estratégicas fundamentales: protección del medio ambiente y espacio de ocio. Las orientaciones de la Política Agrícola Común (PAC) hacen continua referencia a ello. En las siguientes citas aparece reflejada la postura de la CEE en materia medioambiental:

“La comunidad europea debe hacer frente al reto de convertir los eslóganes sobre medio ambiente en medidas concretas, con el mismo vigor que ha demostrado en muchos ámbitos, tales como la eliminación de sustancias perjudiciales para la capa de ozono. Debemos valorar los recursos que utilizamos. El hecho de no haber pagado hasta ahora el precio del desarrollo ha elevado su coste actual.”⁸⁶

“Reconocemos nuestra especial responsabilidad en cuanto al medio ambiente, tanto ante nuestros propios ciudadanos como ante el resto del mundo. Nos comprometemos a intensificar nuestro esfuerzo para proteger y mejorar el entorno natural de la Comunidad y del mundo que forma parte. entendemos que la actuación de la comunidad y sus Estados miembros debe desarrollarse de forma coordinada, basándose en los principios de desarrollo sostenible y actuación preventiva y profiláctica. [...] el objetivo de esta actuación debe ser garantizar a los ciudadanos el derecho a un medio ambiente limpio y saludable . [...] La consecución de este objetivo debe ser una responsabilidad compartida.”⁸⁷

3.1.2. EL MARCO LEGAL ESPAÑOL

La política para zonas de montaña debería estar incluida en los planes regionales de desarrollo, pero como veremos los *Planes de desarrollo* no consideran estas realidades diferentes, sino que se hacía referencia al

⁸⁶ PALEOKRASSAS, Yannis, Comisario Europeo. citado por CEE: *La protección del medio ambiente* Luxemburgo, 1993.p.8

⁸⁷ DECLARACIÓN DE LOS JEFES DE ESTADO Y DE GOBIERNO DE LA COMUNIDAD EUROPEA, DUBLIN, JUNIO DE 1990. en CEE :*La protección del medio ambiente*.CEE. LUXEMBURGO,1992 p.3

apartado de agricultura. En España la política para zonas de montaña es muy reciente y no contemplaba estas zonas como algo especial.

El *I Plan de Desarrollo Económico y Social 1964-67* en el apartado de agricultura refería algunos problemas generales del sector y proponía como objetivos aumentar la producción agraria, conseguir unos precios competitivos de los productos agrarios -modificar las estructuras agrarias y aumentar la formación- y mejorar el nivel de vida de los agricultores -garantía de los precios agrícolas, regulación de mercados y mejor comercialización⁸⁸. Además se consideraba ya la necesidad de conservación del suelo y de la repoblación forestal⁸⁹.

Estas políticas de continuación se suceden en el *II Plan de Desarrollo*.

En el *III Plan de Desarrollo Económico y Social (1972-75)* se ha introducido de pleno el principio de la planificación regional, supeditando la ordenación del territorio rural al desarrollo urbano. El planteamiento de algunas formulaciones raya el cinismo:

“Existen todavía demasiados agricultores con una baja productividad marginal que, a causa de la misma, tienen un nivel de vida poco satisfactorio. El problema se hace especialmente grave en ciertas zonas cerealistas del secano español. Su precaria situación social y el problema humano que representa exige la dotación de facilidades para la transferencia de estos núcleos, bien a complejos rurales-industriales o cabeceras de comarca, bien a sectores económicos que les permitan un mayor nivel de ingresos y de bienestar social. Esta transferencia implica una revalorización del espacio rural, eliminando núcleos inviables tanto social como económicamente.”⁹⁰

⁸⁸ COMISARIA DEL PLAN DE DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL: *Resumen del Plan de Desarrollo Económico y Social 1964-67*. Comisaría del Plan de Desarrollo Económico y Social/Presidencia del Gobierno. Madrid, 1963. págs. 71-72.

⁸⁹ *Ibidem*: op.cit. pág. 72.

⁹⁰ COMISARIA DEL PLAN DE DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL: *III Plan de Desarrollo Económico y Social*. Boletín Oficial de las Cortes, suplemento al nº 1169. Madrid, noviembre 1971. pág. 39.

Se propone la eliminación de núcleos rurales y el trasvase de su población a zonas urbanas o cabeceras aludiendo a la “buena intención” de mejorar su nivel de vida. De pronto, merced al Plan de Desarrollo, zonas rurales que albergaron población y dieron alimentos y vida a la misma se vuelven zonas inviables, improductivas, donde no se puede vivir.

Parece que lo que orienta realmente esta política no es el firme deseo de mejorar la situación de los habitantes de zonas rurales pobres, sino la necesidad de desvalorizar estas zonas para su posterior reclasificación para uso y disfrute de la sociedad en general, donde lo agrario debe ser algo residual, ya que es “inviable”. Más adelante se insiste en este punto:

“Es necesario especializar cada zona rural y cada explotación en aquellas producciones que su aptitud aconseje, especialmente en las áreas denominadas de economía de montaña y de agricultura crítica. Para que sea posible impulsar el abandono de cultivos claramente marginales, es preciso, a la vez, introducir nuevas orientaciones productivas y alternativas [...]

El medio rural debe concebirse también como un espacio en el que se desenvuelven otras actividades además de las puramente agrarias y como una zona de posible esparcimiento.”⁹¹

El reconocimiento oficial de que estas zonas deben dejar de ser agrarias para convertirse más en zonas de ocio para disfrute urbano se expresa en la siguiente cita:

“Las exigencias dimanantes de las concentraciones urbanas que tenderán a acentuarse en el futuro, conducirán a una demanda de espacio rural como lugar de esparcimiento de la población. El medio rural dejará, por tanto, de concebirse exclusivamente como lugar donde se desenvuelven actividades agrarias, para constituir además, reservas y parques nacionales y otros lugares de esparcimiento, elementos primordiales en la moderna civilización del ocio.

[...] Esta demanda de espacio rural, ya iniciada, se acelerará grandemente en la década de los 70, sobre todo en aquellos lugares próximos a los grandes núcleos urbanos y a las zonas turísticas.”⁹²

⁹¹ Ibídem: op.cit., págs. 34-35.

Con ésto, algunas zonas del medio rural dejan de ser consideradas bien de producción para convertirse en bien de consumo⁹³.

Este marco es el marco general que servirá, posteriormente, para el desarrollo de las políticas españolas para estas zonas, acordes con las propuestas de la CEE. España asume las orientaciones de la CEE para las Zonas de Agricultura de Montaña y, recientemente, las normas con referencia a la PAC.

En España la referencia básica sobre agricultura de montaña es la Ley 25/1982, de 30 de junio, de agricultura de montaña, la cual responde fielmente a los planteamientos y objetivos comunitarios. Esta Ley de Agricultura de Montaña (LAM) define su objetivo en el artículo 1º:

"La presente Ley tiene por objeto el establecimiento de un régimen jurídico especial para las zonas de agricultura de montaña con el fin de posibilitar su desarrollo social y económico, especialmente en sus aspectos agrarios, mantenimiento de un nivel demográfico adecuado y atendiendo a la conservación y restauración del medio físico, como hábitat de sus poblaciones."

Estos tres fines interactúan de forma que se pretende una acción integral,

"así pues, estos tres objetivos no se contemplan como problemas que se suman, sino como aspectos de un mismo problema -la crisis de la montaña: de su medio físico, marco ecológico, economía y sociedad-, ya que cada uno de ellos es la condición necesaria para el logro de los otros dos; su relación equilibrada depende la de conservación y el desarrollo de estos espacios."⁹⁴

La importancia ecológica de estas zonas se reconoce totalmente en la LAM, según Cristóbal Gómez Benito y sus compañeros de investigación:

⁹² *Ibidem*: op.cit., págs. 113-114.

⁹³ SÁENZ DE LORITE, M. y FERRER RODRÍGUEZ, Amparo: "La ordenación del espacio rural: en torno al Proyecto de Ley de Agricultura de Montaña" en *Anales del INIA*. nº 7, 1983. pág. 113.

"En la montaña existen unos recursos naturales que cada vez son más escasos, de gran interés nacional, que es preciso conservar y aprovechar. Estos recursos, ordenados y adecuadamente aprovechados, encierran un potencial económico capaz de garantizar el bienestar social y económico de sus habitantes. Una explotación inadecuada, excesiva, depredadora, o, insuficiente, producen su deterioro o desaparición. La despoblación o el abandono de las actividades agrarias significan pérdidas importantes en los stocks y calidad de estos recursos y en su capacidad de renovación."⁹⁵

Por otro lado, se contempla la zona de montaña como una unidad la que han de actuar las distintas Administraciones Públicas de forma coordinada, como se indica en el artículo 11:

"Las Administraciones Públicas efectuarán, de acuerdo con lo dispuesto en el presente capítulo, las acciones de sus respectivas competencias previstas en los programas a que se refiere el capítulo anterior, y dotarán a las zonas de agricultura de montaña de obras de infraestructura y de servicios básicos, dentro de los límites y según los requisitos previstos en dichos programas y de acuerdo con las consignaciones presupuestarias existentes."

La LAM se desarrolla, entre otras disposiciones, por medio del Real Decreto 2164/1984, de 31 de octubre, por el que se regula la acción común para el desarrollo integral de las zonas de agricultura de montaña y de otras zonas equiparables en desarrollo de la Ley 85/1982. En la introducción de este Real Decreto se dice que el objetivo del mismo es "establecer un marco de acción común dentro del cual puedan proyectarse conjunta y complementariamente las diferentes normas e instrumentos que, de acuerdo con sus competencias, poseen las distintas Administraciones Públicas."

El artículo 18 de este Real Decreto abunda en la actuación integral:

"Art. 18. Dentro del marco de integración de actuaciones o instrumentos que se pretenden conseguir en las zonas de agricultura de montaña y en las zonas equiparables con la acción común para su desarrollo integral, en los programas concertados de ordenación y promoción se aplicarán,

⁹⁴ GÓMEZ BENITO, C.; RAMOS RODRÍGUEZ, E. y SANCHO HAZAK, R.: op.cit. pág. 13.

⁹⁵ *Ibidem.* op.cit. pág. 14.

cuando proceda, pero con carácter preferente, las disposiciones y beneficios que el Estado pueda aportar en relación con las siguientes materias. Educación compensatoria y de adultos, vivienda rural, electrificación rural, sanidad e higiene rural, extensión cultural en el medio rural, ordenación cinegética, vacaciones en casas de labranza y turismo rural y ecológico, aguas minero medicinales, acuicultura, fomento cooperativo, formación profesional agraria, empleo rural y cualquier otra que pueda contribuir a la consecución de los fines establecidos en la Ley 25/1982."

La integración de actuaciones respecto de las ZAM, a partir de aquí, es una exigencia estipulada por ley. No debe partir del voluntarismo de los representantes de las distintas Administraciones Públicas participantes. De aquí se deduce que el servicio educativo se debe garantizar con prioridad en las zonas de agricultura de montaña, como se indica en varias disposiciones⁹⁶.

Si relacionamos ésto con las disposiciones que dan lugar a la educación compensatoria en zona rural, promovida a partir de 1983, podemos entender el cambio de política educativa respecto de las zonas rurales: si la década de los 60 y los 70 vino marcada por las supresiones escolares y las concentraciones, la de los 80 supondrá la "revalorización" de las zonas rurales y la potenciación de las pequeñas escuelas. Cabe destacar en este proceso de cambio la *transición política* y el papel desempeñado por los Movimientos de Renovación Pedagógica.

Pero hasta el momento este cambio no ha supuesto una gran reforma en la práctica educativa de las escuelas rurales. Es de esperar que con el desarrollo de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) promulgada en 1990, si se mantiene una política educativa acorde con el mundo rural, los centros escolares puedan adaptar mucho mejor los contenidos

⁹⁶Podemos destacar las siguientes:

- Constitución Española de 1978: artículo 27 y otros relacionados con la educación y artículo 130.2 que exige a las Administraciones Públicas otorgar un tratamiento especial a las zonas de montaña.
- LAM de 1982: artículo 8º.3. a) y 8º.3.c) y artículo 12, i.

al entorno en que se ubican, pero , como ya hemos dicho, ésto todavía no se ha desarrollado.

3.1.3. POLÍTICAS RURALES EN EL PAÍS VALENCIANO

En el ámbito valenciano parece que las zonas de montaña no han preocupado nunca y, pese a tener competencias al respecto, no se han desarrollado las propuestas que dimanan de la LAM con el interés suficiente como para promover el desarrollo de las zonas de agricultura de montaña. Así lo afirma el profesor Cruz Orozco, refiriéndose primero al caso español:

"La política agrícola espanyola ha mantingut relegats a l'oblit aquests espais, considerats com a marginals. En l'actualitat i en clara conexió amb la incorporació del nostre país a la CEE, s'han fet els primers passos, amb força endarreriment, per a una intervenció en les àrees de muntanya, encaminada a la seua conservació i promoció."⁹⁷

Pero después el mismo autor se centra en el caso del País Valenciano:

"En el nostre país no hi ha hagut, fins ara, una reflexió específica sobre àrees deprimides de muntanya i, per consegüent, tampoc actuacions dirigides al desenvolupament de tals espais vist des de l'òptica de la seua especificitat. Les declaracions d'intencions, de vegades molt ambigües, de polítics i persones que prenen decisions no arriben sempre a plasmar-se en accions concretes."⁹⁸

No ha habido una política concreta para las ZAM en el País Valenciano ni tampoco se ha asumido su especificidad y, por supuesto, tampoco se ha intentado compensarlas respecto de su escaso peso demográfico, económico y político. Esta escasa relevancia influye en la elección de prioridades y en la

⁹⁷CRUZ OROZCO, Jorge: *Les comarques de muntanya*. (Descobrim el País Valencià, núm 30) Ed. Alfons el Magnànim/IVEI. València, 1990. pág. 112.

⁹⁸Ibidem. op.cit. pág. 121.

asignación de recursos, pese a lo cual existe cierta preocupación por el problema de las áreas deprimidas y sus elevados costes sociales⁹⁹.

Cabe mencionar, no obstante, la preocupación por las Diputaciones Provinciales respecto de los municipios de zonas rurales desfavorecidas, pero como sus actuaciones deben estar coordinadas y complementadas con las de otras instancias de rango superior. La LAM y su desarrollo posterior definían las zonas de agricultura de montaña y cómo se debían gestionar. Cada zona debía tener un *Programa de ordenación y promoción* (PROPRM) de cuyo desarrollo se encargaría un *Comité de Coordinación de Zona*.

En el País Valenciano se han elaborado varios PROPRM, uno de los cuales corresponde a la ZAM Alto Palancia-Alto Mijares. El desarrollo de este PROPRM supuso la presentación de un proyecto LEADER¹⁰⁰ a la CEE. El proyecto de desarrollo de esta zona rural ha finalizado y se ha preparado el segundo proyecto para la 2ª convocatoria de proyectos LEADER.

3.2. CARACTERIZACIÓN DE LAS ZONAS DESFAVORECIDAS DE MONTAÑA

Con el fin de definir las zonas desfavorecidas de montaña, dentro de las cuales se incluyen las ZAM utilizaremos la caracterización del profesor Valcárcel-Resalt¹⁰¹.

⁹⁹Ibíd. op.cit. pág. 121.

¹⁰⁰ Las iniciativas comunitarias LEADER son proyectos demostrativos de cómo se puede promocionar una zona rural. Las líneas prioritarias que se potencian son: el medio ambiente, el turismo rural y la promoción de pequeñas empresas rurales (agroindustria, artesanía, turismo...)

¹⁰¹ VALCÁRCCEL-RESALT, Germán: "Modelos de desarrollo para la reactivación de zonas rurales: marco teórico y estrategias de intervención" en AA.VV. *Promoción sociocultural y desarrollo comunitario en zonas rurales. Jornadas de Debate. Valladolid, noviembre 1986*. Diputación de Valladolid/Ed. Popular S.A. Madrid. 1987. págs. 31-33.

Son áreas desfavorecidas aquellas que soportan factores limitantes o adversos para el normal desenvolvimiento de la vida y de las actividades humanas. En España y en nuestro entorno europeo suelen identificarse con zonas de montaña, zonas con mucha pendiente o espacios con algún hándicap que dificulta la actividad productiva. Estos espacios se caracterizan por la fragilidad de sus ecosistemas.

Algunos factores físicos característicos de las zonas de montaña son:

- Altitud y pendientes fuertes, lo que obliga a cultivar en pequeñas parcelas.
- Clima extremo, lo que conlleva un breve período vegetativo.
- Suelos pobres, que junto con los limitantes anteriores, confieren una baja productividad al medio natural.

Consecuencia de estos factores son los siguientes factores socioeconómicos:

- Comunicaciones viales y accesibilidad deficientes.
- Marginación y lejanía respecto de centros económicos.
- Débil densidad de población y tendencia regresiva.
- Población muy dependiente del sector primario.
- Elevados costes de producción y comercialización.
- Ausencia de capitales, empresarios, técnicos y especialistas.
- Bajo nivel de vida:
 - . Rentas bajas.
 - . Duras condiciones de trabajo.
 - . Carencia de expectativas de promoción social.

-
- . Escasez de servicios sociales, culturales y profesionales.
 - . Desinformación, en especial sobre innovaciones y políticas sectoriales que les afecten.
 - . Bajo nivel de formación cultural y profesional.

Todos estos condicionantes, a su vez, conforman una personalidad campesina muy peculiar, cuyos rasgos psicosociales más destacados son:

- Recelo o temor a ser engañados, especialmente por los forasteros.
- Sensación de impotencia que frena cualquier iniciativa socio-económica.
- Actitud fatalista y de resignación, que les impide luchar contra su pobreza.
- Conciencia colectiva de desesperanza, configurada por la marginación, la pobreza, el olvido y las promesas incumplidas.

Estos rasgos sociales de los rurales pueden ser completados con los que aportan Rogers y Svennings, quienes nos indican que algunos de los rasgos definitorios de la cultura rural son el individualismo, la falta de espíritu innovador, la desconfianza en las relaciones personales, el fatalismo, ...¹⁰²

Esta personalidad campesina, si bien parece un hecho constatado, debe ser matizada. No basta con decir que los habitantes de la zona rural sean individualistas, negativistas, de aspiraciones muy escasas y nada innovadores. Estas manifestaciones son mecanismos de defensa ante lo que se considera agresiones externas¹⁰³ o son, simplemente, consecuencia de la pobreza y de la

¹⁰² ROGERS, E.M. y SVENNING, L.: *La modernización entre los campesinos*. Fondo de Cultura Económica. México. 1973. p. 35.

¹⁰³ CONTRERAS HERNÁNDEZ, Jesús: "La teoría de la "modernización" y su concepto de cultura campesina: reflexiones críticas." en SEVILLA GUZMÁN, Eduardo (Coord.): *Sobre agricultores y campesinos. Estudios de sociología rural de España*. Servicio de Publicaciones Agrarias-M.A.P.A. Madrid. 1984. págs. 119.

escasa educación¹⁰⁴. Se debería analizar los porqués de estos rasgos para poder actuar y "modificarlos" si se cree oportuno. Y, recordémoslo, la modificación de actitudes, valores y hábitos es uno de los objetivos fundamentales de la Educación.

Pese a la visión algo pesimista que se da de la sociedad rural, hay propuestas para el futuro de las zonas de montaña centradas, básicamente, en las siguientes alternativas: potenciar el turismo rural y la protección del medio ambiente, fomentar la agricultura diversificada y más productiva, promocionar el desarrollo no agrícola proponiendo alternativas a la agricultura tradicional (agroindustrias, artesanía, pequeñas empresas de servicios, ...)¹⁰⁵.

¹⁰⁴ UNESCO. *La educación en el medio rural*. UNESCO. París, 1974. págs. 60-61.

¹⁰⁵ COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Nuestro futuro agrario*. (Europa en movimiento). CECA-CEE-CEEA. Bruselas-Luxemburgo, 1993. págs. 37-40.

3.3. EL ALTO MIJARES, ZONA DE AGRICULTURA DE MONTAÑA.

La comarca del Alto Mijares está tipificada como zona desfavorecida de montaña desfavorecida con arreglo al apartado 3 del artículo 3 de la directiva 75/268/CEE, correspondiendo su calificación a la Directiva 86/466/CEE (España, 16-Comunidad Valenciana, 12-Castellón, 04-Peñagolosa y 07-Palancia)¹⁰⁶ y manifiesta los rasgos que hemos citado en el apartado anterior, comunes a las zonas desfavorecidas de montaña.

La zona que estudiamos, perteneciente a la comarca administrativa del Alto Mijares¹⁰⁷ y a la comarca agraria de Peñagolosa¹⁰⁸, es zona de agricultura de montaña (ZAM) puesto que sus municipios fueron incluidos en las ZAM del Ministerio de Agricultura en la primera delimitación perimetral de las superficies susceptibles de ser declaradas ZAM¹⁰⁹. La inclusión de los municipios de la zona en el catálogo de las ZAM se debe a su vocación predominantemente agraria y a que tienen unas condiciones físicas limitativas de la actividad agraria porque sobrepasan los umbrales mínimos (altitud, pendiente o ambos combinados a la vez) para ser declarados ZAM, con arreglo a las siguiente tabla:

Tabla 3: Criterios para la delimitación de zonas de agricultura de montaña.

| | ALTITUD | PENDIENTE | CRITERIOS MIXTOS |
|--|---|--|--|
| Zonas de Agricultura de Montaña y Zonas Equiparables. | 80% de la superficie municipal igual o superior a 1000 m. | Pendiente media igual o superior al 20%. | 80% terreno superior a 600 m. y pendiente igual- mayor de 15%. |

FUENTE: Elaboración propia a partir de GÓMEZ BENITO, Cristóbal; RAMOS RODRÍGUEZ, Eloy y SANCHO HAZAK, Roberto: *La política socioestructural en zonas de agricultura de montaña en España y en la C.E.E. M.A.P.A.-S.G.T.*, Madrid, 1987. pág. 17.

¹⁰⁶ Indicar la referencia.

¹⁰⁷ COSTA MAS, José: "Las comarcas. Propuestas y criterios" en MORALES GIL, Alfredo (Dir.): *Atlas temático de la Comunidad Valenciana*. Vol. II. Levante, el mercantil valenciano. València, 1991. pág. 857.

¹⁰⁸ DIRECCIÓN GENERAL DE PRODUCCIÓN AGRARIA: *Mapa de cultivos y aprovechamientos de la provincia de Castellón*. Escala 1:200.000. Memoria. M.A.P.A. Madrid, 1986. pág. 102.

¹⁰⁹ Orden de 6 de marzo de 1985 por la que se establece la primera delimitación perimetral de las superficies susceptibles de ser declaradas zonas de agricultura de montaña. (BOE 8-6-85), anejo.

Como nos indica el profesor Cruz Orozco¹¹⁰ estas condiciones son mucho más duras, en general, que las establecidas en el resto de países comunitarios con ZAM. Llegamos a la misma conclusión si comparamos estos criterios con los aceptados para Francia o Italia¹¹¹. Por otra parte, como indican Sáenz y Ferrer¹¹² estos criterios no tienen en consideración las diferencias climáticas, necesarias para definir zonas agrícolas. Pese a la dureza de estos criterios, el 38,2% del territorio español está incluido en las ZAM¹¹³.

En la normativa comunitaria la Directiva 75/268/CEE, además de establecer las Zonas Agrícolas Desfavorecidas (ZAD) que posteriormente fueron transformándose en ZAM, de las que ya hemos hecho mención, se indicaba la necesidad de apoyar las zonas desfavorecidas con peligro de despoblamiento. Las zonas con peligro de despoblamiento tienen un espacio natural que es preciso conservar, pero para ser definidas de este modo es necesario que cumplan simultáneamente las siguientes condiciones¹¹⁴:

- a) Presencia de tierras poco productivas, poco aptas para el cultivo y la intensificación, cuyo débil potencial no pueda mejorarse, sin costes excesivos, y aprovechables principalmente para la ganadería extensiva.
- b) En razón de la escasa productividad del medio natural, obtención de resultados sensiblemente inferiores a la media en lo que se refiere a los

¹¹⁰ CRUZ OROZCO, Jorge: *Les comarques de muntanya*. I.V.E.I./Ed. Alfons el Magnànim. València. 1990. pág. 114.

¹¹¹ GÓMEZ BENITO, Cristóbal; RAMOS RODRÍGUEZ, Eloy y SANCHO HAZAK, Roberto: op.cit. pág. 16.

¹¹² SÁENZ DE LORITE, M. y FERRER RODRÍGUEZ, Amparo: "La ordenación del espacio rural: en torno al Proyecto de Ley de Agricultura de Montaña" en *Anales del INIA*. nº 7, 1983. pág. 95.

¹¹³ GÓMEZ BENITO, Cristóbal; RAMOS RODRÍGUEZ, Eloy y SANCHO HAZAK, Roberto: op.cit., pág. 19.

¹¹⁴ Directiva del Consejo de 28 de abril de 1975 sobre agricultura de montaña y determinadas zonas desfavorecidas (75/268/CEE), art. 3.

principales índices que caracterizan la situación económica de la agricultura.

c) Escasa densidad, o tendencia a la regresión, de una población que depende esencialmente de la actividad agrícola y cuya regresión acelerada pondría en tela de juicio la viabilidad de la zona y el mantenimiento de la población en la misma.

Después de presentar la normativa comunitaria y nacional que incluye la zona de estudio en las ZAM (debido a sus condiciones físicas) y también podría incluirla en las Zonas con peligro de despoblamiento (por la dinámica demográfica regresiva y la dedicación mayoritaria al sector agrario) apuntamos algunos beneficios que ésto debería suponer para la zona:

- Indemnización Compensatoria a los agricultores y ganaderos establecidos en estas zonas (ayudas económicas directas por Ha. o unidad ganadera).
- Subvenciones y ayudas preferentes, así como créditos a bajo interés para obras de mejora de infraestructura colectiva en el sector agrario (asociaciones, grupos de productores, cooperativas) o en otros sectores (Ayuntamientos, Mancomunidades).
- Preferencia en subvenciones a otras actividades privadas (comercio, industria, artesanía, turismo rural, ...).
- Establecimiento de un Comité Coordinador de Zona que debe diseñar un Programa de Ordenación y Promoción de Recursos Agrarios de Montaña (PROPRM) como proyecto de desarrollo de la zona.
- Confluencia preferente de distintas administraciones para dotar de servicios a la zona y suplir las deficiencias...

Las Indemnizaciones Compensatorias han sido bien acogidas por los agricultores de la zona, que ven en ellas una ayuda importante para mejorar su

situación económica. Lo mismo ocurre con las subvenciones, tanto las colectivas como las individuales y las solicitadas por las administraciones locales.

El establecimiento del Comité Coordinador de Zona sirvió para la elaboración de un PROPROM que contemplaba las comarcas del Alto Palancia y Alto Mijares¹¹⁵.

Respecto de la acción en la zona de las distintas administraciones, como más adelante veremos, es escasa, tardía o nula, especialmente en lo que se refiere a educación, poniéndose en evidencia la descoordinación entre las distintas administraciones, condición básica que exigía la Ley de Agricultura de Montaña¹¹⁶.

Pero después el mismo autor se centra en el caso del País Valenciano:

"En el nostre país no hi ha hagut, fins ara, una reflexió específica sobre àrees deprimides de muntanya i, per consegüent, tampoc actuacions dirigides al desenvolupament de tals espais vist des de l'òptica de la seua especificitat. Les declaracions d'intencions, de vegades molt ambigües, de polítics i persones que prenen decisions no arriben sempre a plasmar-se en accions concretes."¹¹⁷

No ha habido una política concreta para las ZAM en el País Valenciano ni tampoco se ha asumido su especificidad y, por supuesto, tampoco se las ha intentado compensar respecto de su escaso peso demográfico, económico y político. Esta escasa relevancia influye en la elección de prioridades y en la asignación de recursos, pese a lo cual existe cierta preocupación por el problema de las áreas deprimidas y sus elevados costes sociales¹¹⁸.

¹¹⁵ COMITÉ DE COORDINACIÓN DE Z.A.M. ALTO MIJARES-ALTO PALANCIA. *Programa de ordenación y promoción de agricultura de montaña*. Conselleria d'Agricultura i Pesca/Comité Coordinación ZAM Alto Mijares-Alto Palancia/EDEFI. Valencia. Enero 1989.

¹¹⁶ Ley 25/1982, d 30 de junio, de agricultura de montaña. Capítulo VI.

¹¹⁷Ibidem. op.cit. pág. 121.

¹¹⁸Ibidem. op.cit. pág. 121.

Cabe mencionar, no obstante, la preocupación por las Diputaciones Provinciales respecto de los municipios de zonas rurales desfavorecidas, pero sus actuaciones deben estar coordinadas y complementadas con las de otras instancias de rango superior.

La LAM y su desarrollo posterior definían las zonas de agricultura de montaña y cómo se debían gestionar. Cada zona debía tener un *Programa de ordenación y promoción* (PROPRON) de cuyo desarrollo se encargaría un *Comité de Coordinación de Zona*.

En el País Valenciano se han elaborado varios PROPRON, uno de los cuales corresponde a la ZAM Alto Palancia-Alto Mijares. El desarrollo de este PROPRON¹¹⁹ supuso la presentación de un proyecto LEADER¹²⁰ a la CEE. El proyecto de desarrollo de esta zona rural ha finalizado y se ha preparado el segundo proyecto para la 2ª convocatoria de proyectos LEADER.

3.4. CRÍTICAS A LAS POLÍTICAS PARA ZONAS DE MONTAÑA

En el marco general de la política resulta difícil entender algunas situaciones:

a) Una política de ordenación del territorio que no controla el crecimiento desmesurado de las zonas urbanas, industriales y de servicios que van ocupando, sistemáticamente, superficies en las zonas agrícolas más fértiles (zonas litorales y valles fluviales). Esta falta de ordenación ha producido ya la despoblación de zonas de agricultura pobre y producirá, a

¹¹⁹ COMITÉ DE COORDINACIÓN DE Z.A.M. ALTO MIJARES-ALTO PALANCIA. *Programa de ordenación y promoción de agricultura de montaña*. Conselleria d'Agricultura i Pesca/Comité Coordinación ZAM Alto Mijares-Alto Palancia/EDEFI. Valencia. Enero 1989.

¹²⁰ Las iniciativas comunitarias LEADER son proyectos demostrativos de cómo se puede promocionar una zona rural. Las líneas prioritarias que se potencian son: el medio ambiente, la turismo rural y la promoción de pequeñas empresas rurales (agroindustria, artesanía, turismo...)

largo plazo, un deterioro mediambiental de las zonas agrícolas más aptas. Por tanto, estamos destruyendo las zonas agrícolas óptimas para quedarnos, en reserva, con las menos adecuadas.

b) Una política económica que, siguiendo las pautas de mercado, propugna la eliminación de las pequeñas empresas poco competitivas. Pero, curiosamente, sólo promueve la eliminación de los minifundios agrarios sin plantearse la reducción de las pequeñas empresas familiares de los otros sectores -artesanía e industria, comercio, transporte, construcción, otros servicios,-. A las pequeñas empresas no agrarias se les permite aumentar sus beneficios para compensar algunas veces su escasa actividad económica, en cambio se defiende la eliminación del pequeño agricultor si su actividad económica no es manifiestamente boyante¹²¹.

c) Una política agraria que no controla la extensión de los monocultivos, lo cual tendrá graves consecuencias en el mercado agrícola y en el medio ambiente con agotamiento y contaminación de acuíferos, erosión, contaminación aérea, hídrica y edáfica en zonas donde la contaminación era escasa, difusión de plagas, ...

d) Una política global para las zonas de montaña (comarca del Alto Mijares) que, pese a manifestar en las disposiciones legales su carácter integrador y compensador; no ha promovido la participación de la población rural en su desarrollo; no ha sido integral sino sectorial, no ha coordinado las actuaciones de las distintas administraciones ni en los distintos ámbitos de actuación; no ha sido todo lo compensatoria que debiera; llega con excesivo retraso y ofrece tímidas propuestas alternativas.

Para explicar estas sinrazones sólo se nos ocurre recurrir, de nuevo, a la situación de subordinación que vive el mundo rural respecto del mundo urbano, especialmente en los ámbitos político y económico.

¹²¹ Estas ideas han sido tomadas de MELIÀ TENA, Casimir: *El sector menyspreat. Una defensa de les comunitat rurals*. Societat Castellonenca de Cultura. Castelló. 1977. págs. 68-74.

Esta situación, como hemos visto, no es exclusiva de España puesto que también se ha producido en otros estados de nuestro entorno con algunos efectos parecidos: despoblación del campo, crisis agraria, ... Pero hay países que nos llevan ventaja en la defensa del mundo rural bien han empezado a afrontar el futuro del mundo rural de modo más decidido que el nuestro o unos años antes.

Sin embargo, los economistas y los políticos dicen que sobran agricultores y que todavía hay que reducir más la población agraria. Frente a esta propuesta, surge del campo una exigencia contraria, el campo necesita más gente:

“Falta gent als camps i en sobra a les ciutats. És ja impossible trobar persona que vullga ser pastor. La penúria de personal impedeix portar un conreu com cal, és a dir, a ús i costum de bon llaurador.

[...] Determinats conreus necessiten una assistència humana que no permeten portar la mecanització als límits que somnien els economistes i els ingenyers. I la manca de braços planteja problemes al pagès que li fan la vida, avui, difícil, pesada i enutjosa.”¹²²

Por otra parte resulta difícil de asumir por parte de los agricultores que la tierra que ha servido para mantener a sus antecesores ahora no tenga utilidad agraria debido a las limitaciones naturales que han existido siempre y que permitieron, a finales del siglo pasado y principios de este, albergar los máximos poblacionales de la comarca del Alto Mijares.

Resulta muy difícil, además, comprender el olvido sistemático de que es objeto la educación básica en las propuestas para el desarrollo de las zonas rurales o su ubicación en un plano secundario. Pensamos en dos explicaciones alternativas: la escasa confianza que se tiene en el sistema educativo como agente sociocultural y elemento de cambio o la voluntad oculta de que estas zonas no se desarrollen, en contra de lo que se indica en las grandes declaraciones sobre el mundo rural.

¹²² Ibídem: op.cit., págs. 71-72.

Pese al lado negativo que podemos encontrar en las disposiciones legales para zonas de montaña no hay que desdeñar las oportunidades que ofrecen para su desarrollo.

4.- DEFINICIÓN DE LA RURALIDAD EN LA ZONA DEL RÍO VILLAHERMOSA.

Utilicemos el criterio que utilizemos, llegaremos a la conclusión de que la zona del río Villahermosa actualmente es una zona rural, como se desprende de la tabla 4.

Tabla 4: Criterios para definir la ruralidad de la zona del Villahermosa.

| | CRITERIO | ZONA | RURALIDAD |
|--------------|--|--|-----------|
| Demográfico: | * Municipios de menos de 2000 habitantes. | * Villahermosa es el municipio mayor y apenas supera los 500. | TOTAL |
| | * Densidad de población inferior a 60 h/km ² . | * En la zona apenas se superan los 6 h/km ² . | TOTAL |
| Espacial: | * Paisaje agrario, natural, ... | * Totalmente, incluso en los pueblos. | TOTAL |
| | * Aislamiento o gran distancia a las ciudades. | * Ludiente está a 30 km. de Onda, Cortes a 80 de Castellón. | ALTA |
| Funcional: | | * Se cumplen todas las funciones que se atribuye al medio rural. | ALTA |
| Ocupacional: | * Población ocupada principalmente en la agricultura. | * En algunos municipios supera el 60%. | ALTA |
| Ecológico: | * Predominio de actividades campestres y arraigo al medio. | * Se cumplen ambas. | ALTA |
| Cultural: | | * Todavía persisten rasgos rurales: tradiciones, maneras de hacer, de hablar, de pensar, ... | ALTA |
| Tecnológico: | * Poco avance tecnológico. | * Mucho menor que en zonas urbanas, aunque las nuevas tecnologías se van extendiendo. | MEDIA |
| Progresismo: | * Tradicional | * Existe un ligero predominio del voto tradicional. | MEDIA |

5.- CONCLUSIONES

1ª) Hay dificultad para establecer un criterio universal para definir lo rural.

2ª) Si empleamos varios criterios combinados es más fácil definir lo rural.

3ª) Existen muchos modelos de sociedad rural y teorías variadas que han intentado explicar sus comportamientos.

4ª) Críticas generales a algunas teorías sobre las sociedades rurales son:

- la generalización del modelo,
- la visión estática y ahistórica,
- la concepción urbana de muchos teóricos, ...

5ª) Es necesario que en el estudio de las sociedades rurales se tenga en consideración los cambios que ha sufrido el mundo rural.

6ª) En el caso español, merece especial consideración el estudio del éxodo rural y sus consecuencias.

7ª) Pese a la existencia de diversidad de realidades rurales es posible encontrar algunos elementos comunes presentes en las distintas realidades rurales.

8ª) Suele haber gradación de todos los factores que condicionan la ruralidad y de los rasgos comparados con lo urbano.

9ª) Las sociedades rurales están siendo colonizadas por los modos de vida urbanos. Por consiguiente las sociedades rurales van perdiendo su idiosincrasia para adaptarse al modelo urbano dominante.

10ª) Pese a la dificultad para establecer diferencias entre lo rural y lo urbano todavía es posible encontrar algunos rasgos comunes, casi universales, de la ruralidad frente a las urbes.

11ª) Es importante desvelar mitos que no se ajustan a la realidad rural, puesto que la labor de conocimiento de lo rural ya nace viciada, prejuzgando erróneamente.

12ª) A pesar de las predicciones de antiguos teóricos de lo rural y a la tendencia evidente de acercamiento de lo rural a lo urbano, todavía no se ha cumplido ninguna de las predicciones básicas:

a) La agricultura campesina, más mal que bien, sigue estando ahí, como una reliquia que se niega a ser destruida. Al lado crecen explotaciones modernas con todas las ventajas que ello supone, pero no desplazan del espacio ni de la sociedad a las pequeñas explotaciones tradicionales, cuya inviabilidad económica estaba sentenciada desde hace décadas. No son competencia, pero están ahí, como testigos del medio al que están arraigadas.

b) Las diferencias entre rurales y urbanos cada vez son menores, pero en nuestro contexto todavía podemos percibir algunos rasgos típicamente rurales, sobre todo en las pequeñas comunidades montañas. Gracias a ello la tradicional conciencia de “ser tratados como ciudadanos segunda” permanece, que no la conciencia de serlo, ni de ser inferiores, ni peores. Eso sí, son y se consideran distintos. La historia social del entorno en que viven y el mismo medio físico se lo recuerda, y ellos, los rurales, continúan arraigados a su medio -por desgracia cada día menos-.

13ª) Las políticas europeas para las zonas de montaña, así como las actuales políticas estatales y autonómicas han formulado su apoyo a las zonas rurales y a las zonas de agricultura de montaña, pero este apoyo ha sido poco efectivo.

14ª) Se propone que las ZAM reorienten sus actividades en base a su vocación, eminentemente forestal y de ocio y disfrute de la población urbana. Por tanto se pretende rechazar para estas zonas su carácter productivo para

convertirlas en bien de consumo (paisaje, ocio, urbanizaciones, turismo, ...), con una desagrarización más acusada que la actual.

15ª) En estas zonas el déficit de mano de obra dificulta el desarrollo correcto de agriculturas más productivas¹²³ adaptadas al terreno, agriculturas difícilmente mecanizables, pero que relanzarían la vocación agraria de estas zonas.

16ª) El marco legal comunitario para las zonas de montañas, así como el estatal y el autonómico, parecen apuntar hacia unas condiciones favorables para el desarrollo rural.

17ª) Según la legislación utilizada, el servicio educativo se perfila como básico en los procesos de desarrollo rural y se debe potenciar su ampliación.

¹²³ Pensamos en cultivos de frutos silvestres, de azafrán, en la agricultura biológica.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. *II simposi internacional "Agricultura i medi rural" Girona, 11-13 de novembre de 1993*. Girona, 1993.(Comunicaciones sueltas)

ABAITÚA, Carlos: "Mundo rural y cambio social" en *Documentación Social*: nº 32, julio-septiembre 1978. *Mundo rural y cambio social*.

AGANZO, A.: *La pobreza en zonas rurales deprimidas*. Cáritas Española. Madrid. 1985.

AGANZO TORIBIO, Andrés; MILLÁN SEVILLA; Mercedes y MUÑOZ ALVÁREZ, Pedro: *Fondo Documental del Mundo Rural*. Cáritas Española. Madrid, 1993.

AHUIR i CARDELLS, Vicent; PONCE GONZÁLEZ, Marta y SALOM i SALOM, Francesc: *La ganadería, la agricultura y la pesca en la Comunidad Valenciana*. Generalitat Valenciana-Conselleria d'Agricultura i Pesca. València. 1993.

ARNALTE ALEGRE, E.: *Agricultura a tiempo parcial en el País Valenciano*. M.A.P.A.-S.G.T., Madrid, 1980.

CARMENA, G.; CERDAN, J.B.; FERRANDIS, A. y VERA, J.: *Niveles de desarrollo de la población infantil al acceder al ciclo inicial*. C.I.D.E.-M.E.C., Madrid, 1989.

CARO BAROJA, Julio: *Estudios sobre la vida tradicional española*. Península, 1968.

CARRIÓN GARZARÁN, Ángel (Dir.): "La población española y su territorio" en FOESSA: *Estudios sociológicos sobre la situación social de España 1975*. Ed. Euramérica. Madrid. 1976.

CARRON, Gabriel y NGOC CHÂU, Ta: *Disparités régionales dans le développement de l'éducation. Un problème controversé*. UNESCO/Institut international de planification de l'éducation. París, 1981.

CASTILLO, J.J.: *Propietarios muy pobres. Sobre la subordinación política del pequeño campesino*. M.A.P.A.-S.G.T., Madrid, 1979.

CASTRO, Ángel de: "La reconstrucción del tejido social en las áreas rurales a través del asociacionismo y la autoorganización" en *Promoción sociocultural y desarrollo comunitario en zonas rurales. Jornadas de Debate. Valladolid, noviembre 1986*. Diputación de Valladolid/Editorial Popular S.A. Madrid. 1987. pág. 93-99.

CAVERO BEYARD, C. (Coord.): *Indicadores socio-económicos del campo español. 1971*. vol. 1. Confederación Española de Cajas de Ahorro. Madrid, 1972.

CAVERO BEYARD, C. (Coord.): *Indicadores socio-económicos del campo español. 1971*. vol. 2. Confederación Española de Cajas de Ahorro. Madrid, 1972.

CAZORLA PÉREZ, José: *Problemas de estratificación social en España*. Edicusa. Madrid, 1973.

C.E.D.O.D.E.P. *La Escuela Unitaria Completa*. C.E.D.O.D.E.P. Madrid. 1960.

CEE: *El futuro del Mundo Rural*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo. 1992.

CEE: *Nuestro futuro agrario*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo. 1993.

COMISARIA DEL PLAN DE DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL: *Resumen del Plan de Desarrollo Económico y Social 1964-67*. Comisaria del Plan de Desarrollo Económico y Social/Presidencia del Gobierno. Madrid, 1963.

COMISARIA DEL PLAN DE DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL: *III Plan de Desarrollo Económico y Social*. Boletín Oficial de las Cortes, suplemento al nº 1169. Madrid, noviembre 1971.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *El futuro del mundo rural. Comunicación de la Comisión transmitida al Consejo y al Parlamento Europeo el 29 de julio de 1988 [Com(88) 501 final]*. Boletín de las Comunidades Europeas. Suplemento 4/88. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo, 1988.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Nuestro futuro agrario*. (Europa en movimiento). CECA-CEE-CEEA. Bruselas-Luxemburgo, 1993.

COMITÉ DE COORDINACIÓN DE Z.A.M. ALTO MIJARES-ALTO PALANCIA. *Programa de ordenación y promoción de agricultura de montaña*. Conselleria d'Agricultura i Pesca/Comité Coordinación ZAM Alto Mijares-Alto Palancia/EDEFI. Valencia. Enero 1989.

CONTRERAS HERNÁNDEZ, Jesús: "La teoría de la "modernización" y su concepto de cultura campesina: reflexiones críticas." en SEVILLA GUZMÁN, Eduardo (Coord.): *Sobre agricultores y campesinos. Estudios de sociología rural de España*. Servicio de Publicaciones Agrarias-M.A.P.A. Madrid. 1984. págs. 109-148.

CONTRERAS HERNÁNDEZ, Jesús: "Cultura rural y dependencia campesina" en *Documentación Social*, nº 32, julio-septiembre, 1978, págs. 143-191.

CONTRERAS HERNÁNDEZ, Jesús: "Cultura rural, educación escolar y dependencia campesina" en *Cuadernos de Pedagogía*, suplemento nº 2, monográfico de Escuela Rural, 1976. págs. 8-11.

COSTA MAS, José: "Las comarcas. Propuestas y criterios" en MORALES GIL, Alfredo (Dir.): *Atlas temático de la Comunidad Valenciana*. Vol. II. Levante, el mercantil valenciano. València, 1991.

CRUZ OROZCO, Jorge: *Les comarques de muntanya*. I.V.E.I./Ed. Alfons el Magnànim. València. 1990.

DECLARACIÓN DE LOS JEFES DE ESTADO Y DE GOBIERNO DE LA COMUNIDAD EUROPEA. DUBLÍN, JUNIO DE 1990. en CEE :*La protección del medio ambiente*. CEE. LUXEMBURGO, 1992.

DE ANDRACA, A.M. y GAJARDO, M.- *Docentes y docencia: las zonas rurales*. UNESCO-OREALC/FLACSO. Santiago de Chile. 1992.

DÍEZ NICOLÁS, Juan: "La población española" en GINER, Salvador (dir.): *España. Sociedad y política*. Espasa Calpe S.A. Madrid, 1990. págs. 75-108.

DÍEZ PRIETO, M.P.: *El profesor de EGB en el medio rural*. ICE de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza. 1989.

DIRECCIÓN GENERAL DE PRODUCCIÓN AGRARIA: *Mapa de cultivos y aprovechamientos de la provincia de Castellón. Escala 1:200.000. Memoria*. M.A.P.A. Madrid, 1986.

DOCUMENTACIÓN SOCIAL: nº 32, julio-septiembre 1978. *Mundo rural y cambio social*.

DOCUMENTACIÓN SOCIAL: nº 50, enero-marzo 1983. *Los años 80: cambio y participación*.

DOCUMENTACIÓN SOCIAL: nº 72, julio-septiembre 1988. *Agricultura, vida rural y asociacionismo*.

DOCUMENTACIÓN SOCIAL.: núm. 87, abril-junio 1992. *El futuro del mundo rural*.

EQUIPO DE TRABAJO "AGRICULTURA Y DEPRESIÓN SOCIOECONÓMICA": *Análisis espacial de la depresión socioeconómica en España en ase a las comarca agrarias*. (Comunicaciones I.N.I.A. nº 14). I.N.I.A./M.A.P.A. Madrid, 1983.

ETXEZARRETA, Miren y VILADOMIU, Lourdes: "El impacto de la crisis en la agricultura internacionalizada." en SERVICIO DE DOCUMENTACIÓN DE CÁRITAS: *Dossier: Mundo Rural y perspectivas de futuro*. Cáritas. Madrid, noviembre 1990. págs. 43-50.

FAURE, Edgar et al.: *Aprender a ser*. Alianza, Madrid. 1973.

FÉLIX TAZANOS, José: "Clases sociales" en GINER, Salvador (dir.): *España. Sociedad y política*. Espasa Calpe S.A. Madrid, 1990. págs. 109-140.

FERNÁNDEZ CAVADA, J.L.: *Los asalariados agrarios en España*. M.A.P.A.-I.N.I.A., Madrid, 1988.

FERNÁNDEZ DE CASTRO, Ignacio y GOYTRE, Antonio: *Las clases sociales en España en el umbral de los 70*. 3ª ed. siglo XXI S.A. Madrid, 1977.

FLAQUER, Luís; GINER, Salvador y MORENO, Luis: "Lasociedad española en la encrucijada" en GINER, Salvador (dir.): *España. Sociedad y política*. Espasa Calpe S.A. Madrid, 1990. págs. 19-71.

FOESSA. "Desarrollo rural y desarrollo comarcal", en *Doc. Social*. 1973.

FOESSA: *Estudios sociológicos sobre la situación social de España 1975*. Ed. Euramérica. Madrid. 1976.

FOESSA: *Informe sociológico sobre el cambio social en España 1975-1983*. Euramérica, Madrid. 1983.

FREIRE, Paulo: *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. 11ª ed. en español. SIGLO XXI. México, 1982.

GALESKI, B.: *Sociología del campesinado*. Península, 1977.

GARCÍA FERRANDO, M. y GONZÁLEZ MARCO, P.: *Investigación agraria y organización social*. M.A.P.A.-S.G.T., Madrid, 1981.

GENTES DEL MEDIO RURAL. *Conclusiones de los grupos de trabajo del I encuentro de gentes del medio rural. Villar del Arzobispo, 26 de mayo de 1994*. (Documento fotocopiado).

GINER, Salvador (dir.): *España. Sociedad y política*. Espasa Calpe S.A. Madrid, 1990.

GÓMEZ BENITO, Cristóbal; RAMOS RODRÍGUEZ, Eloy y SANCHO HAZAK, Roberto: *La política socioestructural en zonas de agricultura de montaña en España y en la C.E.E*. M.A.P.A.-S.G.T., Madrid, 1987.

GONZÁLEZ SEARA, Luis: "Los nuevos españoles. Introducción a un informe" en FOESSA: *Estudios sociológicos sobre la situación social de España 1975*. Ed. Euramérica. Madrid. 1976.

GONZÁLEZ, Juan Jesús; LUCAS, Ángel de; ORTÍ, Alfonso: *Sociedad rural y juventud campesina*. Ministerio de Agricultura, Madrid. 1985.

GRIFFITHS, V.L.: *Les problèmes de l'enseignement en milieu rural*. Traducción del inglés por el IPE. (Principes de la planification de l'éducation, 7) UNESCO/Institut International de Planification de l'Education. París. 1969.

HERNÁNDEZ ANDREU, J.: *Depresión económica en España*. Ministerio de Economía y Hacienda, Madrid, 1980.

LARSON, Olaf F.: "Sociedad rural" en SILLS L., David (Dir.): *Enciclopedia de las ciencias sociales*. Vol. 10. 1ª ed. Aguilar. Madrid, 1977. págs. 59-66.

LÓPEZ ESTORNELL, M.: *Agricultura valenciana i la crisi econòmica*. Generalitat Valenciana, València, 1987.

LÓPEZ LINAGE, J.: *Antropología de la ferocidad cotidiana: supervivencia y trabajo en una comunidad cántabra*. M.A.P.A.-S.G.T., Madrid, 1978.

MAÍLLO, Adolfo: *Problemas de Ecología Escolar*. C.E.D.O.D.E.P. Madrid, 1960.

MALASSIS, Louis: *Ruralidad, educación y desarrollo*. Traducción de R.J. Vernengo. UNESCO-HUEMUL S.A. Buenos Aires, 1975.

MARTÍN LÓPEZ, Enrique: "Aspectos sociales y políticos del desarrollo económico español (a modo de epílogo)" en FOESSA: *Estudios sociológicos sobre la situación social de España 1975*. Ed. Euramérica. Madrid. 1976. págs. 1377-1403.

MATA, J.V. y CRUZ, J.: "Las EE.MM. en zonas rurales deprimidas", ponencia presentada en el *Primer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Encuentro de Barcelona, 5 a 10 de diciembre de 1983*. (Doc. entregada en el Congreso,

MATÉ, Vidal: "Magos de Hoz" en *El País. Negocios*. domingo 21 de febrero de 1993

MELIÁ TENA, Casimir: *El sector menyspreat. Una defensa de les comunitat rurals*. Societat Castellonenca de Cultura. Castelló. 1977.

MURILLO FERROL, F. y BELTRÁN VILLALVA, M. (Dir.): "Estratificación social y desigualdad en España" en FOESSA: *Informe sociológico sobre el cambio social en España 1975-1983*. Euramérica, Madrid. 1983.

NEWBY, H. y SEVILLA-GUZMÁN, E.: *Introducción a la sociedad rural*. Alianza Editorial, Madrid, 1984.

OTEGUI PASCUAL, Rosario: *Estrategias e identidad. Un estudio antropológico sobre la provincia de Teruel*. Instituto de Estudios Turolenses. Teruel, 1990.

PALEOKRASSAS, Yannis, Comisario Europeo. citado por CEE: *La protección del medio ambiente* Luxemburgo, 1993.

PAPELES DE ECONOMÍA ESPAÑOLA, nº 16, 1983. *La nueva agricultura española*.

PAPELES DE ECONOMÍA ESPAÑOLA, Nº 60/61, 1994. *Sector agrario. Bajo el signo de la incertidumbre*.

PÉREZ DÍAZ, V.: *Estructura social del campo español y éxodo rural*. Taunus, 1966.

PÉREZ HUGALDE, C.: *Evolución de las relaciones entre la productividad del trabajo en la agricultura; las estructuras agrarias y el desarrollo económico en España (1960-1979), un análisis mediante métodos estadísticos multivariados*. M.A.P.A.-S.G.T., Madrid, 1988.

PÉREZ YRUELA, Manuel: "La sociedad rural" en GINER, Salvador (dir.): *España. Sociedad y política*. Espasa Calpe S.A. Madrid, 1990. págs. 199-241.

PLATAFORMA RURAL: *Manifiesto por un Mundo Rural vivo*. Madrid, enero 1993. (tríptico).

RED, Natividad de la: "La reconstrucción del tejido social en las zonas rurales a través del asociacionismo la autoorganización" en *Promoción sociocultural y desarrollo comunitario en zonas rurales. Jornadas de Debate. Valladolid, noviembre 1986*. Diputación de Valladolid/Editorial Popular S.A. Madrid. 1987. págs. 105-112

ROGERS, E.M. y SVENNING, L.: *La modernización entre los campesinos*. Fondo de Cultura Económica. México. 1973.

ROIZ CÉLIX, Miguel: "La mentalidad rural en España" en *Documentación Social* nº 32, julio-septiembre 1978: *Mundo rural y cambio social*, págs. 161-180.

ROMERO GONZÁLEZ, Juan: *Propiedad agraria y sociedad rural en la España mediterránea. Los casos valenciano y castellano en los siglos XIX y XX*. M.A.P.A.-S.G.T., Madrid, 1983.

SÁENZ DE LORITE, M. y FERRER RODRÍGUEZ, Amparo: "La ordenación del espacio rural: en torno al Proyecto de Ley de Agricultura de Montaña" en *Anales del INIA*. nº 7, 1983. págs. 93-117.

SÁNCHEZ JIMÉNEZ, J.: *La vida rural en la España del siglo XX*. (Biblioteca Cultural RTVE, nº 8). Planeta. Madrid. 1975.

SANCHO HAZAK, Roberto: "La sociedad rural, hoy" en *España de los años 70., Vol. I*

SECCO, Luis: *Programación de espacios físicos para la educación en el medio rural*. UNESCO/División of Educational Policy and Planning. París, 1980.

SERVICIO DE DOCUMENTACIÓN DE CÁRITAS (Comp.): *Dossier: Mundo Rural y perspectivas de futuro*. Cáritas. Madrid, noviembre 1990.

SERVICIO DE DOCUMENTACIÓN DE CÁRITAS (Comp.): *Dossier: El Mundo Rural Español*. Cáritas. Madrid, noviembre 1990.

SERVICIO DE ESTUDIOS AGRARIOS Y COMUNITARIOS.: *El sector agrario valenciano*. Generalitat Valenciana, València, 1986.

SEVILLA GUZMÁN, E. (Coord.): *Sobre agricultores y campesinos. Estudios de sociedad rural en España*. M.A.P.A.-S.G.T., Madrid, 1984.

SEVILLA GUZMÁN, Eduardo y SEVILLA GUZMÁN, José Luis: "La tradición sociológica de la vida rural: una larga marcha hacia el funcionalismo" en SEVILLA GUZMÁN, Eduardo (Coord.): *Sobre agricultores y campesinos. Estudios de sociedad rural en España*. M.A.P.A.-S.G.T., Madrid, 1984. pág. 39-108.

SEVILLA GUZMÁN, Eduardo: "El campesinado" en CAMPO, Salustiano del: *Tratado de sociología*. Vol. 1, Taurus. Madrid, 1990. 366-399.

SILLS L., David (Dir.): *Enciclopedia de las ciencias sociales*. Vol. 10. 1ª ed. Aguilar. Madrid, 1977.

THORNER, Daniel: "Campesinado" en SILLS L., David (Dir.): *Enciclopedia de las ciencias sociales*. Vol. 2. 2ª reimp. Aguilar. Madrid, 1979. págs. 139-145.

TIÓ, Carlos y SUMPSI, José M^a: *La Política Agrícola Común y su aplicación en España*. Fundación FIES. Madrid, 1987.

TORRÓ, J.- *Poblament i espai rural. Transformacions històriques*. I.V.E.I./Ed. Alfons el Magnànim. València. 1990.

UNESCO: *La adaptación de la educación a las necesidades del mundo moderno en zonas rurales*. UNESCO. París, 1970.

UNESCO: *La educación en el medio rural*. UNESCO. París, 1974.

VALCÁRCEL-RESALT, Germán: "Modelos de desarrollo para la reactivación de zonas rurales: marco teórico y estrategias de intervención" en AA.VV. *Promoción sociocultural y desarrollo comunitario en zonas rurales. Jornadas de Debate. Valladolid, noviembre 1986*. Diputación de Valladolid/Ed. Popular S.A. Madrid. 1987.

VÁZQUEZ RABANAL, Alfredo (Dir.): "Estratificación y clases sociales en la España de hoy" en FOESSA: *Estudios sociológicos sobre la situación social de España 1975*. Ed. Euramérica. Madrid. 1976.

VILÁ VALENTÍ, Juan y CAPEL SÁEZ, Horacio: *Campo y ciudad en la geografía española*. Salvat/Alianza. Madrid. 1970.

VIRUELA MARTÍNEZ, R.: *Población y empleo en el medio rural castellonense. Estructura de la familia campesina*. Sociedad Castellonense de Cultura. Castelló, 1992.

| | |
|--|-----------|
| 1.- EL MEDIO RURAL | 95 |
| 1.- LA DIFÍCIL DEFINICIÓN DE LO RURAL | 97 |
| 1.1. CRITERIOS PARA DEFINIR LA SOCIEDAD RURAL | 98 |
| 1.2. APROXIMACIONES HACIA LO RURAL | 115 |
| 1.3. LOS CAMBIOS EN EL MEDIO RURAL ESPAÑOL | 130 |
| 2.- APORTACIONES DE LA UNESCO SOBRE EL MUNDO RURAL | 141 |
| 2.1. RASGOS SOCIOECONÓMICOS | 141 |
| 2.2. RASGOS SOCIOCULTURALES | 142 |
| 2.3. ALGUNAS MATIZACIONES SOBRE TEMAS PUNTUALES | 143 |
| 3.- LA AGRICULTURA EN ZONAS DE MONTAÑA | 146 |
| 3.1. LAS POLÍTICAS PARA LAS ZONAS DE MONTAÑA | 146 |
| 3.2. CARACTERIZACIÓN DE LAS ZONAS DESFAVORECIDAS DE MONTAÑA | 154 |
| 3.3. EL ALTO MIJARES, ZONA DE AGRICULTURA DE MONTAÑA | 158 |
| 4.- DEFINICIÓN DE LA RURALIDAD EN LA ZONA DEL RÍO VILLAHERMOSA. | 166 |
| 5.- CONCLUSIONES | 167 |
| BIBLIOGRAFÍA | 170 |

2.- LA ESCUELA RURAL

1.- DEFINICIÓN DE LA ESCUELA RURAL

En España la preocupación de algunos sectores por la Escuela Rural no es nada nuevo como lo indica la existencia de publicaciones al respecto desde el primer cuarto de siglo¹.

El calificativo de rural aplicado a la escuela, atendiendo a la realidad nacional de la primera mitad de siglo, contrasta con lo que actualmente podríamos entender como Escuela Rural, puesto que en 1900 el 68% de la población española habitaba en núcleos rurales, reduciéndose hasta un 51% en 1940 y hasta un 22% en 1990². Si la mayor parte de la población española habitaba en núcleos rurales sería lógico pensar que, también, la mayor parte de las escuelas serían rurales. Nos lo confirma Agustín Serrano de Haro:

“Si pensamos que hay en España 14 provincias cuya población activa agrícola pasa del 66 % -Lugo, Orense, Cáceres, Cuenca, Guadalajara, Ávila, Badajoz, Zamora, Toledo, Soria, Jaén, Teruel, Granada y Albacete-; que las poblaciones que superan la cifra de 10.000 habitantes son únicamente 405, y llegan a 8.795 los municipios de población inferior a 1.000; que en la región natural del Duero, que abarca la quinta parte de España, los dos tercios de la población habitan en localidades menores de 2.000 habitantes; que la mayor parte de nuestro comercio de exportación la sostienen los productos agrícolas: deduciremos con cuánta verdad ha podido escribirse que «toda escuela española tiene mucho de escuela rural». Son 3,380.000 niños de 2 a 14 años, los que viven en poblaciones de menos de 20.000 almas. En algunas que pasan de 16.000, hemos comprobado personalmente que el 75 % de los niños inscritos en sus escuelas son hijos de agricultores.”³

¹ Algunas publicaciones relacionadas con la ER son:

- CASTILFORTE, A.A.: *De la vida del maestro rural*. Madrid, 1926.
- COBOS, P.A.: *El maestro, la escuela y la aldea*. Segovia, 1928.
- MALLART, J.: *La educación moral y material del campesino*. Editorial Gráfica Mundial. Madrid, 1933.
- MARTÍ ALPERA, Félix: *Las escuelas rurales*. Dalmau Carles. Gerona, 1934.
- SERRANO DE HARO, Agustín: *La escuela rural*. Magisterio Español. Madrid, 1941.

² Cfr. Tabla 2: Porcentajes de población rural y agraria en España 1900-1990. en Cap. 1: El medio rural. pág. 137

³ SERRANO DE HARO, Agustín: “Escuela rural” en GARCÍA HOZ, Víctor (Dir.): *Diccionario de Pedagogía Labor*. A-F, tomo I. 3ª edición. Ed. Labor S.A.. Barcelona, 1974. pág. 367.

El éxodo rural ha dejado despoblados los campos y se ha creado un gran desierto escolar en el medio rural. Hay muchos pueblos y poca gente; escasa población representa pocas escuelas. Sin embargo, desde un punto de vista exclusivamente monetario todavía se podría mantener que sobran escuelas porque las escuelas ubicadas en el medio rural tienen una ratio alumnos/profesor muy inferior a la de las zonas urbanas y son más caras⁴. Esta formulación es una variación del consabido “sobran agricultores”.

Pese a los inconvenientes que podemos encontrar para definir la escuela rural, lo cierto es que, como los agricultores, todavía persisten unas escuelas en el medio rural que son sustancialmente diferentes de la generalidad de escuelas ubicadas en medios urbanos o suburbiales.

Existen muchos modelos de escuelas en el medio rural y para clasificarlas podemos emplear varios criterios basados en:

- a) La situación jurídica: públicas o privadas.
- b) El ambiente geográfico: rural, suburbial y urbana.
- c) La situación administrativa: escuela completa o incompleta.
- d) La organización escolar basada en la graduación: unitarias y graduadas.
- e) La adscripción del alumnado: locales, comarcales, escuela-hogar.

Atendiendo a estos criterios podemos definir los tipos de escuelas más habituales en el medio rural y en la zona del río Villahermosa.

⁴ Más adelante discutiremos estos planteamientos. Ahora sólo pretendemos exponer una tendencia en la política escolar que ha dirigido la planificación escolar durante las últimas décadas.

Tabla 1: Criterios de clasificación de las escuelas.

| CRITERIO | EN GENERAL | MEDIO RURAL | Zona VILLAHERMOSA |
|------------------------------|---|--|--|
| Situación jurídica | * Públicas, * Privadas: - concertadas, - sin concertar | Generalmente públicas, con escasísima presen- cia de privadas sin concertar. | Todo son Colegios Públicos. |
| Ambiente geográfico | * Rural * Urbana * Suburbial | Rural | Rural |
| Graduación ⁵ | *Unitaria: un docente atiende todos los niveles escolares. *Graduada: los docentes atienden los alumnos en grupos homogéneos o secciones. | Depende de la matrícula escolar, predominan las unitarias si ésta es escasa y las graduadas si hay alumnos en más de una unidad escolar. | Predominó totalmente la unitaria sobre la gra- duada. Hasta 1968 no hubo en la zona ningun- a graduada. Actualmente existen en la zona 3 unitarias y 2 graduadas. |
| Administrativas ⁶ | *Centro completo en que hay tantos docen- tes como cursos o más, encargándose cada uno de un curso o de un área. El Colegio Nacional donde cada maestro imparte uno de los 8 cursos de EGB es la forma más clara. * Centro incompleto en que hay menos de 8 unidades escolares. | La mayor parte de los centros escolares ubica-dos en el medio rural son incompletos, pero existen también centros completos. | No existió ni existe ningún centro completo. |
| Adscripción del alumnado | * Local: son las escue- las de pueblos y de las masías. *Comarcal: recoge alumnos de la zona. *Escuela Hogar: internado para escolares de la zona. | Gran parte de escuelas del medio rural eran y son locales, aunque la política de concentra- ciones escolares pro- movió la escuela comarcal y la escuela hogar. | Todas las escuelas de la zona fueron locales. A partir de 1967 se crearon dos comarca- les en Zucaina y Villa- hermosa y la escuela hogar de Lucena. |

⁵ Atendemos a lo expuesto en el art. 21 de la Ley de Educación Primaria de 1945 sobre los tipos de escuelas por razón de la graduación. Las escuelas graduadas podían ser incompletas (menos de tres secciones), completas (de tres a seis secciones) o grupo escolar (seis o más secciones).

⁶ La *Ley General de Educación* de 1970 y su posterior desarrollo definieron claramente el concepto de centro completo en oposición al centro incompleto.

La diversidad de realidades rurales pone de manifiesto también una gran diversidad de factores que influyen definitivamente en la planificación escolar: las tendencias demográficas, los patrones de asentamientos humanos (hábitat urbano, rural concentrado, rural disperso; tamaño de los núcleos de población, densidad, ...), las facilidades o dificultades de comunicación, las relaciones entre pueblos, la existencia o no de cabeceras de comarca, ...

La combinación de distintos factores posibilita una gran diversidad de escuelas en el medio rural, pudiendo encontrar en el territorio estatal escuelas incompletas (unitarias o no), escuelas completas (locales o comarcales) y alguna escuela hogar. Las diferencias entre los distintos ambientes rurales engendra también diferencias en los modos de escolarización predominantes en cada zona rural: hay zonas donde predominan absolutamente las escuelas incompletas y en otros ámbitos la proporción de centros incompletos y completos es menor; hay zonas donde abundan las concentraciones escolares y otras donde son escasas, hay zonas donde quedan escuelas hogar y otras donde no queda ninguna, ... Por lo cual, **atendiendo a las características de los centros ubicados en el medio rural no podremos establecer ninguna definición única ni generalizable de la escuela rural**, coincidiendo plenamente con Marina Subirats:.

“Cualquier análisis que quiera hoy, en España, abordar seriamente la cuestión de la escuela rural, choca con una primera dificultad: no hay una escuela rural, o una situación común a todas ellas.”⁷

Hecha esta aclaración, que supone un límite a cualquier generalización apresurada, es posible encontrar algunos elementos comunes presentes en las distintas realidades escolares rurales. Estos elementos en ocasiones sirven para diferenciar en cada caso lo rural de lo urbano, por tanto son elementos de

⁷ SUBIRATS, Marina: “Remodelar la Escuela Rural, una tarea urgente” en AA.VV.: *I Jornadas de Escuelas Rurales de Almería. Cuevas de Almanzora del 10 al 13 de Septiembre de 1985*. 2ª Ed. Centro de Apoyo y recursos del Bajo Almanzora. Cuevas del Almanzora. 1986. pág. 23.

comparación y **el grado de ruralidad de la escuela se define por unos rasgos que escasamente poseen las escuelas del medio urbano.**

Por ejemplo, en las zonas rurales hay un mayor porcentaje de escuelas incompletas que en las zonas urbanas. También hay una tasa mayor de analfabetismo, más deficiencias en los servicios escolares (escasez de material, infraestructuras escolares deficientes, dificultad para acceder a estudios medios o superiores, servicios de apoyo a la escuela deficitarios)... , datos que son perfectamente constatables en los pueblos de la zona que estudiamos y en ámbitos territoriales más amplios cuando se intenta la comparación de las escuelas ubicadas en zonas rurales y en zonas urbanas.

La gradación de todos los factores que condicionan la ruralidad y de los rasgos comparados con lo urbano nos indican que entre lo rural y lo urbano existe un continuum en el que **podemos encontrar medios educativos en distintos grados de ruralización-urbanización**, como indicaba Anselmo Romero:

“No es fácil incluir en uno u otro de los términos de esta clasificación todas las escuelas de un país; se distinguen claramente los extremos, es decir, la escuela rural, de la aldea pequeña, mal comunicada y de bajo nivel de vida, y la escuela urbana, de la ciudad. Pero entre tales extremos hay una extensa zona de gradación continua, casi imperceptible, de escuelas enclavadas en pueblos o villas, que son rurales por la ocupación campesina de la mayoría de los habitantes, pero que, por factores diversos, productividad del suelo, distribución de la propiedad, facilidad de comunicaciones, proximidad de centros importantes de población, han elevado notoriamente su nivel de vida, semejante en algunos aspectos al que hasta hace pocos años era exclusivo de localidades más importantes.”⁸

⁸ ROMERO MARÍN, Anselmo: “Escuela rural y escuela urbana: problemas ecológicos generales.” en C.E.D.O.D.E.P.: *La Escuela Unitaria Completa*. C.E.D.O.D.E.P. Madrid. 1960. pág.36.

Las sociedades rurales están siendo colonizadas por los modos de vida urbanos, considerados como la panacea de las sociedades modernas. Sin embargo, **la escuela en el medio rural desde su nacimiento es un invento urbano, es una nueva imposición de la urbe al agro**, como han manifestado distintos autores⁹. Esta imposición, antigua ya, fue asumida por la población rural de tal manera que ésta exige el derecho a la educación.

Pero los cambios que se desarrollan en el sistema educativo en general y en el medio rural, en particular, no son ajenos al desarrollo de la escuela rural, de modo que la escuela unitaria va dejando paso a las escuelas incompletas y completas. **A partir de la Ley General de Educación se rompe el tradicional isomorfismo entre escuela unitaria y escuela rural:**

“Pensar en la escuela unitaria -aunque también existan en núcleos urbanos de regular censo de población y aun en grandes ciudades- es pensar en la aldea, o, la menos, en el barrio apartado, en el suburbio minúsculo.”¹⁰

Es necesario atender a los cambios ocurridos en la sociedad en general, en el medio rural y en el sistema educativo para definir, también, **la escuela rural que está cambiando. Incluso se dice que ya no existe escuela rural**, como indican Carmena y Regidor:

⁹ El tema de la imposición de modelos urbanos en la escolarización ha sido tratado por muchos autores. Indicamos, a modo de ejemplo, algunas referencias:

- HERVÁS OCAÑA, M^a José y GRANDE RODRÍGUEZ, Miguel: “La escuela en el medio rural” en *Documentación Social*: nº. 87, abril-junio 1992. (*El futuro del mundo rural*), págs. 115.
- ORTEGA, Félix y VELASCO, Agustín: *La profesión de maestro*. CIDE. Madrid. 1991. pág. 13.
- ORTEGA, Miguel Ángel: “¿Escuela rural o escuela en lo rural? Algunas anotaciones sobre una frase hecha.” en *Revista de Educación*, nº 303, 1994. págs. 212-213.
- SÁNCHEZ JIMÉNEZ, J.: *La vida rural en la España del siglo XX*. (Biblioteca Cultural RTVE, nº 8). Planeta. Madrid. 1975. págs. 148-149.

¹⁰ CRESPO CERECEDA, José: “Organización de la escuela unitaria” en AA.VV.: *Organización escolar*. (Biblioteca Auxiliar de Educación). Paraninfo/MEC. Madrid, 1967. pág. 45.

“[...] en nuestro país, como se pone de manifiesto en este trabajo, hace años que, aún existiendo un medio rural, dejó de existir una escuela «rural»”¹¹

El paralelismo en la formulación de la problemática rural -social y escolar- es claro y se suceden títulos parecidos, aludiendo al fin, la crisis o la agonizante situación del medio rural y de la escuela rural¹², pero de igual modo, han ido apareciendo otras publicaciones esperanzadoras, que hacen referencia al futuro, a las alternativas, a la esperanza para el mundo y la escuela rural¹³.

¹¹ GARCÍA MARTÍNEZ, Juan de Dios: “Prólogo” en CARMENA, Gregoria y REGIDOR, Jesús.G.: *La escuela en el medio rural*. 2ª ed. MEC. Madrid. 1985. pág. 11.

¹² Algunos títulos referidos a la situación problemática del medio rural son los siguientes:

- BARÓN. *El final del campesinado*. ZYX 1971.
- ETXEZARRETA, Miren y VILADOMIU, Lourdes: “El impacto de la crisis en la agricultura internacionalizada.” en SERVICIO DE DOCUMENTACIÓN DE CÁRITAS (Comp.): *Dossier: Mundo Rural y perspectivas de futuro*. Cáritas. Madrid, noviembre 1990. págs. 43-50.
- MELIÁ TENA, C.: *El sector menyspreat. Una defensa de les comunitat rurals*. Societat Castellonenca de Cultura. Castelló. 1977.
- PAPELES DE ECONOMÍA ESPAÑOLA, nº 60/61, 1994. *Sector agrario. Bajo el signo de la incertidumbre*.
- PÉREZ DÍAZ, Víctor.: *Estructura social del campo español y éxodo rural*. Taunus, 1966.

Algunos textos en relación con la situación agónica de la escuela rural o su inexistencia son los siguientes:

- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA: *La escuela rural: crónica de una marginación*. en *Cuadernos de Pedagogía*. suplemento 2, mayo 1976.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA: “Escuela rural, una agonía” en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 47, noviembre 1978, págs. 21-22.
- BAYO, Eliseo: “La muerte de la enseñanza rural” en *Cuadernos de Pedagogía*. suplemento 2, mayo 1976. págs. 12-14
- BAS, Josep M^a: “Entre la crisis agraria y la crisis educativa: datos y cifras sobre la escuela rural y su entorno” en *Cuadernos de Pedagogía*. suplemento 2, mayo 1976. págs.15-21.
- ORTEGA, Miguel Ángel: *La parienta pobre. (Significante y significados de La Escuela Rural)*. CIDE/MEC. Madrid, 1995.

¹³ Indicamos algunos textos relacionados con el futuro del mundo rural:

- CEE: *El futuro del Mundo Rural*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo. 1992.
- CEE: *Nuestro futuro agrario*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo. 1993.
- DOCUMENTACIÓN SOCIAL.: núm. 87, abril-junio 1992. *El futuro del mundo rural*.
- SERVICIO DE DOCUMENTACIÓN DE CÁRITAS (Comp.): *Dossier: Mundo Rural y perspectivas de futuro*. Cáritas. Madrid, noviembre 1990.

En relación con el futuro de la escuela rural, haciendo referencia al olvido o a la nueva esperanza, podemos reseñar algunos artículos y publicaciones:

- JIMÉNEZ SÁNCHEZ, Jesús: “La escuela rural: entre el olvido y la esperanza” en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 151, septiembre 1987, págs. 8-11.

Con el fin de definir la escuela rural hay que emplear y superponer varios criterios, puesto que ninguno de ellos aisladamente resulta plenamente satisfactorio. Podemos definir criterios sociológicos y geográficos, demográficos, pedagógicos, ..., y aspectos positivos y negativos y las dicotomías rural-urbano aplicadas a la escuela.

-
- MAYA SÁNCHEZ, José Ángel: "Crónica de un renacimiento" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 151, septiembre 1987, págs.....
 - COAG: "Necesidad de la escuela rural. Análisis de la situación en Castilla.León" en *COAG Informa*. nº 79, 1-15 diciembre 1982. págs. 8-10.
 - SANTAMARÍA LUNA, Rogelio: "Escola rural. Oblit a perpetuitat?" en *Butlletí Informatiu del Cep de Castelló BICC*, nº 24, nov.-dic. 1991. págs. 10-11.
 - LARA, F.- "Aún existe la escuela rural." en *Acción Educativa*. núm. 50, 1988. págs. 11-12.
 - SAURAS, P.- "Escuelas rurales: previas, actuales, diferentes." en *Nuestra Escuela*. núm. 107, 1989. págs. 5-7.
 - SUBIRATS, Marina: "L'Escola Rural entre l'Extinció o la Revifalla" en *Guix*, nº 72, octubre 1983, págs. 39-42.
 - SUBIRATS, Marina: "Remodelar la Escuela Rural, una tarea urgente" en AA.VV.: *I Jornadas de Escuelas Rurales de Almería. Cuevas de Almanzora del 10 al 13 de Septiembre de 1985*. 2ª Ed. Centro de Apoyo y recursos del Bajo Almanzora. Cuevas del Almanzora. 1986. págs. 22-29.
 - SALANOVA, Juan: "Potenciación de la escuela rural como alternativa a la grave problemática de las concentraciones escolares" en AA.VV.: *I Jornadas de Escuelas Rurales de Almería. Cuevas de Almanzora del 10 al 13 de Septiembre de 1985*. 2ª Ed. Centro de Apoyo y recursos del Bajo Almanzora. Cuevas del Almanzora. 1986. págs. 57-61.
 - DOCUMENTACIÓN SOCIAL: nº 23, julio-septiembre 1976. *La educación en crisis*.
 - AGANZO TORIBIO, Andrés: *Defendemos la escuela rural: Preescolar en casa*. Cáritas Española. Madrid. 1985.
 - COMISIÓN REGIONAL PARA LA DEFENSA DE LA ESCUELA RURAL: *Manifiesto en defensa de la Escuela Rural Castellano-Leonesa*. Salamanca, 1981. (Inédito? 7 págs.)
 - HERVÁS OCAÑA, Mª José: *Plataforma por una Escuela de Calidad en el Medio Rural*. (Inédito. Presentado en la *Jornada Europea de Escuela Rural de Strasburgo* el 11 de febrero de 1994)
 - PLATAFORMA POR UNA ESCUELA DE CALIDAD EN EL MEDIO RURAL. *Ningún niño sin escuela en el medio rural. En cada pueblo una escuela de calidad*. Cáritas Española. Madrid. 1990.
 - PLATAFORMA POR UNA ESCUELA DE CALIDAD EN EL MEDIO RURAL. *Propuesta para la normativa de organización y funcionamiento de los Colegios Rurales Agrupados*. Madrid, mayo 1994. (Inédito. Presentado al MEC el 22 de junio de 1994)

1.1. CRITERIOS PARA DEFINIR LA ESCUELA RURAL

1.1.1. ESCUELA EN EL MEDIO RURAL

El criterio más empleado para definir la escuela rural **es la ubicación de la escuela en el medio rural**. Ésto podría hacer pensar en criterios geográficos o espaciales, pero en todas las definiciones que aluden al medio rural subyace una idea de cultura rural. Ésto ocurre en todas las épocas pese a que la realidad del medio rural ha variado mucho desde 1930 hasta la actualidad. La oposición rural-urbano es la que define la escuela rural en relación con la urbana, diferente de ella, como se señala en las siguientes citas:

“A primera vista parece clara la distinción entre escuela rural y escuela urbana; la primera corresponde pequeñas localidades campesinas y la segunda a las urbes o ciudades.”¹⁴

“En nuestro concepto, «cuando la población es predominantemente campesina, con toda la multitud de circunstancias de carácter escolar que ello implica, cuando el ambiente está denso de incultura, y es notable la miseria de estímulos, de elementos de trabajo, de recursos para desenvolverse, tenemos una escuela típica, distinta de la que, por contraposición, podríamos llamar urbana, rica en asistencias eficaces».”¹⁵

Subyace en las definiciones que aluden al medio rural un concepto de medio rural diferente del urbano, con unas condiciones propias entre las que destacaría la cultura rural (“incultura” se señala en alguna cita) y la manera de vivir, como se desprende de la cita anterior de Agustín Serrano. En otras citas encontramos también referencias a esta cultura campesina en términos negativos:

¹⁴ ROMERO MARÍN, Anselmo: “Escuela rural y escuela urbana: problemas ecológicos generales.” en C.E.D.O.D.E.P.: *La Escuela Unitaria Completa*. C.E.D.O.D.E.P. Madrid. 1960. pág.35.

¹⁵ SERRANO DE HARO, Agustín: “Escuela rural” en GARCÍA HOZ, Víctor (Dir.): *Diccionario de Pedagogía Labor*. A-F, tomo I. 3ª edición. Ed. Labor S.A.. Barcelona, 1974. pág. 367.

“Esta suele ser pobre; el maestro se halla solo, rodeado por un medio deprimente.”¹⁶

“La llegada al pueblo. Si te has formado en la ciudad, es casi seguro que sufras un desencanto al llegar a un pueblo; mejor dicho, el desencanto ya probablemente lo llevas en el alma.

Y por eso, todo al principio te pareciera mal: el paisaje, triste; el ambiente, hosco; las gentes, zafias; los niños, torpes; la Escuela, inhospita y fea.

[...] Lo que te ocurre es natural. Ocurre, poco más o menos, a todo el que cambia de medio.

Esto, substancialmente, no es ni mejor ni peor que lo que has dejado. Es distinto.”¹⁷

“Pensar en la escuela unitaria -aunque también existan en núcleos urbanos de regular censo de población y aun en grandes ciudades- es pensar en la aldea, o, la menos, en el barrio apartado, en el suburbio minúsculo. Y no pueden pasarnos por alto los obstáculos que, en muchos casos, han de encontrar el maestro o la maestra: dificultades de adaptación al ambiente, a la soledad, deficiencias en el local-escuela y en la propia casa-habitación, falta de material para el trabajo escolar..., incultura, zafiedad, incompreensión por la obra que realizan.”¹⁸

Como vemos claramente, las características del medio rural definían claramente la escuela rural: inserta en un ambiente deprimente, inculto, pobre, de zafios y torpes, de incompreensión hacia la escuela que, reflejando esta sociedad rural, es pobre, inhóspita y fea, deficiente, falta de material para el trabajo escolar, ...

Todos estos calificativos negativos del medio y de la escuela rural tienen un marco cronológico parecido: se formulan entre el inicio del desbloqueo económico de España y la crisis económica del 73, época en que, para desarrollar el progreso económico estatal, se promueve el trasvase de recursos

¹⁶ ROMERO MARÍN, Anselmo: “Escuela rural y escuela urbana: problemas ecológicos generales.” en C.E.D.O.D.E.P.: *La Escuela Unitaria Completa*. C.E.D.O.D.E.P. Madrid. 1960. pág.39.

¹⁷ SERRANO DE HARO, Agustín: *Breviario del maestro rural*. (Biblioteca Auxiliar de Educación, B.A.E., nº 8, 1956). B.A.E. Madrid, 1956. pág. 3—115.

¹⁸ CRESPO CERECEDA, José: “Organización de la escuela unitaria” en AA.VV.: *Organización escolar*. (Biblioteca Auxiliar de Educación). Paraninfo/MEC. Madrid, 1967. pág. 45.

financieros y humanos del medio rural a las zonas de concentración urbanoindustrial. Otro hecho que importa destacar, relacionado con esta época, es que comienza a aumentar el número de escuelas graduadas -como consecuencia de la urbanización- y el desprestigio de las escuelas unitarias y mixtas va en aumento¹⁹, motivado por las instancias oficiales y los maestros.

La sociedad rural en España ha sido -y todavía es- predominantemente campesina y hay autores que asocian la escuela rural exclusivamente al medio campesino:

““Rural” de *rus*, *ruris*, “el campo”. Escuela rural quiere decir Escuela campesina, o sea, instalada en un medio social que vive fundamentalmente del campo. De modo que “Escuela rural” no quiere decir de pequeño núcleo de población; nada tiene que ver con el concepto de cantidad, sino con el de cualidad. Una pequeña población puede ser esencialmente fabril o marinera, y una población grande puede ser rural. Ahora bien, lo corriente es que las pequeñas localidades vivan en el campo, y por tal razón las afectamos a las Escuelas rurales, y viceversa.”²⁰

“En una Semana Pedagógica celebrada en Málaga en 1935 se acordó considerar escuela rural “toda escuela enclavada en núcleos de población en que predominen las actividades agropecuarias”²¹

“[...] una definición amplia integraría todos aquellos centros situados en el medio rural, entendiendo por medio rural aquél en que se da un *modus vivendi* dependiente de una producción agraria y pecuaria.”²²

Posteriormente el peso del sector agrario en el medio rural decrece y no se empleará tanto como definitorio de la escuela rural. Así, las definiciones de la última década, en general, no hacían referencia a un medio rural

¹⁹ Cfr. Cap. 2: La escuela rural, apartado 1.1.7.correspondiente a la escuela unitaria, pags. 205-214.

²⁰ ONIEVA, Antonio J.: “La E.U.C. y el patrimonio de la Escuela Rural” en C.E.D.O.D.E.P.: *La Escuela Unitaria Completa*. C.E.D.O.D.E.P. Madrid. 1960. págs. 11-12.

²¹ Cit. por ROMERO MARÍN, Anselmo: “Escuela rural y escuela urbana: problemas ecológicos generales.” en C.E.D.O.D.E.P.: *La Escuela Unitaria Completa*. C.E.D.O.D.E.P. Madrid. 1960. pág.35.

²² SAURAS JAIME, Pedro: “Escuela Rural.” en *Acción Educativa*. núm. 51, 1988. pág. 10.

exclusivamente agropecuario y se indican distintas ocupaciones, relacionadas con este sector o el sector primario y otras o, simplemente, se hace referencia al medio rural, con unas características propias:

“suelen estar ubicadas en localidades menores de mil habitantes y dedicadas a la agricultura, ganadería, pequeño comercio o industrias familiares.”²³

“presenta uns trets característics propis de l’escola petita, molt lligada al camp, amb les connotacions que això comporta de familiaritat, de tracte personalitzat amb els alumnes, de contacte amb la natura i de seguiment del seu procés”²⁴

"En obrir les finestres de l'escola, en mig d'un ambient rural, cal deixar entreveure tota una realitat que embolcalla la vida d'una comunitat. La terra, els arbres, els homes , els conreus, el bosc i els camins amb senyals del pas de carros, són l'ample món d'un llibre que ofereix la naturalesa.”²⁵

“donde están enclavadas estas escuelas es en el campo, sin casco urbano alguno en su contorno. Son una modalidad de la Escuela rural, tan frecuente en la provincia de Cádiz y en algunas zonas de Andalucía.”²⁶

“Consideramos escuela rural aquella que esta en un medio rural”²⁷

“Escuela rural es la que tiene como soporte el medio rural”²⁸

²³ JIMÉNEZ, J.: *La escuela unitaria*. Laia. Barcelona. 1983. págs. 13-14.

²⁴ AA.VV.: *L'escola dins el món rural. IVes. Jornades d'Escola rural (Valls. Abril 1984)*. ICE UAB. Barcelona. 1985. pág. 7.

²⁵ PERSPECTIVA ESCOLAR: citada por DUCH I MÁS, Joan: “Aproximació de l'escla a la comunitat” en AA.VV.: *L'Escola rural a Catalunya. Primeres Jornades organitzades per l'Institut de Ciències de l'Educació de la U.A.B. Barcelona, 15 i 16 de juny-1979*. ICE/UAB. Bellaterra (Barcelona), 1980. págs. 47-48.

²⁶ GRUPO TERRITORIAL DEL MCEP: “Las Escuelas del Campo en Cádiz”, ponencia presentada en el *Primer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Encuentro de Barcelona, 5 a 10 de diciembre de 1983*. (Doc. entregada en el Congreso, pág. 966).

²⁷ AA.VV.: *I Jornades de Escoles Rurals de Almería. Cuevas de Almanzora del 10 al 13 de Setembre de 1985*. 2ª Ed. Centro de Apoyo y recursos del Bajo Almanzora. Cuevas del Almanzora. 1986. pág. 463.

²⁸ SAURAS JAIME, Pedro: "Escuelas rurales: previas, actuales, diferentes." en *Nuestra Escuela*. núm. 107, 1989. pág. 6.

“Per arribar a una definició d’escola rural, cal enumerar totes les característiques que la fan pròpia. La més àmplia, i que les comprendria totes, seria el fet de ser escola inserida en la ruralia, en el medi i en l’ambient rural.”²⁹

“[...]estar ubicadas en zonas de población cuya principal actividad ocupacional depende del sector primario.”³⁰

“Sovint entenem per escola rural una escola de pagesos, però si féssim una anàlisi veuríem que tant una escola situada en un poble de pescadors com una altra situada en una zona minera són també rurals. Penso que caldria definir l’escola rural com una escola petita establerta en un medi on se desenvolupen activitats primàries.”³¹

“Nosotros entendemos que la escuela situada en un ámbito rural es una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rurales”³²

“Me estoy refiriendo a aspectos como [...] al bagaje de experiencias previas que este mismo alumnado trae consigo, como el propio contexto sociocultural del que procede, ...”³³

1.1.2. EL PAPEL DE LA ESCUELA EN EL MEDIO RURAL

El proceso industrializador urbanizador cobró, en nuestro país, especial relevancia a partir de los años sesenta y tuvo una gran incidencia en el terreno

²⁹ SEMINARI SOBRE L'ESCOLA RURAL.- "Seminari sobre l'Escola rural: document de treball." en *Butlletí de mestres*. núm. 195, 1985. pág. 28.

³⁰ BOHIGAS, F. y CEGARRA, F.: "Situación y problemática de la escuela rural", ponencia presentada en el *Primer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Encuentro de Barcelona, 5 a 10 de diciembre de 1983*. (Doc. entregada en el Congreso, pág. 932).

³¹ BALUJA, Josep: "Taula Oberta. L'Escola Rural" en *Guix*, nº. 72, octubre 1983. *L'escola al medi rural*. pág. 5.

³² BOIX TOMÀS, Roser: *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. (Materiales para la Innovación Educativa, 11). ICE Universitat de Barcelona/Graó Editorial. Barcelona, 1995. pág. 7.

³³ SAURAS JAIME, Pedro: "¿Qué os voy a contar?" en AULA LIBRE: *Aportaciones desde la práctica educativa*. M.R.P. AULA LIBRE. Fraga, 1990. pág. 38.

educativo, especialmente en lo referente a la escuela rural tradicional que tendía a su desaparición³⁴.

A finales de los años 70, después de las grandes concentraciones y de la continua supresiones de escuelas pequeñas, parece que se inicia una tendencia para redefinir la escuela rural, partiendo de la defunción de la misma. En las distintas definiciones al respecto resta implícita la idea de que **la escuela rural no existe** porque si la escuela rural ha muerto ya no es posible hablar de las escuelas actuales que hay en el medio rural como si fueran escuelas rurales. Las siguientes citas son ejemplos de lo que indicamos:

“El objeto de la investigación que se presenta no ha sido lo que tradicionalmente se ha dado en llamar «Escuela Rural», sino la «Escuela en el Medio Rural», ya que en nuestro país, como se pone de manifiesto en este trabajo, hace años que, aún existiendo un medio rural, dejó de existir una escuela «rural».”³⁵

“L’única realitat és que l’escola rural aviu [sic] no existeix. Existeixen uns pobles que tenen uns edificis més o menys conservats on van uns nens, però “escola”, allò que tots hem d’entendre per escola, no existeix.”³⁶

“Si en lugar de hablar de *escuela rural* lo hiciésemos de *la escuela en lo rural* estaríamos más cerca de caracterzar correctamente lo que aquí pretendemos señalar como problema. No es que exista una categoría específica de escuela; existe un determinado emplazamiento -en donde lo geográfico tampoco es lo significativo- de la escuela.”³⁷

Es preciso relacionar este tipo de definiciones con otras que atañen al papel de la escuela rural en el desarrollo del medio rural porque en algunas

³⁴ CARMENA, Gregoria y REGIDOR, Jesús.G.: *La escuela en el medio rural*. 2ª ed. MEC. Madrid. 1985. pág. 17.

³⁵ GARCÍA MARTÍNEZ, Juan de Dios: “Prólogo” en CARMENA, Gregoria y REGIDOR, Jesús.G.: *La escuela en el medio rural*. 2ª ed. MEC. Madrid. 1985. pág. 11.

³⁶ BALUJA, J.: “Els mestres i els grups de treball en una comarca” en AA.VV.: *L’Escola rural a Catalunya. Primeres Jornades organitzades per l’Institut de Ciències de l’Educació de la U.A.B. Barcelona, 15 i 16 de juny-1979*. ICE/UAB. Bellaterra (Barcelona), 1980. págs. 61-62.

³⁷ ORTEGA, Miguel Ángel: *La parienta pobre. (Significante y significados de La Escuela Rural)*. CIDE/MEC. Madrid, 1995. pág. 45.

definiciones parece que **se alude al escaso papel de la escuela rural en el desarrollo de este medio**, como indica Miguel Ángel Ortega:

“[...] la institución escolar históricamente ha ejercido un magro papel sobre el medio rural y continúa ejerciéndolo”³⁸

Es más, incluso se apunta que la escuela ha tenido un papel negativo en el medio rural³⁹: desruralizador, promotor del éxodo, desvalorizador de lo rural, ...

Si bien es un hecho constatado que la escuela rural ha contribuido escasamente al desarrollo rural hay que señalar, también, que la escuela no es el único agente sociocultural del medio, y mucho menos agente económico. Por tanto, es un error culpar a la escuela rural de no promover el desarrollo rural cuando las otras instituciones municipales, regionales y estatales no lo han hecho. Además, creer que la educación -no sólo la escuela- es el principal medio para promover el desarrollo rural es un error puesto que, como indica Griffiths⁴⁰, sólo se puede aprovechar la escuela para el desarrollo si éste no está claramente iniciado y se es consciente del papel de la escuela en el mismo.

Por otra parte, **no se puede negar el papel positivo de esta institución a lo largo de su existencia**: contribuyó a la erradicación del analfabetismo, a la extensión de conocimientos en la población, a ampliar los campos de conocimiento de la población rural, ..., como se indica a continuación:

³⁸ ORTEGA, Miguel Ángel: “¿Escuela rural o escuela en lo rural? Algunas anotaciones sobre una frase hecha.” en *Revista de Educación*, nº 303, 1994. págs. 211-212.

³⁹ SUBIRATS, Marina: “Remodelar la Escuela Rural, una tarea urgente” en AA.VV.: *I Jornadas de Escuelas Rurales de Almería. Cuevas de Almanzora del 10 al 13 de Septiembre de 1985*. 2ª Ed. Centro de Apoyo y recursos del Bajo Almanzora. Cuevas del Almanzora. 1986. pág. 23.

⁴⁰ GRIFFITHS, V.L.: *Les problèmes de l'enseignement en milieu rural*. Traducción del inglés por el IPE. (Principes de la planification de l'éducation, 7) UNESCO/Institut International de Planification de l'Education. París. 1969. pág. 11.

“La *escuela de un solo maestro* ha prestado y presta valiosísimos servicios; vale la pena recordar el alto valor formativo de las mismas, tanto desde el punto de vista de los alumnos, cuanto por su influjo bienhechor sobre la comunidad, de la que es auténtico foco cultural.”⁴¹

Pero el papel bienhechor de la escuela se debe extender y contribuir a dinamizar el medio rural, porque, si bien la escuela no es la única entidad llamada a ello, sí puede desempeñar un papel importante⁴², destacando la educación en todos sus aspectos como elemento a tener en cuenta:

“[...] hemos pretendido rebasar el ámbito de la escolaridad obligatoria para penetrar en el mundo de los más pequeños, de los adolescentes y de los adultos.[...] no se concibe una transformación de la escuela rural si, al mismo tiempo, no se dinamiza el entorno y la comunidad en su conjunto.”⁴³

"Caldrà saber deixar la clau al pany de la porta de la cultura i esbrinar les possibilitats de créixer amb motivacions comunitàries".⁴⁴

“[...] idea de escuela rural como centro de formación de alumnos atendiendo a las necesidades de su propio entorno y sin desarraigarlos de la comunidad local, incorporándolos al mismo tiempo al ritmo tecnológico y de desarrollo del resto de la sociedad.”⁴⁵

Teóricamente la escuela puede contribuir al desarrollo rural. La historia reciente ha demostrado que la escuela ha contribuido mucho a la desruralización, pero **las nuevas condiciones que envuelven a la escuela**

⁴¹ FERNÁNDEZ RIVERA, Enrique: “Cómo organizar y dirigir una escuela de maestro único” en AA.VV.: *Organización Escolar COMPI*. Tomo I. Compañía Bibliográfica Española, S.A.. Madrid, 1968.pág 113.

⁴² GRIFFITS, V.L.: op.cit., pág. 29.

⁴³ CUADERNOS DE PEDAGOGÍA: “La educación en el medio rural” en *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 151, septiembre 1987, portada de “Tema del mes”.

⁴⁴ PERSPECTIVA ESCOLAR: citada por DUCH I MÁS, Joan: “Aproximació de l’escla a la comunitat” en AA.VV.: *L’Escola rural a Catalunya. Primeres Jornades organitzades per l’Institut de Ciències de l’Educació de la U.A.B. Barcelona, 15 i 16 de juny-1979*. ICE/UAB. Bellaterra (Barcelona), 1980. págs. 47-48.

⁴⁵ NARANJO, Jaime, Director General de EGB del Estado: cit. por FUNDACIÓN PARA LA RENOVACIÓN DE LA ESCUELA: “Alternativas a la escuela en el medio rural” en *Nuestra Escuela*, nº. 68, abril 1985. pág. 31.

rural posibilitan que haya muchas esperanzas en una escuela realmente rural, que sirva al medio rural, como indica Jesús Barriuso respecto de los Centros de Recursos y de los Colelios Rurales Agrupados:

“Ambos modelos han demostrado su validez para impulsar, vigorizar y desarrollar la escuela rural. Hasta tal punto creemos que esto es así que nos atrevemos a afirmar que ambos modelos han contribuido determinadamente a que se puede hablar de una escuela rural, esto es: de una escuela para el mundo rural, frente a la idea de una escuela en el mundo rural.”⁴⁶

1.1.3. ESCUELA RURAL, ¿ESCUELA ÚNICA EN LA LOCALIDAD?

Uno de los criterios más empleados en la década de los 80 para definir la escuela rural era el de si era la única en la localidad. No expondremos todas las citas que así lo indican⁴⁷, pero sí la más significativa:

“Es Escuela rural, aquélla que es la única de la población.”⁴⁸

⁴⁶ BARRIUSO, Jesús G.: “La escuela rural” en *Signos. Teoría y práctica de la educación*. nº 8/9, enero-junio 1993, pág. 153.

⁴⁷ Algunas definiciones al respecto las encontraremos en las siguientes referencias:

- TOUS I ÀLVAREZ, Joan Lluís: “Proposta de definició d’escola rural” en AA.VV.: *L’escola dins el món rural. IVes. Jornades d’Escola rural (Valls. Abril 1984)*. ICE UAB. Barcelona. 1985. págs. 148-149.

- BOHIGAS, F. y CEGARRA, F.: “Situación y problemática de la escuela rural”, ponencia presentada en el *Primer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Encuentro de Barcelona, 5 a 10 de diciembre de 1983*. (Doc. entregada en el Congreso, pág. 932).

- GRUP DE MESTRES ALT URGELL-CERDANYA: *V Jornades d’Escola Rural (La Seu d’Urgell, maig 1985)*. *Conclusions*. ICE UAB. (Doc. fotocopiado, 30 págs.). pág. 6.

- EQUIPO DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA DEL ALTO PALANCIA.: “Alto Palancia. La escuela rural: primera aproximación a su problemática. Conclusiones de los grupos de trabajo.” de la *Jornada de Convivencia de las escuelas unitarias y centros receptores*, celebrada en Viver el 22 de enero de 1985. pág. 4. (Doc. policopiado de 3 hojas numeradas en octavillas, fue entregado como documentación en las *I Jornadas provinciales de escuela rural* de Viver, febrero 1985).

- SEMINARI SOBRE L’ESCOLA RURAL.- “Seminari sobre l’Escola rural: document de treball.” en *Butlletí de mestres*. núm. 195, 1985. págs. 28

- SERVICIO DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA. D.G. DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA Y PROMOCIÓN EDUCATIVA: *Plan de Actuación para la Escuela Rural en Andalucía*. Junta de Andalucía/Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla. 1988. pág. 8.

⁴⁸ TOUS I ÀLVAREZ, Josep Lluís: “Catalunya: invitación al estudio de la Escuela Rural” en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 79, julio-agosto 1981, pág. 19.

El hecho de ser la única escuela de toda la población implica una relación escuela-medio diferente de la que se da cuando hay más de una escuela en la localidad. Esta relación se puede resumir con algunas características:

- a) Es la que recoge a toda la población escolar de los diferentes sectores económicos, sociales, políticos, religiosos, culturales, etc., lo cual posibilita un fuerte carácter integrador.
- b) Las actividades extraescolares inciden en todas las familias de la comunidad y la proyección cultural es sumamente importante. Es la proyección a todo un pueblo y no a un barrio o a un sector de la ciudad.
- c) Suele ser una escuela pública, al servicio de la población.
- d) Los habitantes de la localidad se refieren a ella como algo propio, del pueblo, suyo y, generalmente han pasado por ella, por lo cual su proyección en la comunidad puede ser fundamental.
- e) El Ayuntamiento suele tener una única escuela a su cargo.

Si bien es cierto que la repercusión de la única escuela en el pueblo es mucho mayor que la que se da cuando hay más de una escuela y que generalmente las escuelas rurales son las únicas de la localidad, no es menos cierto que hay pueblos grandes, agroindustriales, con una única macroescuela⁴⁹ que no puede definirse, de ninguna manera, como escuela rural: ni utilizando criterios culturales, demográficos, pedagógicos, ... Por tanto, **no podemos aceptar la definición de escuela rural como escuela única en la población, aunque es una de las características más propias de la escuela rural.**

⁴⁹ Al respecto podemos indicar la existencia de escuelas únicas en el pueblo que de todo punto escapan a cualquier definición de escuela rural. Por ejemplo: la única escuela de Carlet (Valencia) el curso 1976-77 estaba compuesta por 59 unidades y escolarizaba 2285 alumnos; la escuela de Benifayó escolarizaba, en 1977-78, 2150 alumnos en 53 unidades.

1.1.4. ESCUELA RURAL ¿ÚNICO FOCO CULTURAL?

En relación directa con el concepto de única escuela en el pueblo encontramos la proyección local de la escuela en el medio y en algunos casos se indicará que la escuela es el único foco cultural del pueblo:

“[...] pero en todas se da la característica común de ser el único foco cultural de la población, además de estar ubicadas en zonas de población cuya principal actividad ocupacional depende del sector primario.”⁵⁰

“Se apunta como posible definición de E. rural aquella que es única en la población y, por tanto, es el único foco cultural que existe.”⁵¹

Aceptar que la escuela es el único foco cultural que existe en una población puede resultar peligroso, puesto que esta definición de escuela niega cualquier posibilidad de cultura en el medio rural ajena a la escuela. La “cultura rural” no es cultura, por eso la “escuela es el único foco cultural que existe”, porque “irradia cultura en un ambiente inculto”. Estas definiciones de 1985 parece estén tomadas de textos de los años 30-50, en que se consideraba a los maestros rurales como misioneros, que iban a “elevar a la condición humana a los rudos campesinos”, a culturalizar los ambientes “cargados de incultura”, pero en aquellos momentos los escritores no fueron tan osados, explícitamente, aunque traslucían sus ideas:

“Conviene hoy mantener al maestro en contacto con el pueblo, hasta en las regiones que, como algunas del Norte, tienen su población diseminada en pequeños caseríos unidos por buenas carreteras. Su

⁵⁰ BOHIGAS, F. y CEGARRA, F.: “Situación y problemática de la escuela rural”, ponencia presentada en el *Primer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Encuentro de Barcelona, 5 a 10 de diciembre de 1983*. (Doc. entregada en el Congreso, pág. 932).

⁵¹ EQUIPO DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA DEL ALTO PALANCIA.: “Alto Palancia. La escuela rural: primera aproximación a su problemática. Conclusiones de los grupos de trabajo.” de la *Jornada de Convivencia de las escuelas unitarias y centros receptores*, celebrada en Viver el 22 de enero de 1985. pág. 4. (Doc. policopiado de 3 hojas numeradas en octavillas, fue entregado como documentación en las *1 Jornadas provinciales de escuela rural* de Viver, febrero 1985).

influencia sale de las paredes de la escuela, pueden ser beneficiosa para los adultos y contribuir a elevar y dignificar la vida.”⁵²

Hoy en día el papel cultural de la escuela no se discute, es más, se insiste en la necesidad de que la escuela actúa como foco cultural y sea considerada como tal por la población, aunque se elimina el problemático adjetivo “único”. Y ésto es así desde hace unos años:

“[...] importancia de la escuela rural **como foco de animación cultural del medio social inmediato y la necesidad de no desarraigar al niño de su entorno.**”⁵³

1.1.4. ESCUELA RURAL, ESCUELA PÚBLICA.

En España se suele asociar la escuela rural al sector público, indicándose la escasa presencia del sector privado en el medio rural, como se indica en algunos informes⁵⁴ y en algunas de las definiciones que hemos recopilado⁵⁵, destacando la de Joan Lluís Tous:

⁵² ALONSO ZAPATA, Manuel: *La escuela unitaria. Cómo funciona y cómo debe organizarse en los tiempos modernos.* (Col. Estudio). 1ª ed. Juan Ortiz editor. Madrid, 1930. pág. 8.

⁵³ MARAVALL, José María, Ministro de Educación y Ciencia: cit. por FUNDACIÓN PARA LA RENOVACIÓN DE LA ESCUELA: “Alternativas a la escuela en el medio rural” en *Nuestra Escuela*, nº. 68, abril 1985. pág. 32.

⁵⁴ En el ámbito nacional destacamos el elaborado por el INE-MEC sobre el curso 1976-77 en que se indica que la política de concentración ha tenido menos repercusión en el sector privado por su escasa presencia en el medio rural. Cfr. DELEGACIÓN DEL INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA EN EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA.: *Estadística de la enseñanza. Curso 1976-77. Educación preescolar, Educación General Básica, Educación Especial y Educación Permanente de Adultos.* Ministerio de Educación y ciencia. Madrid. Junio, 1977. (Policopiado), pág. 9.

En el ámbito autonómico interesa el informe editado sobre la situación educativa en la Comunidad Valenciana. Cfr. CONSELLERIA DE CULTURA, EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Libro blanco de la educación en la Comunidad Valenciana.* Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. Valencia, 1984. págs. 19, 233 y 234.

⁵⁵ Podemos encontrar referencias al sentido público de la escuela rural en las siguientes referencias:

- GRUP DE MESTRES ALT URGELL-CERDANYA: *V Jornades d'Escola Rural (La Seu d'Urgell, maig 1985). Conclusions.* ICE UAB. (Doc. fotocopiado, 30 págs.). pág. 6.
- SEMINARI SOBRE L'ESCOLA RURAL.- "Seminari sobre l'Escola rural: document de treball." en *Butlletí de mestres.* núm. 195, 1985. págs. 28.

“És una escola pública en les més autèntiques arrels d'aquest nom, està al servei de tota la població.”⁵⁶

Aunque no siempre las escuelas en el medio rural son públicas, casi siempre, cuando en un pueblo hay una sola escuela, esta es pública.

En la tabla siguiente apoyamos esta afirmación con datos provinciales en las etapas preescolar y primaria.

Tabla 2: Porcentaje de unidades públicas sobre el total de unidades.

| PROVINCIAS RURALES | | | PROVINCIAS URBANAS | | | COMUNIDAD VALENCIANA | | |
|--------------------|---------|---------|--------------------|---------|---------|----------------------|---------|---------|
| | 1957-58 | 1992-93 | | 1957-58 | 1992-93 | | 1957-58 | 1992-93 |
| Teruel | 89,3 | 86,8 | Barcelona | 50,5 | 55,5 | Alicante | 78,7 | 75,5 |
| Albacete | 86,6 | 85,2 | Madrid | 58,3 | 46,7 | Castellón | 86,6 | 78,5 |
| Lugo | 94,1 | 86,4 | Vizcaya | 66,5 | 55,6 | Valencia | 71,1 | 60,5 |

Elaboración propia a partir de:

- INE: *Estadística de la Enseñanza Primaria y de las Escuelas del Magisterio en España, 1957-58*. INE. Madrid, 1961.

- MEC: *Datos avance y evolución del alumnado*. MEC. Madrid, 1993.

Podemos concluir, sin lugar a dudas, que las provincias más rurales tienen un sector educativo público, en los niveles básicos, mucho más desarrollado que en las provincias más urbanas. Dicho de otra forma, en las provincias rurales el sector privado tiene escasa implantación en lo que se refiere a la educación básica.

En la Comunidad Valenciana, atendiendo a la importancia del sector público, Castellón es la provincia más rural, seguida de Alicante y Valencia.

Otra conclusión que podemos extraer de la tabla anterior es que el sector privado, en el período de 1957 hasta 1993 ha, ganado peso respecto del sector público en todas las provincias, exceptuando el caso de Barcelona. Este aumento del peso del sector privado, se puede explicar por la política de apoyo al sector privado desarrollada en España y por la política de concentraciones

⁵⁶ TOUS I ÀLVAREZ. Joan Lluís: “Proposta de definició d'escola rural” en AA.VV.: *L'escola dins el món rural. IVes. Jornades d'Escola rural (Valls. Abril 1984)*. ICE UAB. Barcelona. 1985. págs. 148-149.

escolares que, como hemos dicho, incidió más en las zonas rurales donde la privada tenía escasa presencia.

En la tabla adjunta atendemos al porcentaje de alumnos escolarizados en cada sector, por ámbitos provinciales y comarcas rurales.

Tabla 3: Porcentaje de alumnos en centros públicos y privados, 1990-91.

| ÁMBITO | C.Públicos | C.Privados | COMARCA | C.Públicos | C.Privados |
|-----------------|------------|------------|---------------------|------------|------------|
| Com. Valenciana | 63 | 37 | L'Alt Maestrat | 100 | 0 |
| Alicante | 72 | 28 | El Alto Mijares | 100 | 0 |
| Castellón | 75 | 25 | El Rincón de Ademuz | 100 | 0 |
| Valencia | 55 | 45 | Los Serranos | 100 | 0 |

Elaboración propia a partir de IVE: *Directori d'unitats econòmiques. Centres educatius. Explotació estadística.* IVE/Generalitat Valenciana. Valencia, 1993. (soporte magnético).

Se aprecia, a nivel provincial, que a mayor ruralidad menor porcentaje de alumnos escolarizados en el sector privado. Respecto de las cuatro comarcas rurales indicadas, cabe destacar la ausencia de alumnos escolarizados en centros privados sencillamente porque no hay ningún centro privado en estas comarcas.

La conclusión básica es que **las escuelas rurales suelen ser públicas.**

1.1.5. ¿HAY CRITERIOS OBJETIVOS PARA DEFINIR LA ESCUELA RURAL?

En algunas definiciones que hemos encontrado se hace referencia a criterios geográficos implícitos muchas veces en lo que podemos entender como núcleos rurales: malas comunicaciones, apartados de núcleos urbanos, escasa demografía o población diseminada.

El tema de la dificultad para acceder a los núcleos rurales supone la difícil accesibilidad a las escuelas rurales, como indica Joan Luís Tous:

“Així, tenim l’oportunitat de comprovar com definia la superioritat l’E.R.: Era una escola apartada de nuclis urbans, petita i mal comunicada.”⁵⁷

La definición a la que alude Tous es la de las *Escuelas Rurales*, expresada en la Ley de Educación Primaria de 1945:

"Las escuelas nacionales enclavadas en aldeas o lugares de población diseminada inferiores a 500 habitantes -excluidas las que se consideren anejos o barrios de otra población- que queden desiertas en el concurso general de traslados, constituirán una clase especial a efectos de su provisión, segregándose del sistema general."⁵⁸

Esta definición de escuela rural no tiene desperdicio por la cantidad de indicadores objetivos que utiliza: entidades menores de 500 habitantes, población diseminada, no anejos de otras poblaciones, ... Pero a estos criterios geográficos añade un criterio administrativo: escuelas que queden desiertas en el concurso de traslados.

Con ésto llegamos a una definición de Escuela Rural externa a la realidad rural: se considera escuela rural aquella que en medio rural no es deseada por los maestros nacionales.

Bajo esta perspectiva podría haber dos escuelas en condiciones similares (zona rural, núcleo de población inferior a 500 habitantes, población diseminada) y una fuera considerada Escuela Rural y como tal fuera servida por Maestro Rural y la otra no fuera Escuela Rural por haber sido conseguida por su propietario en Concurso General de Traslados⁵⁹.

⁵⁷ *Ibidem*: op.cit. pág. 145.

⁵⁸ Art. 90 del *Estatuto del Magisterio Nacional Primario de 24 de octubre de 1947*. (BOE 17-1-48)

⁵⁹ Esta situación fue bastante frecuente en las escuelas de la zona de estudio. Las escuelas de cabecera municipal se cubrían generalmente por concurso de traslados mientras que las escuelas ubicadas en las masías no siempre se cubrían de este modo y se recurrió a declararlas escuelas rurales. Cfr. apartado sobre escolarización en la zona de estudio.

Pero la fácil provisión de las escuelas no dependía de que fueran declaradas rurales o no, sino de sus condiciones ambientales, como indica Anselmo Romero:

“[...] facilidad de comunicaciones, proximidad de centros importantes de población, han elevado notoriamente su nivel de vida, semejante en algunos aspecto al que hasta hace pocos años era exclusivo de localidades más importantes. Un estudio profundo del problema debe tener en cuenta estas diferencias; los maestros las tienen cuando solicitan en un concurso de traslados; unas escuelas se proveen con facilidad; otras están concenadas a cambiar cada año de maestro y a pasar largos meses cerradas por no haber quien quiera desempeñarlas.”⁶⁰

Los criterios de población diseminada y poblaciones pequeñas, de menos de 500 ó 1000 habitantes, han sido utilizados en otras definiciones:

“[...] suelen estar ubicadas en localidades menores de mil habitantes.”⁶¹

“[...] situadas en núcleos de población que, en general, no superan los 500 habitantes.”⁶²

“[...] lo corriente es que las pequeñas localidades vivan en el campo, y por tal razón las afectamos a las Escuelas rurales, y viceversa.”⁶³

“Hoy entendemos por escuela rural aquella que es unitaria o incompleta, pues aunque los conceptos no sean, en rigor, isomórficos, aparecen prácticamente superponibles en el mapa de nuestro sistema educativo cuando contemplamos las entidades de población más pequeñas.”⁶⁴

⁶⁰ ROMERO MARÍN, Anselmo: “Escuela rural y escuela urbana: problemas ecológicos generales.” en C.E.D.O.D.E.P.: *La Escuela Unitaria Completa*. C.E.D.O.D.E.P. Madrid. 1960. pág.36.

⁶¹ JIMÉNEZ, J.: *La escuela unitaria*. Laia. Barcelona. 1983. pág. 13.

⁶² SERVICIO DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA. D.G. DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA Y PROMOCIÓN EDUCATIVA: *Plan de Actuación para la Escuela Rural en Andalucía*. Junta de Andalucía/Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla. 1988. pág. 8.

⁶³ ONIEVA, Antonio J.: “La E.U.C. y el patrimonio de la Escuela Rural” en C.E.D.O.D.E.P.: *La Escuela Unitaria Completa*. C.E.D.O.D.E.P. Madrid. 1960. págs. 11-12.

⁶⁴ MATEOS MONTERO, Julio: “Problemas de ayer y de hoy” en *Trabajadores de la Enseñanza*, nº. 144, junio 1993. *Escuela Rural*. págs. 8.

“La *escuela de un solo maestro* es una de las más antiguas y difundidas experiencias en los sistemas escolares, de manera particular, por ser adaptable a zonas de población dispersa y escasa de nuestra geografía española.”⁶⁵

Aunque la cantidad mínima de población de 500 a 1000 habitantes suele asociarse con pequeños pueblos del medio rural podríamos plantear una hipotética urbanización, zona residencial en el medio rural habitada por gente procedente del medio urbano. Si en esta urbanización hubiera una pequeña escuela a la que asistieran los niños de la misma, ¿esta escuela sería una escuela rural? Creemos que no sería una escuela rural, sería otra cosa. Este ejemplo hipotético se plantea en la realidad en Mallorca:

“¿A qué llamamos Escuelas Pequeñas y Unitarias?: A todas aquellas Escuelas que tienen tres o menos unidades. No hacemos distinción entre medio rural y urbano respecto de esta denominación, ya que los problemas organizativos y pedagógicos son parecidos en los dos medios: puede haber una escuela grande en un medio rural al no tener ninguna relación con su realidad, como puede haber una escuela Pequeña en un núcleo de población notable, más en el caso de la isla de Mallorca que fue definida por el geógrafo A. Quintana como un sistema urbano.”⁶⁶

En el marco de establecimiento de criterios objetivos para definir la escuela rural encontramos otros que, de nuevo vuelven a incidir en una definición de escuela rural como no urbana o en relación a la urbana.

En Cádiz se definían las escuelas del campo como aquellas que estaban fuera del núcleo urbano, diseminadas por el término municipal. Es una modalidad de escuela rural.

“La zona acotada para su presentación se encuentra en el término municipal de Conil de la Frontera, en la provincia de Cádiz, donde se

⁶⁵ FERNÁNDEZ RIVERA, Enrique: “Cómo organizar y dirigir una escuela de maestro único” en AA.VV.: *Organización Escolar COMPI*. Tomo I. Compañía Bibliográfica Española, S.A.. Madrid, 1968.pág 113.

⁶⁶ BASSA, Ramon: “Las escuelas pequeñas como alternativa pedagógica”, ponencia presentada en el *Primer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Encuentro de Barcelona, 5 a 10 de diciembre de 1983*. (Doc. entregada en el Congreso), pág. 946.

encuentra siete pequeñas escuelas fuera del casco urbano y repartidas por un término municipal”⁶⁷

La Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana define los centros rurales en relación con los núcleos urbanos donde haya centros completos:

“2º Estar ubicats a més de 3 Km. d'un nucli urbà on existeix un centre complet.”⁶⁸

En todas estas definiciones encontramos un deseo de objetivar los factores que definirán la ruralidad del medio en que se ubica la escuela, aunque estos factores sean externos al medio rural: no provisión de la escuela, distancia a centros completos, ...

En definitiva, las escuelas rurales, atendiendo a estos criterios “objetivos”, pierden su sentido “rural” para ser definidas en función de condicionantes no inherentes al medio y a la escuela rural.

1.1.6. CRITERIOS PEDAGÓGICOS

Éstos son, después del criterio cultural que hace referencia al medio urbano, los criterios más empleados. Se hace referencia a escuelas pequeñas, con poco alumnado, donde el docente debe atender distintos niveles en una misma clase,..., acabando por definir escuelas rurales como aquellas donde no es posible establecer la graduación de la enseñanza de manera que a cada grado o nivel escolar corresponda un docente. La siguiente cita, escogida entre una larga serie⁶⁹, resume todas estas propuestas:

⁶⁷ GRUPO TERRITORIAL DEL MCEP: “Las Escuelas del Campo en Cádiz”, ponencia presentada en el *Primer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Encuentro de Barcelona, 5 a 10 de diciembre de 1983*. (Doc. entregada en el Congreso, pág. 966).

⁶⁸ SERVEI DE PLANIFICACIÓ I ESTADÍSTICA. D.G. DE CENTRES: “2.2. Presència de l'escola rural a la Comunitat Valenciana.” en AA.VV. *II Jornades d'Escoles Rurals de la Comunitat Valenciana. Chulilla 1 i 2 d'octubre de 1993*. Generalitat Valenciana/Conselleria d'Educació i Ciència. València, 1995. pág. 124.

⁶⁹ Las referencias que indicamos a continuación son exponentes de estas ideas.

“L’escola que anomenem *rural* tot i tenint els mateixos elements i la mateixa finalitat que l’escola en general, presenta uns trets característics propis de l’escola petita[...] D’altra banda ens trobem que conviuen, en una mateixa classe, nens i nenes de diferents edats i nivells d’escolaritat.”⁷⁰

Escuela pequeña implica pocos alumnos, pocos maestros, grupos de alumnos heterogéneos respecto del nivel instructivo y, en definitiva la existencia

-
- SAURAS JAIME, Pedro: “¿Qué os voy a contar?” en AULA LIBRE: *Aportaciones desde la práctica educativa*. M.R.P. AULA LIBRE. Fraga, 1990. pág. 38.
 - JIMÉNEZ, J.: *La escuela unitaria*. Laia. Barcelona. 1983. págs. 13-14.
 - SERVEI DE PLANIFICACIÓ I ESTADÍSTICA. D.G. DE CENTRES: “2.2. Presència de l’escola rural a la Comunitat Valenciana.” en AA.VV. *II Jornades d’Escoles Rurals de la Comunitat Valenciana. Chulilla 1 i 2 d’octubre de 1993*. Generalitat Valenciana/Conselleria d’Educació i Ciència. València, 1995. pág. 124.
 - AA.VV.: *L’escola dins el món rural. IVes. Jornades d’Escola rural (Valls. Abril 1984)*. ICE UAB. Barcelona. 1985. pág. 7.
 - BOHIGAS, F. y CEGARRA, F.: “Situación y problemática de la escuela rural”, ponencia presentada en el *Primer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Encuentro de Barcelona, 5 a 10 de diciembre de 1983*. (Doc. entregada en el Congreso, pág. 932).
 - BASSA, Ramon: “Las escuelas pequeñas como alternativa pedagógica”, ponencia presentada en el *Primer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Encuentro de Barcelona, 5 a 10 de diciembre de 1983*. (Doc. entregada en el Congreso, pág. 946).
 - GRUPO DE R.P. ESCUELAS RURALES DE LA RIOJA ALTA: “La Escuela Rural ante la Ley”, ponencia presentada en el *Primer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Encuentro de Barcelona, 5 a 10 de diciembre de 1983*. (Doc. entregada en el Congreso, pág. 970).
 - GRUP DE MESTRES ALT URGELL-CERDANYA: *V Jornades d’Escola Rural (La Seu d’Urgell, maig 1985). Conclusions*. ICE UAB. (Doc. fotocopiado, 30 págs.). pág. 6.
 - AA.VV.: *I Jornades de Escuelas Rurales de Almería. Cuevas de Almanzora del 10 al 13 de Septiembre de 1985*. 2ª Ed. Centro de Apoyo y recursos del Bajo Almanzora. Cuevas del Almanzora. 1986. pág. 463.
 - SAURAS JAIME, Pedro: “Escuela Rural.” en *Acción Educativa*. núm. 51, 1988. págs. 10-11.
 - SEMINARI SOBRE L’ESCOLA RURAL.- “Seminari sobre l’Escola rural: document de treball.” en *Butlletí de mestres*. núm. 195, 1985. pág. 28.
 - FERNÁNDEZ RIVERA, Enrique: “Cómo organizar y dirigir una escuela de maestro único” en AA.VV.: *Organización Escolar COMPI*. Tomo I. Compañía Bibliográfica Española, S.A.. Madrid, 1968.pág 113.
 - ONIEVA, Antonio J.: “La Escuela Unitaria Completa y la Administración Central. Organización escolar comprendida en relación con la E.U.C.” en C.E.D.O.D.E.P.: *La Escuela Unitaria Completa*. C.E.D.O.D.E.P. Madrid. 1960. págs. 4-5.
 - SAURAS JAIME, Pedro y CALVO SOTO, Miguel: “La Escuela Rural y el Nuevo Sistema Educativo (Libro Blanco)” en *Alcancep (CEP de Ponferrada)*, año I, nº 1, mayo 1988, págs. 38.
 - CRESPO CERECEDA, José: “Organización de la escuela unitaria” en AA.VV.: *Organización escolar*. (Biblioteca Auxiliar de Educación). Paraninfo/MEC. Madrid, 1967. pág. 45.
 - SERVICIO DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA. D.G. DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA Y PROMOCIÓN EDUCATIVA: *Plan de Actuación para la Escuela Rural en Andalucía*. Junta de Andalucía/Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla. 1988. pág. 8.

⁷⁰ AA.VV.: *L’escola dins el món rural. IVes. Jornades d’Escola rural (Valls. Abril 1984)*. ICE UAB. Barcelona. 1985. pág. 7.

de escuelas unitarias o graduadas, donde, generalmente, hay menos docentes que cursos escolares. Sobre este aspecto trataremos con más profundidad en el apartado siguiente.

Es preciso insistir en el hecho de que es posible que haya escuelas rurales completas, puesto que la ruralidad no la define exclusivamente el número de unidades escolares, como se indica en les *V Jornades d'Escola Rural (La Seu d'Urgell, 1985)*:

“Entenem per escola rural aquella escola pública única a la població o comunitat, que pel que fa a la seva estructura escolar, pot ésser incompleta o no.”⁷¹

1.1.7. PUGNA ENTRE ESCUELA UNITARIA Y ESCUELA GRADUADA

Durante mucho tiempo se identificó las escuelas rurales como escuelas unitarias con escasa presencia de graduadas mientras que las graduadas eran propias de los grandes núcleos urbanos.

Pero lo realmente importante no era dónde se ubicaba la escuela ni qué población atendía, sino cómo se podría organizar pedagógicamente. Así, la pugna entre *escuela unitaria*⁷² y *escuela graduada*⁷³ es el primer indicio de la dicotomía rural-urbano en el ámbito educativo, una vez establecida una red escolar mínima en todo el territorio estatal, como indica Santiago Hernández:

⁷¹ GRUP DE MESTRES ALT URGELL-CERDANYA: *V Jornades d'Escola Rural (La Seu d'Urgell, maig 1985). Conclusions*. ICE UAB. (Doc. fotocopiado, 30 págs.). pág. 6.

⁷² *Escuela unitaria*: Centro educativo compuesto por un solo maestro y un número de alumnos de diferentes grados, pudiendo abarcar todos los cursos de la escolaridad. Las escuelas unitarias, en España, eran de niñas o de niños.

⁷³ *Escuela graduada*: Sistema de organización vertical de la enseñanza por cursos, niveles o grados que se suceden. La escuela graduada se caracteriza principalmente por la agrupación de los alumnos según un criterio nivelador (edad cronológica, conocimientos instrumentales, ...) para obtener grupos homogéneos y la asignación de profesorado a cada grado.

“[...] en España, como en todos los países con una organización escolar nacional mejor o peor, pero completa, en el sentido de no tener un solo pueblo sin maestro, la Inspección y el Ministerio no sólo no se oponían a la graduación, ya desde principios de siglo, época en que se inició el mesianismo graduatorio y el prejuicio antiunitario, sino que la patrocinaban, hasta el punto de aconsejar que donde hubiera dos unitarias, una de niños y otra de niñas, se fundiera en una graduada mixta de dos secciones.”⁷⁴

Administración Educativa desde principios de siglo promovió la graduación escolar, pero este fomento no se expresa legalmente hasta la década de los cuarenta, cuando se promulga la Ley de Enseñanza Primaria de 14 de julio de 1945 (BOE 18-7-45), la cual señala que “si el coeficiente de población por kilómetro de radio diese un número de dos o más Escuelas del mismo sexo, éstas se organizarán necesariamente en régimen graduado.”⁷⁵

Hay varias razones que pueden contribuir a explicar el costoso avance real de la escuela graduada que en el terreno teórico ya había acaparado la aprobación⁷⁶ y el beneplácito de investigadores, docentes, políticos, ...

Aún siendo aceptada la graduación como algo deseable, el primer problema para su implantación en España es la infraestructura deficiente, como indicaba el maestro Manuel Alonso en 1930:

“Las concentraciones de escuelas, ensayadas en los Estados Unidos, con éxito según algunas informaciones, serán posibles cuando las comunicaciones sean fáciles y cómodas, siempre que la Administración se encargue de transportar a los escolares. Entonces podrá discutirse su utilidad.”⁷⁷

⁷⁴ HERNÁNDEZ RUIZ, Santiago.: *La escuela unitaria completa*. 3ª impresión. UNESCO. Mayenne. 1967. pág. 10.

⁷⁵ Artículo 21.

⁷⁶ LÓPEZ MARTÍN, Ramón: *La escuela pública valenciana en la Dictadura de Primo de Rivera*. (Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Serie Minor, 9). Universidad de Valencia. Valencia, 1990. pág. 86.

Este autor nos indica que en 1924 nadie dudaba de las ventajas de la organización escolar graduada frente a la unitaria.

⁷⁷ ALONSO ZAPATA, Manuel: *La escuela unitaria. Cómo funciona y cómo debe organizarse en los tiempos modernos*. (Col. Estudio). 1ª ed. Juan Ortiz editor. Madrid, 1930. pág. 8.

Destacamos por su interés para nuestra investigación la oposición de los pueblos pequeños a la graduación que supusiera reunir en la misma clase alumnos de distinto sexos, basada en:

- a) motivos relacionados con la moral imperante que exigía la separación de sexos;
- b) motivos pedagógicos y sociolaborales, puesto que la educación de niños y niñas no era idéntica⁷⁸ y su actividad de ayuda a la familia difería mucho;
- c) supuesto prestigio de los pueblos que pueden tener escuela de niños y escuela de niñas frente a aquéllos que forzosamente deben tener una *escuela mixta*⁷⁹ porque no tienen suficiente entidad de población.

Santiago Hernández resume muy bien este fenómeno:

“Primitivamente la oposición de los pueblos fundábase en un concepto de jerarquía local: como quiera que en las aldeas muy chicas, donde había un sólo maestro o maestra, se resolvía el problema de la enseñanza primaria con una escuela mixta, sin pensar para nada en las ideas de la copiosa literatura que posteriormente se había de tejer alrededor de la *coeducación*, los pueblos consideran ésta como una especie de recurso

⁷⁸ La popular expresión valenciana de “*anar a costura*” es típica de las mujeres mayores frente a la de “*anar a escola*” de los hombres, de lo que se deduce la diferencia en el currículum escolar femenino y masculino; el primero más dirigido a labores de hogar -sin garantizar la enseñanza de la lectoescritura- y el segundo con pretensiones de enseñar a leer, escribir, números, ... Ésto explica la diferencia por razón de sexo en las tasas de analfabetismo en personas mayores, tasas muy superiores en las mujeres.

Algunas referencias al respecto son:

- FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel y MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro: *La escolarización valenciana. Tres lecturas históricas*. (Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Serie Minor, 6). Universidad de Valencia. Valencia, 1987. pág. 23.

- LÓPEZ MARTÍN, Ramón: op.cit., págs. 54-55.

- MARTÍNEZ NAVARRO, Anastasio: “Algunas posibilidades de aplicación de la demografía histórica a la historia de la educación” en *Historia de la Educación*, nº 1, enero-diciembre 1982, pág. 215.

⁷⁹ *Escuela mixta*: escuela donde hay alumnos de distinto sexo bajo la tutela de un único docente que se encarga de todos los cursos o grados.

heroico, aceptable sólo a falta de cosa mejor, y se negaban a comprender las razones de la transformación propuesta.”⁸⁰

La escuela mixta es considerada, en los ámbitos rurales, una escuela a la que hay que recurrir como última opción a tener servicio educativo. Es la escuela propia de las masías o aldeas, lo cual se indica claramente en la expresión de *escuela mixta rural* que precedía al nombre de las escuelas ubicadas en masías después de la publicación del *Estatuto del Magisterio*⁸¹ en 1948.

Hasta la década de los setenta un pueblo que sólo tuviera escuela mixta era considerado casi una masía, entidad sin la categoría suficiente para tener una escuela de niños y otra de niñas. Lo que diferenciaba las escuelas de la cabecera municipal de las diseminadas por el término era el modelo pedagógico-administrativo y la misma diferencia se podía establecer entre los pueblos pequeños con las ciudades y pueblos grandes.

Respecto del desprestigio de la escuela unitaria, no exclusivamente rural, se debe a “razones pedagógicas”, a la insuficiente dotación de las unitarias en comparación con las graduadas, ..., todo ello basado en su “imperfección”. Son el paso previo para la escuela más perfecta, graduada.

“[...] la Escuela Unitaria sigue siendo un problema para la Administración. ¿Por qué? Por muchas razones, y una de ellas, tal vez la fundamental, por estar demasiado generalizada la idea de que dicha institución es una Escuela “imperfecta”, no completa o incompleta, sino imperfecta; o sea, un paso hacia la meta de la Graduada. Y entre los Maestros, porque, vista la escasa anteción que la Unitaria merece,

⁸⁰ HERNÁNDEZ RUIZ, Santiago.: op.cit., pág 10.

⁸¹ ESCUELA ESPAÑOLA: *Estatuto del Magisterio*. Ed. Escuela Española. Madrid, 1948.
Esta publicación compila el *Estatuto del Magisterio Nacional Primario* de 24 de octubre de 1947 (BOE 17-1-48) y las rectificaciones de erratas en la Orden de 26 de febrero de 1948 (BOE 24-3-48).

estiman que no hay más remedio que “conllevarla”, como un fardo pesado, hasta que puedan liberarse de ella.”⁸²

El marco legal en esta época era la *Ley de Educación Primaria*⁸³ de 1945 que nos permite elaborar la tabla 4.

Tabla 4: Graduación de la enseñanza atendiendo a la coeducación.

| Escuela | Criterio numérico | Por sexo | Entidad de población |
|-------------------------|---|------------------------|--------------------------------|
| Mixta LEP art.20 | Se autorizará cuando el núcleo de población no tenga una cantidad mayor de 30 alumnos | Niños y niñas | Masías o pueblos muy pequeños. |
| Unitaria LEP,art.21 | Se establecera si en un radio de 1 km no hay más de 250 habitantes. Debe haber un mínimo de 30 alumnos en radio superior a 1 km. | U. niños, U. niñas. | Aldeas y pueblos pequeños. |
| Graduada LEP, art.21 | Si el coeficiente de población por kilómetro de radio diese un número de 2 o más escuelas del mismo sexo, éstas se organizarán necesariamente como graduadas. | G. niños. G. niñas. | Pueblos grandes y ciudades. |

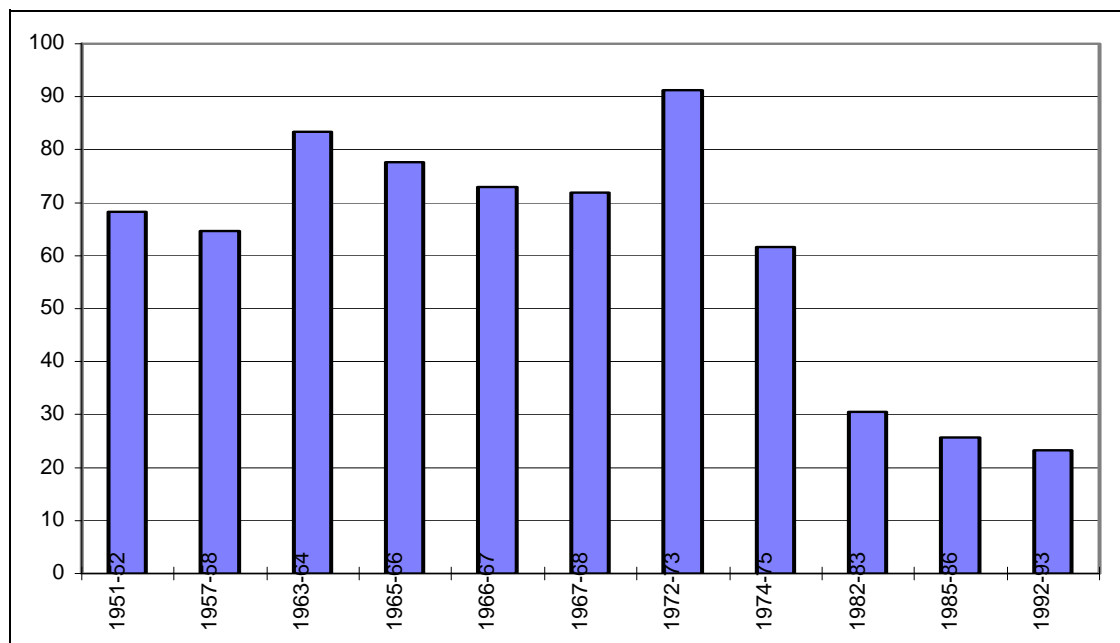
La dicotomía unitaria-graduada legalmente comenzó a sentenciarse cuando la red escolar era ya bastante amplia, a mediados de los años cincuenta, con la Orden Ministerial de 3 de julio de 1957 (BOE 11-9-57) que dispuso la dependencia de las escuelas unitarias de los grupos escolares más próximos.

En las gráficas siguientes hemos intentado definir la evolución de las unitarias respecto del total de centros y unidades.

Gráfica 1: Porcentaje de unitarias respecto de todos los centros. Pública.

⁸² ONIEVA, Antonio J.: “La Escuela Unitaria Completa y la Administración Central. Organización escolar comprendida en relación con la E.U.C.” en C.E.D.O.D.E.P.: *La Escuela Unitaria Completa*. C.E.D.O.D.E.P. Madrid. 1960. págs. 4-5.

⁸³ MAGISTERIO ESPAÑOL: *Ley de Educación Primaria*. Magisterio Español. Madrid, 1945. Esta publicación incluye, además de la Ley de Educación Primaria, la presentación de la Ley por el Ministro, un discurso-resumen y un índice alfabético de materias.



FUENTES:

CIDE: *El Sistema Educativo Español. Informe para la OCDE. 2ª parte (vol 2)*. Madrid, diciembre 1984.

DELEGACIÓN DEL INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA EN EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA.: *Estadística de la enseñanza. Curso 1984-86. Educación preescolar, Educación General Básica, Educación Especial y Educación Permanente de Adultos*. Ministerio de Educación y ciencia. Madrid. 1987. (Policopiado)

INE: *Estadística de la Enseñanza en España, 1951-52*. INE. Madrid, 1954.

INE: *Estadística de la Enseñanza Primaria y de las Escuelas del Magisterio en España, 1957-58*. INE. Madrid, 1961.

INE: *Estadística de la Enseñanza Primaria en España, 1963-64*. INE. Madrid, 1965.

INE: *Estadística de la Enseñanza Primaria en España, 1965-66*. INE. Madrid, 1967.

INE: *Estadística de la Enseñanza Primaria en España, 1966-67*. INE. Madrid, 1968.

INE: *Estadística de la Enseñanza Primaria en España, 1967-68*. INE. Madrid, 1969.

MEC: *Datos avance y evolución del alumnado*. MEC. Madrid, 1993.

Partiendo de la observación de la gráfica anterior podemos definir tres períodos en la evolución del porcentaje de unitarias respecto del total de los centros:

1º) Una etapa de descenso muy suave hasta 1963 (se reduce en un 3% en 7 años).

2º) Etapa de aumento brusco en 1963 (aumenta un 18% desde 1958 hasta 1963) y posterior descenso, suave, hasta 1973 (se reduce un 11% en 5 años).

3º) Aumento brusco en 1973 (aumenta un 20% desde 1968 hasta 1973) y posterior descenso, brusco, hasta 1983 (se reduce un 60% en 10 años).

4º) Leve descenso a partir de 1983 (se reduce en 8% en 10 años).

Los cuatro momentos que se aprecian en la gráfica coinciden con momentos históricos para la evolución de la escolarización en el medio rural, tradicionalmente ligada a la evolución de las escuelas unitarias. A continuación exponemos unas indicaciones breves sobre cada una de las etapas:

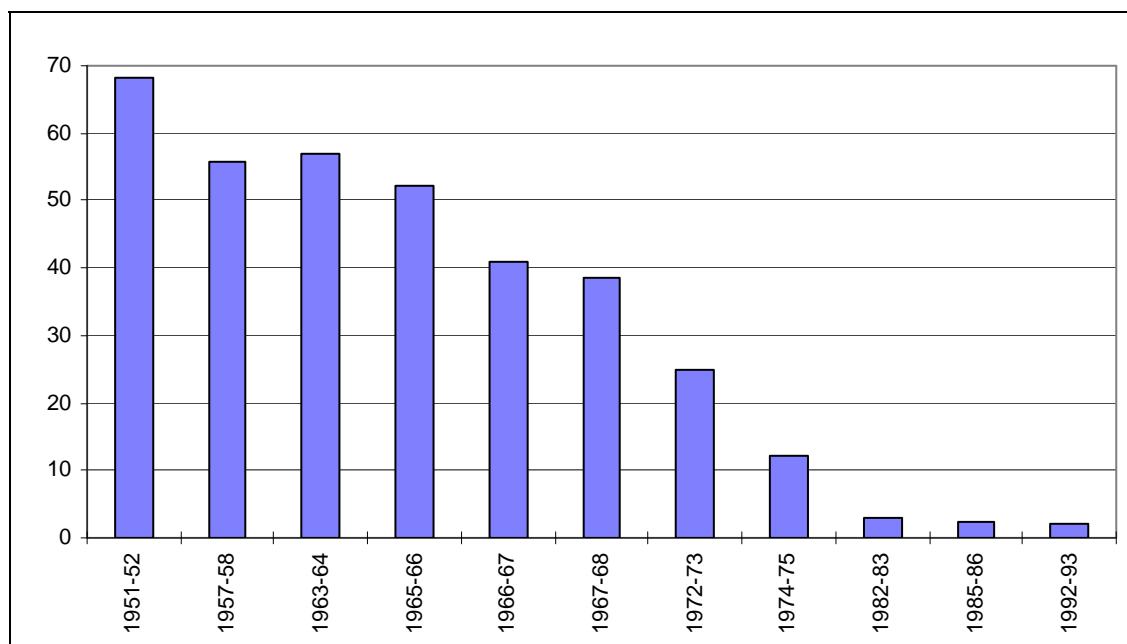
1ª) A partir de la Ley de Educación Primaria de 1945 que define las bases del nuevo sistema educativo se inicia un nuevo período de establecimiento de la red escolar. Las escuelas, en su mayor parte eran unitarias y, aunque en una misma localidad hubiera una unitaria de niños y otra de niñas, no se graduaban (legalmente, para evitar la coeducación; socialmente, para no tener escuelas mixtas, de entidades de baja categoría). Poco a poco el porcentaje de unitarias descendía (0,5 anual), aunque eran todavía mayoritarias, representando entre el 70 y el 60% de los centros.

2ª) El Decreto de 22 de febrero sobre agrupación de Escuelas (BOE 9-3-62) promueve la agrupación de unidades escolares para formar *Agrupaciones escolares* bajo una dirección única. Las escuelas

agrupadas forman un sólo centros. Ésto explica el aumento del porcentaje de unitarias respecto del total de centros, puesto que se redujo considerablemente el número de centros. Después, el porcentaje unitarias/centros sigue reduciéndose, a un ritmo algo más rápido que en la etapa anterior (2% anual), pese a lo cual las unitarias siguen representando la mayor parte de los centros(entre el 82 y el 72%).

3ª) El Decreto de 1972 sobre definición de los Colegios Nacionales deja prácticamente en la ilegalidad al 90% de escuelas que no son completas, no tienen un maestro por cada curso de los 8 de la EGB. El período de las concentraciones escolares ya se había iniciado en 1964 con el decreto...., pero fue este decreto el que supuso un radical descenso del número de centros, descenso que provocó el aumento del porcentaje. Después, una vez normalizado este problema administrativo, es cuando realmente empieza la fase de aniquilación de las escuelas unitarias y mixtas, reduciéndose el porcentaje a un promedio anual de 6%, pasando de representar el 90% de centros en 1973 al escaso 30% en 1983. Las escuelas unitarias ya no representan la mayoría de los centros.

4ª) En 1983, con el Decreto de Compensatoria, se inician los procesos administrativos tendentes a mantener las escuelas en los pueblos. Cesa la eliminación sistemática de unitarias, que se mantendrán donde sea posible. Ésto indica una alteración del ritmo en la tendencia reductora del porcentaje de escuelas unitarias/centros, que ahora sólo se reduce a un promedio anual de 0'8, representando en 1993 las unitarias el 23% de centros públicos.

Gráfica 2: Porcentaje de unitarias respecto del total de unidades. Pública.

FUENTES: Las mismas que en la gráfica anterior.

Esta gráfica no presenta problemas de discontinuidades en las tendencias. Representa una continua reducción de unidades en escuelas unitarias respecto del total de unidades escolares, especialmente a partir de mediados de los sesenta y durante toda la década de los setenta. El proceso concentrador, a finales de los setenta, es irreversible. La escuela unitaria representa el 3% de las unidades escolares en 1993.

Ahora, a la luz de esta evolución afirmamos que **la escuela unitaria ha estado siempre ligada a la escuela rural, así como las pequeñas escuelas.** Actualmente se puede asociar escuela pequeña a escuela rural, aunque no todas las escuelas pequeñas sean rurales y pueda haber escuelas con más de 8 unidades que sean rurales. Lo que es evidente que una escuela grande (de más de una línea) difícilmente será adscrita al grupo de escuelas rurales.

Empleamos el módulo de 8 unidades porque es el que literatura reciente sobre escuela rural emplea para definir centros completos o incompletos.

Cabe matizar que, en el modelo EGB con 8 cursos debía haber 8 unidades sin contemplar preescolar, en las escuelas rurales se acoge alumnos de preescolar y EGB. Por tanto, si hay 10 cursos -2 de preescolar y 8 de EGB- debe haber algún grupo heterogéneo forzosamente. Por lo que el módulo 8 no es equivalente al de centro completo de preescolar y primaria para el medio rural, aunque si lo fuera para la Administración urbana, donde era posible encontrar centros de preescolar y de EGB independientes. De nuevo **encontramos que se utilizan criterios urbanos para definir la escuela rural.**

A continuación exponemos cuáles habrían de ser los elementos definitorios de la escuela rural, atendiendo al número de unidades en los marcos legales de la LGE de 1970 y la LOGSE de 1990.

Tabla 5: Definición de la escuela rural a partir de la LGE y de la LOGSE.

| HOMOGENEIDAD | LGE | LOGSE |
|---|---|---|
| Centro completo, con grupos "homogéneos", en que cada docente atiende un nivel. | 2 unidades de preescolar 8 unidades de EGB TOTAL= 10 UNIDADES | 3 unidades de infantil 6 unidades de primaria TOTAL= 9 UNIDADES |
| Centro incompleto, con ciclos. Cada docente atiende un ciclo. | 1 ciclo de preescolar 3 ciclos de EGB TOTAL= 4 UNIDADES | 1 ciclo de infantil 3 ciclos de primaria TOTAL=4 UNIDADES |
| Centros incompletos, donde cada docente atiende dos ciclos | 2 UNIDADES | 2 UNIDADES |
| Centros incompletos, donde un docente atiende todos los ciclos. | 1 UNIDAD | 1 UNIDAD |

Los centros de 3 unidades, considerados en algunos ámbitos como límite superior de la escuela rural, en esta clasificación se adscriben en el grupo de centro incompleto por ciclos, donde un docente se suele encargar de los pequeños, otro de los medianos y el último atiende a los mayores.

Atendiendo a la tabla anterior, **podemos definir que las escuelas rurales son pequeñas y pocas veces tienen más de una línea.**

1.1.8. DEFINICIONES EN NEGATIVO

La escuela rural, como ya hemos indicado, ha sido considerada durante mucho tiempo desde un punto de vista muy negativo, como indica Joan Lluís Tous:

“Olvidando las connotaciones peyorativas y restrictivas que tenía en los 40 años de dictadura [...]”⁸⁴

Esta carga negativa se puede apreciar en algunas definiciones, pero lo cierto es que la situación real de las escuelas ubicadas en el medio rural, sobre todo mixtas y unitarias, sufrían ataques por parte de sectores pedagógicos, olvidando totalmente la situación de marginación de que eran objeto estas escuelas. Se ha hablado de la pobreza, del olvido, del desprecio que mostraba la Administración por estas escuelas, como se indica en las siguientes citas:

"Escola Rural era una escola de misèria i de quarta categoria.”⁸⁵

"Estàvem a una quadra. No hi havia lum, sols la que entrava per la porta. Estava tot brut. El meu papà va comprar calç i la vam emblanquinar. No teníem serveis i havíem d'eisir fora, darrere de l'edifici.

Quan va vindre la Inspectora, ella preguntava i apuntava. Va preguntar per els serveis... Se'n va anar dient-me que allí no es podia fer escola, que eren unes condicions indignes i antipedagògiques i que tancaria l'escola i algunes més que estaven igual.”⁸⁶

"Però aquesta escola rural que ens suggereix bucolisme i poesia, ens preocupa, als mestres, perquè, darrera d'aquesta imatge, s'hi amaguen tota una sèrie de greuges, provinents de l'estat d'abandonament del medi rural i de l'oblit de la seva escola.”⁸⁷

⁸⁴ TOUS I ÀLVAREZ, Josep Lluís: “Catalunya: invitación al estudio de la Escuela Rural” en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 79, julio-agosto 1981, pág. 19.

⁸⁵ TOUS I ÀLVAREZ. Joan Lluís: “Proposta de definició d'escola rural” en AA.VV.: *L'escola dins el món rural. IVes. Jornades d'Escola rural (Valls. Abril 1984)*. ICE UAB. Barcelona. 1985. pág. 144.

⁸⁶ Entrevista con D.R.R., maestra interina en una escuela mixta rural de Casa Benages (Villahermosa) en 1959.

⁸⁷ AA.VV.: *L'escola dins el món rural. IVes. Jornades d'Escola rural (Valls. Abril 1984)*. ICE UAB. Barcelona. 1985. pág. 7.

“Las escuelas graduadas, unitarias y mixtas [...] son “despreciadas” por la Administración, consideradas como centros de tercera categoría dentro de la planificación educativa y olvidadas por teóricos y pedagogos.”⁸⁸

“Com a resum dels orígens que encoltaven [sic] l'Escola Rural, crec que ja n'hi ha prou per deixar ben clara la càrrega negativa que porta l'Expressió Escola Rural, i el que és pitjor, hi ha mestres que tota la seva vida professional han viscut amb aquesta idea. Inspectors, Pedagogs, Teòrics de l'Educació, han començat i viscut amb aquesta imatge.”⁸⁹

“Tot aquest estat de coses donava com a resultat que, excepte un quants i estranys romàntics de les “coses de poble”, estiguessin plenament convençuts que Escola Rural era sinònim d'Escola indigna de figurar dins la xarxa de la Institució Escolar. Era com un càstig professional, com la vergonya de la família.”⁹⁰

Tal era el estado de difusión de esta visión negativa de la escuela rural que para los docentes podía ser vista como un castigo, un fardo pesado que hay que soportar, un purgatorio:

“Quan l'Administració volia castigar un mestre, fos reu per pederasta o per desviacions polítiques, tenia una solució diabòlica: l'enviava a una escola petita, i si era del Pirineu [sic] millor. Crec que no cal cap comentari a la influència que mesures com aquesta tenien sobre el prestigi de l'Escola Rural.”⁹¹

"[...] entre los Maestros, porque, vista la escasa atención que la Unitaria merece, estiman que no hay más remedio que “conllevarla”, como un fardo pesado, hasta que puedan liberarse de ella.”⁹²

La visión negativa que existió de la escuela rural -pobre, inhóspita, indigna, de baja categoría- es un tópic típico de la escuela rural. Si hace

⁸⁸ JIMÉNEZ, J.: *La escuela unitaria*. Laia. Barcelona. 1983. pág. 13.

⁸⁹ TOUS I ÀLVAREZ, Joan: “Proposta de definició d'escola rural” en AA.VV.: *L'escola dins el món rural. IVes. Jornades d'Escola rural (Valls. Abril 1984)*. ICE UAB. Barcelona. 1985. pág. 146.

⁹⁰ Ibídem: op.cit. págs. 145-146.

⁹¹ Ibídem: op.cit. pág. 146.

⁹² ONIEVA, Antonio J.: “La Escuela Unitaria Completa y la Administración Central. Organización escolar comprendida en relación con la E.U.C.” en C.E.D.O.D.E.P.: *La Escuela Unitaria Completa*. C.E.D.O.D.E.P. Madrid. 1960. págs. 4-5.

unas décadas esta escuela era tan nefasta, y así se insistía en ámbitos administrativos y pedagógicos, era lógico que los investigadores no se preocuparan de ella y que los maestros -sufridores de la escuela rural- asintieran a todas las razones pedagógicas para suprimir las pequeñas escuelas, porque tras la supresión podría estar el derecho preferente para obtener vacantes mejores.

Actualmente las condiciones físicas y económicas de las escuelas han mejorado mucho, la administración empieza a considerar la escuela rural como una modalidad que necesita alguna legislación específica, hay un demostrado interés por algunos investigadores respecto de la escuela rural, ...En definitiva, la escuela rural ha mejorado mucho en los últimos 15 años⁹³, pese a lo cual, **afirmamos que el tópico de escuela rural como algo negativo todavía persiste en gran parte del profesorado y, lo que es peor, ha hecho mella en los padres de alumnos y en la población rural en general.**

Cuando se cerraron las escuelas y se promovió la concentración escolar se intentó convencer a los padres con razones sociopedagógicas⁹⁴ -estarán con chicos de la misma edad, tendrán maestros especialistas, los centros tendrán mejor dotación-. Los padres comprobaron que todo lo que se les decía, en parte, era cierto; aunque no obtuvieron la contrapartida de una mejor calidad de educación, entendida como hijos más educados, que accedieran a niveles de estudios superiores, como nos indicaron unos padres de alumnos que fueron concentrados a Lucena:

⁹³Afirmamos que la escuela rural ha mejorado mucho en los últimos años, pero no hay que entender esta afirmación como una declaración de victoria, de que se han logrado los objetivos mínimos deseables para la escuela. Todavía sigue habiendo escuelas muy mal dotadas, en condiciones indignas, mal atendidas por maestros, marginadas legalmente... Toda la larga serie de problemas que aquejan a la escuela rural actual demuestran que su existencia no es un lecho de rosas.

⁹⁴Las expresiones indicadas nos las refirió F.G.A., maestro que en 1968 trabajaba en la Cámara Agraria Local de Villahermosa y asistió a las reuniones de padres con el Inspector. Estos motivos han sido confirmados en la encuesta realizada a 35 maestros que sirvieron en la zona entre 1965 y 1975. También podemos encontrarlas en las clásicas publicaciones sobre escuela rural de Miguel Grande, Ramón Garcés o Gregoria Carmena.

"De los que fueron allá han salido los más balas del pueblo, más revoltosos y ninguno de ellos ha seguido estudiando."⁹⁵

Por otra parte, la desconcentración suponía volver a un modelo escolar deficitario: escuelas unitarias, grupos heterogéneos, poca dotación, ... y lo peor de todo: la excesiva movilidad del profesorado que accedía a las escuelas⁹⁶. Todo ésto, agravado con la ausencia de profesores sin que se cubriera la baja, ausencia de especialistas en idiomas extranjeros -especialmente inglés-,... configura en los padres una situación de escuela diferente y desatendida, pero no negativa en sí misma, sino en las actuaciones de que es objeto desde fuera (adscrición del profesorado principalmente).

Los movimientos en contra de las concentraciones y la literatura del primer lustro de los 80 se centraron muy especialmente en la pugna concentración-unitaria, así como en la denuncia de la marginación de que era objeto la escuela rural. Este paso fue necesario, pero la poca variedad de estudios sobre la escuela rural hace que siempre se incida en lo mismo: la visión negativa de la escuela rural.

1.1.9. DEFINICIONES EN POSITIVO

Algunos rasgos positivos de la escuela rural, aunque no sean exclusivos de ella, sirven para definirla: suele ser la única escuela del pueblo, su proyección sobre el entorno es amplia y abarca a toda la población, es en entorno ideal para la innovación educativa, es lugar de formación y donde se trabaja duro, ...

“L’escola que anomenem *rural* tot i tenint els mateixos elements i la mateixa finalitat que l’escola en general, presenta uns trets característics

⁹⁵ Comentario hecho por unos padres de San Vicente en una conversación sobre la educación en la zona. Sus hijos, en otro momento, nos confirmaron que no hay ninguno de los que fue Lucena que bajara a estudiar y que, realmente, si que hubo quien *se enseñó a hacer malezas* (aprendió a hacer travesuras)

⁹⁶ Cfr. Cap. 11, 1.- investigación sobre movilidad del profesorado en la zona del río Villahermosa. ?????

propis de l'escola petita, molt lligada al camp, amb les connotacions que això comporta de familiaritat, de tracte personalitzat amb els alumnes, de contacte amb la natura i de seguiment del seu procés. D'altra banda ens trobem que conviuen, en una mateixa classe, nens i nenes de diferents edats i nivells d'escolaritat, motiu enriquidor que possibilita una adaptació al progrés de cada nen, un seguiment del seu procés de maduració per part del mestre o equip de mestres, gràcies a aquest contacte continuat i personal. Aquesta relació directa s'estén també als pares i al mateix poble. Tot això fa que el medi rural sigui un medi pedagògic ideal per la seva proximitat i concreció.”⁹⁷

La escuela rural, medio pedagógico ideal, suele ser pequeña, con pocos alumnos, sin lugar para la masificación. La educación personalizada es un hecho habitual, la adaptación de la escuela al niño es más fácil que en otros entornos por la escasa matrícula. La vivencia del medio se puede introducir fácilmente en estas escuelas, como nos indica el que fuera Director General de EGB, Jaime Naranjo:

"idea de escuela rural como centro de formación de alumnos atendiendo a las necesidades de su propio entorno y sin desarraigarlos de la comunidad local, incorporándolos al mismo tiempo al ritmo tecnológico y de desarrollo del resto de la sociedad.”⁹⁸

Por otra parte, el arraigo al medio y la proyección cultural de la escuela en el pueblo son todo uno, como indicara el Ministro de Educación en 1985, José María Maravall:

“[...] importancia de la escuela rural como foco de animación cultural del medio social inmediato y la necesidad de no desarraigar al niño de su entorno.”⁹⁹

⁹⁷ AA.VV.: *L'escola dins el món rural. IVes. Jornades d'Escola rural (Valls. Abril 1984)*. ICE UAB. Barcelona. 1985. pág. 7.

⁹⁸ NARANJO, Jaime, Director General de EGB del Estado: cit. por FUNDACIÓN PARA LA RENOVACIÓN DE LA ESCUELA: “Alternativas a la escuela en el medio rural” en *Nuestra Escuela*, nº. 68, abril 1985. pág. 31.

⁹⁹ MARAVALL, José María, Ministro de Educación y Ciencia: cit. por FUNDACIÓN PARA LA RENOVACIÓN DE LA ESCUELA: “Alternativas a la escuela en el medio rural” en *Nuestra Escuela*, nº. 68, abril 1985. pág. 32.

Sin embargo, uno de los elementos que confieren más fuerza a la escuela rural como elemento innovador es la gran diversidad de escuelas rurales, diversidad que permite la adecuación a medios diferentes para desempeñar fines parecidos.

“Nosotros entendemos que la escuela situada en un ámbito rural es una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular (en función de la tipología de escuela) y con una configuración pedagógico-didáctica multidimensional.”¹⁰⁰

“[...] del mismo modo que sus características las pueden definir como lugares donde es difícil trabajar, también las pueden definir como contextos idóneos para la innovación, para planterar modelos escolares más acordes con la realidad y con los procesos de aprendizaje y que encuentran su riqueza en su diversidad.”¹⁰¹

Estamos convencidos de que sólo la potenciación de los aspectos positivos de la escuela rural, sin olvidar reivindicaciones, puede contribuir a la mejora de la misma.

1.2. RASGOS DEFINITORIOS DE LA ESCUELA RURAL A PARTIR DE LAS DEFINICIONES

Uno de los objetivos implícitos en esta tesis es definir la escuela rural, pero esta tarea, además de las dificultades ya señaladas, entraña un nuevo problema: si hacemos una recopilación de definiciones, las diferencias cronológicas determinan unas diferencias en la sociedad rural y en la política educativa. No habrá que perder de vista el aspecto cronológico. Por otra parte es necesario, atendiendo a esta visión dinámica, buscar rasgos comunes en las definiciones de distinta cronología, puesto que estos rasgos posibilitarán una definición de la escuela rural por nuestra parte.

¹⁰⁰ BOIX TOMÀS, Roser: *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. (Materiales para la Innovación Educativa, 11). ICE Universitat de Barcelona/Graó Editorial. Barcelona, 1995. pág. 7.

¹⁰¹ SAURAS JAIME, Pedro: “¿Qué os voy a contar?” en AULA LIBRE: *Aportaciones desde la práctica educativa*. M.R.P. AULA LIBRE. Fraga, 1990. pág. 38.

1.2.1. VISIÓN CRONOLÓGICA

La evolución cronológica de la escuela rural implica una evolución del concepto de la misma. Evitaremos la repetición de definiciones ya citadas e intentaremos exponer de modo breve las ideas que mejor la representan en cada época.

Tabla 6: Evolución cronológica del concepto de escuela rural.

| ETAPA | DEFINICIÓN-RASGOS | FUNCIONES |
|---------------|--|--|
| 2ª república | . Sin definición expresa. . Escuelas pobres, como todas las de la época. | . Redención de la incultura. . Ideológica: república. |
| Autarquía | . Art. 90 del Estatuto del Magisterio. . Escuela pobre, de difícil provisión. | . Redención de la incultura. . Retención del campesinado. . Ideológica: nacional-catolicismo. |
| Desbloqueo | . Definiciones negativas. . Escuela paupérrima, indigna, antipedagógica en comparación con las urbanas. | . Denuedo de la vida rural y enaltecimiento de la vida urbana. . Comparación negativa de la escuela rural frente a la urbana. . Fomentar el éxodo rural. |
| Desarrollismo | . Definiciones negativas. . Escuela paupérrima, indigna, antipedagógica en comparación con las urbanas. | . Cierre de escuelas rurales para fomentar la concentración de los escolares -y en definitiva de las familias- en cabeceras de comarca o en zonas urbanas. . Forzar el abandono de los pueblos. |
| Transición | . Silencio. . Negación legal de la escuela rural. . Escuela marginada, agonizante, deficitaria. | . Tiene las funciones que la legislación atribuye a todas las escuelas. . Dependencia absoluta de las escuelas pequeñas respecto de los Colegios Nacionales. |
| Autonomías | . Definiciones diversas: - escuela única, - escuela pequeña, - escuela arraigada - escuela innovadora . Demanda de un subsistema educativo para la escuela rural. | . Tiene las funciones que la legislación atribuye a todas las escuelas. . Autonomía de los centros. . Diversos modelos de escuela rural como respuesta a la diversidad de condicionantes del medio rural y de las tipologías escolares. . La escuela rural tiene futuro y debe participar en el futuro del mundo rural. |

Elaboración propia. Las funciones atribuidas a la escuela será desarrolladas en apartados posteriores.

Tras la elaboración de esta tabla nos queda una idea que puede consolidarse a lo largo de la tesis: **la escuela rural hasta ahora no ha servido a las necesidades de la población rural, sino a las exigencias externas** (conciencia nacional, cualificación escolar básica para actuar como un "ciudadano", retención de población campesina que produjera alimentos y no agravara la situación deficitaria de las ciudades, expulsión de población rural cuando lo exigió el desarrollo económico...

Actualmente las funciones que se pueden atribuir a la escuela rural, además de las legalmente imputables desde educación, tienden a fomentar el mantenimiento de la población rural, la diversificación, el abandono de los

campos y la reconversión de los agricultores -como cúlmen del proceso de desagrarización que sufre el campo- para contribuir al desarrollo rural, evitando así que se destruya el medio ambiente rural para beneficio, además de evitar graves problemas internos en este sector económico que ocupa un aparte importante de la población activa.

La segunda consecuencia que podemos deducir es que **el sistema educativo en el medio rural está totalmente supeditado al sistema económico y que se usa la escuela como elemento importante en el proceso económico, aunque no en el desarrollo económico de la comunidad a la que debiera servir.**

La última es menos negativa y más esperanzadora. **La escuela rural debe servir a la comunidad donde se ubica, por tanto si se promueve el futuro del mundo rural también se promoverá el de la escuela rural, autónoma, que sirva para este medio, por primera vez, pese a las orientaciones generales.** En virtud de la autonomía que se confiere a las escuelas estas pueden, realmente adaptarse a su entorno y servir a la comunidad rural.

1.2.2. RASGOS COMUNES

Entre los rasgos más comunes en las definiciones de escuela rural podemos indicar los siguientes:

- a) Escuela ubicada en el medio rural: predominio del sector agropecuario, entidades de población generalmente pequeñas, cultural rural, ...
- b) Escuela pequeña, que escasamente supere una línea (10 unidades de preescolar y EGB o 9 de infantil y primaria).

- c) Es muy posible que se haya de atender a los escolares, en función del número de unidades y tipología escolar, en grupos heterogéneos, generalmente reducidos.
- d) Es una escuela integradora de la comunidad -admite todos los niños y niñas-, donde realmente se puede ofrecer educación personalizada -ratio alumnos/profesor baja-, atendiendo a la diversidad de los niños -es fácil conocer a los alumnos y sus problemáticas-.
- e) Es uno de los focos culturales más importantes de la localidad.
- f) La proyección de las actividades de la escuela en el entorno puede ser total.
- g) Hay gran diversidad de escuelas rurales.
- h) Todavía existe una visión negativa de la escuela rural.
- i) La escuela rural es el entorno idóneo para las innovaciones educativas.
- j) La escuela rural, si la dejan, es un entorno pedagógico idóneo para ofrecer a los escolares educación y formación personalizada, adaptada a los mismos y al medio en que viven.
- k) La escuela rural que pretenda innovación, educación y desarrollo del medio es una escuela que exige mucho esfuerzo por parte del profesorado. Sin estas pretensiones también lo exige.
- l) Suele ser la única escuela de la población.
- ll) Suele ser una escuela pública, no privada. Pero, además, es la escuela del pueblo, a la que debería servir.

1.3. RECOPIACIÓN: DEFINICIONES ENTORNO A LA ESCUELA RURAL

1.3.1. DEFINICIONES DE ESCUELA RURAL.

Las características de la escuela rural que le hemos atribuído proceden de las definiciones que a continuación citamos. Son definiciones o citas relacionadas con la escuela rural que aportan datos sobre sus características, el pensamiento pedagógico en relación con éstas, los prejuicios, ... Todas ellas nos han servido para realizar el trabajo anterior, pero creemos necesario incluirlas como apartado de definiciones, desligado de cualquier ubicación temática ni cronológica, lo que evitará las mutilaciones que hemos hecho al utilizarlas en los apartados anteriores. Así lo presentamos en el anexo 2 del apéndice documental.

1.3.2. TABULACIÓN DE RASGOS PRESENTES EN LAS DEFINICIONES

En la tabla 7 cuantificamos rasgos atribuidos a la escuela rural en distintas definiciones, empleando los siguientes **códigos de interpretación**:

1º) Los autores están ordenados numéricamente atendiendo al siguiente orden: Alonso, cita 1935, Ley de Educación Primaria, Serrano de Haro, Fernández, Onieva, Romero, Crespo, Hernández, Perspectiva Escolar, Baluja, Cuadernos de Pedagogía, Tous, Jiménez, Bohigas, Bassa, MCEP Cádiz, MRP Rioja, Baluja, Fernández, García, Carmena, Tous, Jornades ER Catalunya, Seminaria ER Catalunya, Naranjo, Maravall, Jornades ER Catalunya; Alto Palancia, Jornadas ER Almería, Administración Andalucía, Sauras, Calvo, Sauras, Sauras, Mateos, Barriuso, Administración Valenciana, Ortega, Ortega, Boix.

2º) Después del número de autor indicamos el total de veces que hemos detectado el rasgo de escuela rural.

3º) En las tablas se consigna, como norma general: 0, si se niega el rasgo indicado; 1, si aparece el rasgo indicado.

4º) En el rasgo "demografía" consignamos 1, si se refiere a población diseminada, 2 si son pequeñas poblaciones y 500 el número de habitantes indicado.

5º) El "número de unidades" es el expreado en la tabla. Si va acompañado de - indica que debe tener menos de las unidades indicadas.

6º) La "dependencia" se refiere si la definición se función de factores externos al medio rural: distancia a poblaciones, a centros completos, a núcleos urbanos, ...

Los rasgos que más han caracterizado la escuela rural son: estar ubicada en el medio rural, ser una escuela pequeña, tener alumnado heterogéneo en una misma aula, tener proyección en el entorno y ser la única en la localidad.

1.4. MODELOS DE ESCOLARIZACIÓN RURAL

Actualmente en las zonas rurales y en las distintas autonomías podemos encontrar varios modelos básicos de escolarización, atendiendo a varios criterios: número de unidades, agrupación de los centros, modalidades especiales de escolarización y apoyos a la escuela rural.

1.4.1. NÚMERO DE UNIDADES

Atendiendo al número de unidades podemos encontrar *Centros Incompletos* (de 1 a 7 unidades) y *Centros Completos* (de 8 ó más unidades). En muchas ocasiones existen un centro completo donde son concentrados los escolares mayores de las escuelas pequeñas de la zona. Es lo que se llama *Colegio Comarcal* o en lenguaje coloquial *Concentración Escolar*. En algunas ocasiones un centro incompleto actúa como colegio concentrador.

1.4.2. AGRUPACIÓN DE LOS CENTROS

Atendiendo a este criterio podemos hacer la siguiente clasificación:

- Colegios que no se agrupan con otros.
- *Proyecto de Acción Educativa Preferente de singularidad rural (PAEP)* de la Comunidad Valenciana, donde varias escuelas de zona rural (con independencia del tipo de escuela) presentan un proyecto pedagógico conjunto

a desarrollar durante un curso escolar y cada escuela tiene su identidad jurídica.

- *Colegios Rurales Agrupados (CRA)* del territorio gestionado por el MEC pero adoptado por autonomías con competencias en educación. Varias escuelas incompletas se organizan jurídicamente como un único centro escolar con unidades repartidas en localidades distintas. Hay unidad pedagógica, administrativa y de gestión pero las escuelas de las localidades pierden su identidad jurídica que recae en el CRA.

- *Zona Educativa Rural (ZER)* de Catalunya donde el servicio educativo (escuelas, centros de secundaria, animación sociocultural y educación de adultos, servicios psicopedagógicos, inspección, centros de recursos y de formación del profesorado, ...) es planificado de acuerdo con la base territorial definida en la zona de gestión y actuación.

1.4.3. MODALIDADES ESPECIALES DE ESCOLARIZACIÓN:

Para atender la población escolar del medio rural existe una red de escuelas, como elemento fundamental de la escolarización. Además existen otros centros o modalidades que contribuyen a la escolarización del alumnado rural. Son los siguientes:

- *Escuela Hogar* o residencia de estudiantes de zonas rurales donde hay grandes dificultades de transporte escolar a una concentración escolar. Los alumnos durante la semana permanecen en la Escuela Hogar en régimen de internado y son escolarizados en un centro próximo si la residencia no tiene escuela. Cada vez hay menos centros de este tipo, aunque estuvieron presentes en casi todas las provincias españolas.

- *Programa de Preescolar en Casa* en varias autonomías (Galicia, Asturias, León, Andalucía...), en zonas de difícil comunicación donde maestros itinerantes, apoyados por los Servicios de Apoyo Escolar y en coordinación con

los Centros de la zona asisten a los preescolares sin escolarizar, individualmente o en pequeño grupo. También se trabaja con la familia para implicarlos en las tareas educativas.

- *Programa de reducción del absentismo escolar temporero* de Andalucía para evitar la desescolarización o el cambio de escuela de numerosos niños por motivo de la cosecha. Consiste en proporcionar becas de Escuela Hogar, comedor y transporte durante la época de cosecha que permitan la “estabilidad” de los escolares y en programas de acogida y refuerzo que posibiliten continuar con su ritmo escolar coordinando la actuación de los centros de origen y de recepción en caso de desplazamiento del escolar.

1.4.4. OTROS SERVICIOS DE APOYO A LA ESCUELA RURAL

Entre los servicios de apoyo a la escuela rural podemos encontrar disitintas modalidades, ya tradicionales *-transporte y comedor escolar-* o más modernas, como las que indicamos a continuación:

- *Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE)* extendidos por varias provincias españolas. Son instalaciones donde los alumnos de escuelas pequeñas hacen convivencias periódicas de 1 semana durante la cual, además de los objetivos de socialización, los alumnos trabajan aspectos curriculares difícilmente abordables en sus escuelas (idiomas, talleres de tecnología o de ciencias, competiciones deportivas, orientación escolar, ...)

- *Centros de Recursos (CR)* muy generalizados por todo el territorio estatal. Su misión era actuar como apoyo material y personal a las escuelas incompletas y CRA y ser punto de encuentro del profesorado para promover el trabajo educativo de zona. En cada CR se debía constituir un *Servicio de Apoyo Escolar (SAE)* que apoyara las escuelas pequeñas o CRA especialmente en las áreas no impartidas por especialistas.

- *Centros de Profesores (CEP)* actualmente fundidos con los CR, *Servicios Psicopedagógicos* que también pueden estar en el CR, *Inspección...* no específicos de zona rural.

1.5. DEFINICIÓN DE ESCUELA RURAL

Hemos expuesto ya la **dificultad para definir la escuela rural atendiendo a su diversidad**. Actualmente constatamos esta misma diversidad aumentada por el estado de autonomías y la gran cantidad de servicios que pueden incidir en la escuela rural.

Por otra parte estamos convencidos de que la escuela rural tiene futuro, igual que lo tiene el mundo rural. **La escuela rural tiene futuro porque todavía existe**, no es una reliquia del pasado, es un hecho real, actual y muy difundido en la geografía española. Decimos que la escuela rural tiene futuro, además, porque **se están sentando las bases que pueden posibilitar un futuro esperanzador pero**, al mismo tiempo, **incierto** y, si no se toman las medidas oportunas, **peligroso para el mundo rural** -el temor a las nuevas concentraciones existe desde que se promulgó la LOGSE-.

Creemos que **la escuela rural es el entorno pedagógico más adecuado para desarrollar la innovación educativa acorde con los paradigmas educativos más actuales** - heterogeneidad de los alumnos, interacción entre iguales, escuela arraigada y abierta al medio, comunidad educativa, difusión de la actividad escolar a la comunidad y de la comunidad a la escuela, participación social, responsabilidad y autonomía del alumnado, autonomía docente y del centro, flexibilidad, diversidad, facilidad para practicar modelos de organización de contenidos (interdisciplinariedad, globalización, proyectos, centros de interés) ...

Estamos convencidos de que, con el marco legal vigente, **la escuela rural puede ser un elemento de desarrollo comunitario decisivo para el**

mundo rural. Es un gran error, por parte de los planificadores, olvidar esta función; del mismo modo, es un desatino que la comunidad educativa no exija a la escuela esta función.

Para que la escuela pueda contribuir positivamente al desarrollo rural es necesaria **una planificación global de la educación en el medio rural:** preescolar, primaria, secundaria -bachillerato y formación profesional-, educación de adultos, dinamización sociocultural, formación del profesorado, inspección, centros de recursos y apoyos a la educación en el medio rural, ... Esta planificación debe estar **integrada en el plan de desarrollo integral de la zona y coordinada con la de otras zonas**, especialmente en los niveles y aspectos educativos difíciles de abordar en una zona de escasa población (secundaria, orientación escolar y vocacional, escuelas taller, ...).

Por último, **para que la escuela rural sea una escuela de futuro hay que eliminar todas las cargas negativas que ha tenido y todavía lastran su marcha.** Hay que exigir la superación de deficiencias y lastres del pasado, pero ésto no debe impedir que la escuela rural consiga sus objetivos sociales, culturales y educativos.

Atendiendo a estas premisas formulamos nuestra definición:

“Escuela rural es aquel centro educativo -de cualquier nivel- que ubicado en el medio rural -con los aspectos demográficos, geográficos y socioculturales que ésto implica- intenta promover la innovación educativa y el desarrollo de la comunidad rural a la que sirve. Es una escuela en positivo -aunque exigente con las deficiencias no subsanadas-, escuela de esperanza -basada en la autoestima del propio sujeto y de su medio- y de autoafirmación -por el esfuerzo individual y común-.

En definitiva, escuela rural es la escuela que integrada en un espacio rural lucha por un futuro digno para el medio y la comunidad que la acoge.

Todos los centros docentes ubicados en el mundo rural que no se plantean su función positiva para este medio no deben ser considerados escuelas rurales, sino escuelas desruralizadoras.”

Nuestra apreciación subjetiva es que, atendiendo a esta definición, muchas de las escuelas situadas en el medio rural no son escuelas rurales,

sino escuelas desruralizadoras. Pero una revisión superficial de las últimas décadas de escolarización en el medio rural nos confirman que los centros docentes ubicados en este medio:

- a) sirvieron bien poco a la sociedad rural;
- b) no fueron, en general, centros de innovación educativa;
- c) no fomentaron la autoestima de las personas ni de los pueblos;
- d) no promovieron la autoafirmación de los rurales.

La época a que nos referimos ha pasado y los condicionantes socioeconómicos, políticos y culturales de ahora no son los mismos que favorecieron la desruralización. Ahora es posible que muchas escuelas, a poco que se lo propongan, sean escuelas rurales y dejen su papel de escuelas desruralizadoras.

Importa indicar que nuestra definición está bastante contextualizada en el medio rural valenciano, puesto que tiene varios puntos de semejanza con la definición basada en las características de estas escuelas que indicaron los maestros rurales valencianos. Las escuelas rurales se caracterizan por:

"tenir diversos nivells per aula; per estar ubicadaes en pobles allunyats de centres urbans i de qualsevol centre cultural; on les instal·lacions dels centres i la manca de recursos materials i humans són més aïnes escassos; on els xiquets i les xiquetes, així com les professores i professors estan aïllats dels seus companys. Són unes escoles on la ràtio alumne-mestre és xicoteta i estan totalment integrades en el seu medi. Tot açò configura una xarxa de centres incomplets que uneix poblacions generalment poc comunicades i mancades de qualsevol activitat per part de professors especialistes, cosa que dificulta la implantació de la LOGSE."¹⁰²

¹⁰² AA.VV. *II Jornades d'Escoles Rurals de la Comunitat Valenciana. Chulilla 1 i 2 d'octubre de 1993*. Generalitat Valenciana/Conselleria d'Educació i Ciència. València, 1995. pág. 72.

Sin embargo, esta definición caracterial de escuela rural no nos satisface porque:

- a) Usa los aspectos negativos para definir la escuela rural.
- b) No incide en el papel modificador de la escuela.
- c) Excluye de la ruralidad todas las escuelas completas y escuelas donde exista especialistas.
- d) Centra su atención exclusivamente en los centros educativos de infantil-primaria, olvidando las enseñanzas secundarias, la educación de adultos, ...
- e) Presupone que todas las escuelas rurales están integradas en su medio.
- f) Parte del supuesto de la inexistencia de otros centros culturales, por lo que parece sugerirse que la escuela es el "único foco cultural", afirmación que lleva implícita la negación de la cultural rural.
- g) Olvida la realidad de los PAEPs que están consiguiendo reducir el aislamiento de alumnado y profesorado rural.

En un informe del Consejo Escolar Valenciano se sugiere una definición integradora:

"Hay que abandonar el tradicional concepto de "Escuela Rural" y sustituirlo por "Centro Educativo Rural", donde Centro Educativo hace referencia a todo lugar en que se impartan clases, independientemente del tramo educativo que abarque (Educación Primaria, Educación Secundaria, etc.); y rural viene definido por estar ubicado en un medio en el cual la población pertenece mayoritariamente al sector primario, la explotación agrícola."¹⁰³

¹⁰³ CONSELL ESCOLAR VALENCIÀ: *Informe sobre la situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana. 1991*. Consell Escolar Valencià/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1993. pág. 30.

Pero esta definición, con ser más amplia que la anterior, tampoco se ajusta a nuestras propuestas, por lo cual creemos que la definición personal que hemos formulado es una nueva aportación para la escuela rural.

2.- PROBLEMÁTICA DE LA ESCUELA RURAL

La problemática de la escuela rural es de tipología muy variada¹⁰⁴. La estructuraremos en cuatro grupos: los centros, la comunidad educativa, los alumnos y los profesores.

2.1. PROBLEMAS REFERIDOS A LOS CENTROS

- 1) Falta de recursos: instalaciones deficientes, material didáctico escaso o inexistente, oferta cultural del entorno pobre, dificultad para acceder a nuevas tecnologías, ...
- 2) Falta de personal en los centros (si falta un maestro sus alumnos son atendidos por los compañeros o se quedan sin atender -caso de las unitarias-).
- 3) Excesiva movilidad del profesorado, lo que dificulta la elaboración de un Plan Educativo a medio plazo e impide su desarrollo.
- 4) Actualmente el problema de las especialidades LOGSE (música, educación física e idioma -inglés-) se agrava en las escuelas rurales ya que los nuevos especialistas acceden fácilmente a vacantes en ciudades y grandes pueblos -de donde suelen proceder- y no son atraídos por los pueblos pequeños.
- 5) Escasa o nula formación de equipos directivos que dificulta la gestión de los centros.
- 6) Ausencia de un marco legal que contemple la especificidad de los centros ubicados en medio rural.

¹⁰⁴ Reelaboración del artículo de SANTAMARÍA, R.: "L'escola rural. Oblit a perpetuitat?" en *BICC*, nº 24, Nov-Dic 1991, págs. 10-11.

Resulta también, de especial interés el apartado correspondiente de que Jesús Jiménez dedica a los problemas de la escuela unitaria en medio rural. Cfr. JIMÉNEZ SÁNCHEZ, Jesús: *La escuela unitaria*. Laia. Barcelona, 1983. págs. 17-25.

7) Olvido -cuando no visión negativa- de estos centros por parte de la Administración, de los maestros y de los investigadores de educación, siempre en base a prejuicios, muchas veces no constatados.

8) Creciente complejo de inferioridad de la escuela rural, sufrido por padres y alumnos que ven que sus escuelas las piden pocos maestros, que la Administración no les da trato preferente (como se debería hacer según se indica en algunas disposiciones legales), que “no hay especialistas LOGSE”¹⁰⁵, que hay menos recursos, ...

9) Servicios educativos ofrecidos al medio rural desde fuera, sin contemplar la especificidad rural ni los objetivos específicos para la misma (orientación, formación del profesorado, ...

10) Poca implantación de preescolar y de parvularios y bajo porcentaje de estudiantes en secundaria y enseñanzas superiores. Lo cual pone de manifiesto la situación de discriminación que sufre la zona rural.

11) Modelos “compesadores” de las deficiencias rurales sin considerar, muchas veces, la especificidad ni los patrones culturales rurales. Parece que hay que dar a todos para conseguir lo mismo y evidentemente ésto no se ha logrado.

12) Libros de texto y otros materiales urbanizadores, con visión urbana -no rural- y planteamientos generales y rígidos, poco adaptables a situaciones concretas.

2.2. PROBLEMAS REFERIDOS A LA COMUNIDAD EDUCATIVA

1) Implicación escasa de los agentes extraescolares (padres, vecinos, ayuntamientos...) en las actividades escolares.

¹⁰⁵ Recientemente nos relataron un caso de concentración escolar involuntaria. En la comarca de La Serranía (Valencia) existen pocos centros completos. Durante el curso 94-95 ha habido un aumento de matrículas de niños de pueblos que tienen escuelas pequeñas en un centro completo que tiene especialistas LOGSE. La no atención de la zona rural por parte de la Administración ha generado esta concentración involuntaria.

Este hecho nos recuerda la época en que, desde la Inspección, se decía que había que concentrar para ofrecer especialistas a los niños rurales.

Suele ser un problema del inicio del curso, del desconocimiento entre maestro y comunidad. Si se supera esta fase la comunidad educativa rural - especialmente padres y vecinos- pueden colaborar mucho en la actividad escolar y mejora su participación.

También puede influir la pobreza de algunos municipios rurales que no pueden dar lo que no tienen.

2) Visión "reducida" y "pobre" de la escuela, del trabajo escolar y de lo que se hace o se quiere hacer en la escuela, relacionado con un nivel cultural generalmente bajo.

Es un problema difícil de superar si la comunidad sólo ve en la escuela el medio de huir del mundo rural. Si la escuela se implica en la comunidad, esta responde y pretende conocer más la escuela, qué se hace, cómo pueden ayudar.

Si el maestro es el funcionario que cumple su estricto horario de capital y promueve una metodología tradicional contribuye a esta visión pobre de lo que es la escuela.

3) Escasa valoración de su cultura (conocimientos, ...) porque siempre se les ha dicho que eran unos incultos. Además los procesos actuales de disolución de la sociedad y de la cultura rural influyen más todavía en la baja autoestima que tienen por algo que se ha dicho hasta la saciedad que esta condenado a extinguirse y, lo que es más duro, ellos viven esta situación de modo cotidiano.

Este problema sólo se puede superar si se incluye entre los objetivos de los centros educativos y culturales de la zona.

4) Ámbito social reducido, favorecido por el envejecimiento de la población, el caciquismo y la influencia familiar prolongada en todo el pueblo y en las relaciones de unos niños con otros, generalmente pocos y siempre los mismos.

Esta dificultad escolarmente se puede reducir con convivencias, salidas conjuntas, viajes, fiestas, ... actividades en los CRIE, ...

5) Escasez de servicios sociales, sanitarios, educativos, culturales...

Esta dificultad se podría subsanar a nivel municipal o comarcal, con actuaciones de entidades supramunicipales: mancomunidades, diputación, ... También el fomento del asociacionismo puede contribuir.

2.3. PROBLEMAS REFERIDOS A LOS ALUMNOS

1) Deprivación lingüística, social, cultural... frente al "modelo" dominante (cultura urbana).

2) Modelo sociolingüístico propio de las clases bajas, concreto y reducido.

3) Aislamiento de los niños: hay pocos compañeros, amigos, ...

4) Falta de motivación si la escuela es ajena a su realidad.

5) Pocos alumnos del mismo nivel, lo que empobrece su relación de comunicación-experimentación-intercambio de información.

6) Generalmente bajo nivel económico y expectativas de estudio casi nulas.

7) Conciencia de que el que estudia se irá fuera y las "carreras" no las podrá desempeñar en la zona.

2.4. PROBLEMAS REFERIDOS A LOS MAESTROS

1) Exceso de niveles y/o áreas, con la consiguiente falta de especialización.

2) Aislamiento socio-profesional: hay poca gente con la que hablar del trabajo.

3) Inaccessibilidad a recursos culturales, legislativos, ...

4) Incomunicación e imposibilidad de reciclaje (Centros de Profesores y Universidades alejados, inexistencia de maestros de refuerzo que posibiliten el

reciclaje, rigidez legislativa que dificulta organizaciones horarias flexibles o excluye los centros incompletos y unitarias de las convocatorias...)

5) Carencia de formación previa sobre la Escuela Rural; en los libros que hablan de escuela no se dice casi nada de la Escuela rural, tampoco en los planes de estudio de los futuros enseñantes. En algunos casos, visión negativa de la escuela rural.

6) Otros problemas: familiares, de salud, ...

Como conclusión vemos que **gran parte de los problemas de la escuela rural no son por el hecho de ser rural, sino por la consideración que se tiene de ella.**

3.- LAS ESCUELAS DE LA ZONA DE ESTUDIO ¿SON RURALES?

No es necesario extenderse en este apartado porque **atendiendo a cualquier criterio de los que tradicionalmente se emplean para definir la escuela rural llegamos a la conclusión de que todas las escuelas de la zona son rurales.**

No obstante, **atendiendo a nuestra definición** creemos que las escuelas de la zona todavía no han entrado en la fase de promover la innovación educativa, de considerarse elementos de desarrollo, de promover la autoestima individual y colectiva, por lo cual podemos decir que **las escuelas de la zona de estudio están pasando de ser escuelas desruralizadoras a ser escuelas rurales, aunque todavía no cumplen las condiciones para serlo.**

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV.: *Organización Escolar COMPI*. Tomo I. Compañía Bibliográfica Española, S.A.. Madrid, 1968.

AA.VV.: *L'escola dins el món rural. IVes. Jornades d'Escola rural (Valls. Abril 1984)*. ICE UAB. Barcelona. 1985.

AA.VV.: *I Jornades de Escoles Rurales de Almería. Cuevas de Almanzora del 10 al 13 de Septiembre de 1985*. 2ª Ed. Centro de Apoyo y recursos del Bajo Almanzora. Cuevas del Almanzora. 1986.

AA.VV. *II Jornades d'Escoles Rurals de la Comunitat Valenciana. Chulilla 1 i 2 d'octubre de 1993*. Generalitat Valenciana/Conselleria d'Educació i Ciència. València, 1995.

AGANZO TORIBIO, Andrés: *Defendemos la escuela rural: Preescolar en casa*. Cáritas Española. Madrid. 1985.

ALONSO ZAPATA, Manuel: *La escuela unitaria. Cómo funciona y cómo debe organizarse en los tiempos modernos*. (Col. Estudio). 1ª ed. Juan Ortiz editor. Madrid, 1930.

BALUJA, Josep; FERNÁNDEZ, Josep Maria; GIBERT, Joan et al.: "Taula Oberta. L'Escola Rural" en *Guix*, nº. 72, octubre 1983. *L'escola al medi rural*. págs. 4-10.

BALUJA, J.: "Els mestres i els grups de treball en una comarca" en AA.VV.: *L'Escola rural a Catalunya. Primeres Jornades organitzades per l'Institut de Ciències de l'Educació de la U.A.B. Barcelona, 15 i 16 de juny-1979*. ICE/UAB. Bellaterra (Barcelona), 1980. págs. 61-62.

BARRIUSO, Jesús G.: "La escuela rural" en *Signos. Teoría y práctica de la educación*. nº 8/9, enero-junio 1993, págs.148-159.

BAS, Josep Mª: "Entre la crisis agraria y la crisis educativa: datos y cifras sobre la escuela rural y su entorno" en *Cuadernos de Pedagogía*. suplemento 2, mayo 1976. págs.15-21.

BASSA, Ramon: "Las escuelas pequeñas como alternativa pedagógica", ponencia presentada en el *Primer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Encuentro de Barcelona, 5 a 10 de diciembre de 1983*. (Doc. entregada en el Congreso, págs. 946-947).

BAYO, Eliseo: "La muerte de la enseñanza rural" en *Cuadernos de Pedagogía*. suplemento 2, mayo 1976. págs. 12-14.

BOHIGAS, F. y CEGARRA, F.: "Situación y problemática de la escuela rural", ponencia presentada en el *Primer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Encuentro de Barcelona, 5 a 10 de diciembre de 1983*. (Doc. entregada en el Congreso, págs. 932-936).

BOIX TOMÀS, Roser: *Estrategias y recursos didàctics en la escuela rural*. (Materiales para la Innovación Educativa, 11). ICE Universitat de Barcelona/Graó Editorial. Barcelona, 1995.

CARMENA, Gregoria y REGIDOR, Jesús.G.: *La escuela en el medio rural*. 2ª ed. MEC. Madrid. 1985.

CEE: *El futuro del Mundo Rural*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo. 1992.

CEE: *Nuestro futuro agrario*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo. 1993.

COAG: "Necesidad de la escuela rural. Análisis de la situación en Castilla.León" en *COAG Informa*. nº 79, 1-15 diciembre 1982. págs. 8-10.

COMISIÓN REGIONAL PARA LA DEFENSA DE LA ESCUELA RURAL: *Manifiesto en defesna de la Escuela Rural Castellano-Leonesa*. Salamanca, 1981. (Inédito? 7 págs.)

CONSELL ESCOLAR VALENCIÀ: *Informe sobre la situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana*. 1991. Consell Escolar Valencià/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1993.

CONSELLERIA DE CULTURA, EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Libro blanco de la educación en la Comunidad Valenciana*. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. Valencia, 1984.

CRESPO CERECEDA, José: "Organización de la escuela unitaria" en AA.VV.: *Organización escolar*. (Biblioteca Auxiliar de Educación). Paraninfo/MEC. Madrid, 1967. págs. 45-64.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA: *La escuela rural: crónica de una marginación*. en *Cuadernos de Pedagogía*. suplemento 2, mayo 1976.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA: "Escuela rural, una agonía" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 47, noviembre 1978.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA: "La educación en el medio rural" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 151, septiembre 1987, portada de "Tema del mes".

DELEGACIÓN DEL INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA EN EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA.: *Estadística de la enseñanza. Curso 1976-77. Educación preescolar, Educación General Básica, Educación Especial y Educación Permanente de Adultos*. Ministerio de Educación y ciencia. Madrid. Junio, 1977. (Policopiado).

DOCUMENTACIÓN SOCIAL: nº 23, julio-septiembre 1976. *La educación en crisis*.

DOCUMENTACIÓN SOCIAL.: núm. 87, abril-junio 1992. *El futuro del mundo rural*.

DUCH I MÀS, Joan: "Aproximació de l'escola a la comunitat" en AA.VV.: *L'Escola rural a Catalunya. Primeres Jornades organitzades per l'Institut de Ciències de l'Educació de la U.A.B. Barcelona, 15 i 16 de juny-1979*. ICE/UAB. Bellaterra (Barcelona), 1980. págs. 47-60.

EQUIPO DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA DEL ALTO PALANCIA.: "Alto Palancia. La escuela rural: primera aproximación a su problemática. Conclusiones de los grupos de trabajo." de la *Jornada de Convivencia de las escuelas unitarias y centros receptores*, celebrada en Viver el 22 de enero de 1985. pág. 4. (Doc. policopiado de 3 hojas numeradas en octavillas, fue entregado como documentación en las *I Jornadas provinciales de escuela rural* de Viver, febrero 1985).

ESCUELA ESPAÑOLA: *Estatuto del Magisterio*. Ed. Escuela Española. Madrid, 1948.

ETXEZARRETA, Miren y VILADOMIU, Lourdes: "El impacto de la crisis en la agricultura internacionalizada." en SERVICIO DE DOCUMENTACIÓN DE CÁRITAS (Comp.): *Dossier: Mundo Rural y perspectivas de futuro*. Cáritas. Madrid, noviembre 1990.

FERNÁNDEZ RIVERA, Enrique: "Cómo organizar y dirigir una escuela de maestro único" en AA.VV.: *Organización Escolar COMPI*. Tomo I. Compañía Bibliográfica Española, S.A.. Madrid, 1968. págs. 113-128.

FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel y MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro: *La escolarización valenciana. Tres lecturas históricas*. (Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Serie Minor, 6). Universidad de Valencia. Valencia, 1987.

GARCÍA MARTÍNEZ, Juan de Dios: "Prólogo" en CARMENA, Gregoria y REGIDOR, Jesús.G.: *La escuela en el medio rural*. 2ª ed. MEC. Madrid. 1985.

GRIFFITHS, V.L.: *Les problèmes de l'enseignement en milieu rural*. Traducción del inglés por el IPE. (Principes de la planification de l'éducation, 7) UNESCO/Institut International de Planification de l'Education. París. 1969.

GRUP DE MESTRES ALT URGELL-CERDANYA: *V Jornades d'Escola Rural (La Seu d'Urgell, maig 1985). Conclusions*. ICE UAB. (Doc. fotocopiado, 30 págs.).

GRUPO DE R.P. ESCUELAS RURALES DE LA RIOJA ALTA: "La Escuela Rural ante la Ley", ponencia presentada en el *Primer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Encuentro de Barcelona, 5 a 10 de diciembre de 1983*. (Doc. entregada en el Congreso, págs. 970-973).

GRUPO TERRITORIAL DEL MCEP: "Las Escuelas del Campo en Cádiz", ponencia presentada en el *Primer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Encuentro de Barcelona, 5 a 10 de diciembre de 1983*. (Doc. entregada en el Congreso, págs. 966-968).

HERNÁNDEZ RUIZ, Santiago.: *La escuela unitaria completa*. 3ª impresión. UNESCO. Mayenne. 1967.

HERVÁS OCAÑA, Mª José y GRANDE RODRÍGUEZ, Miguel: "La escuela en el medio rural" en *Documentación Social*: nº. 87, abril-junio 1992. (*El futuro del mundo rural*), págs. 115-126.

HERVÁS OCAÑA, Mª José: *Plataforma por una Escuela de Calidad en el Medio Rural*. (Inédito. Presentado en la *Jornada Europea de Escuela Rural de Strasburgo* el 11 de febrero de 1994)

JIMÉNEZ, J.: *La escuela unitaria*. Laia. Barcelona. 1983.

JIMÉNEZ SÁNCHEZ, Jesús: "La escuela rural: entre el olvido y la esperanza" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 151, septiembre 1987, págs. 8-11.

LARA, F.- "Aún existe la escuela rural." en *Acción Educativa*. núm. 50, 1988. págs. 11-12.

LÓPEZ MARTÍN, Ramón: *La escuela pública valencian en la Dictadura de Primo de Rivera*. (Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Serie Minor, 9). Universidad de Valencia. Valencia, 1990.

MAGISTERIO ESPAÑOL: *Ley de Educación Primaria* Magisterio Español. Madrid, 1945.

MARAVALL, José María, Ministro de Educación y Ciencia: cit. por FUNDACIÓN PARA LA RENOVACIÓN DE LA ESCUELA: "Alternativas a la escuela en el medio rural" en *Nuestra Escuela*, nº. 68, abril 1985.

MARTÍNEZ NAVARRO, Anastasio: "Algunas posibilidades de aplicación de la demografía histórica a la historia de la educación" en *Historia de la Educación*, nº 1, enero-diciembre 1982, págs. 193-218.

MATEOS MONTERO, Julio: "Problemas de ayer y de hoy" en *Trabajadores de la Enseñanza*, nº. 144, junio 1993. *Escuela Rural*. págs. 6-12.

MAYA SÁNCHEZ, José Ángel: "Crónica de un renacimiento" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 151, septiembre 1987, págs. págs. 16-19.

MELIÁ TENA, C.: *El sector menyspreat. Una defensa de les comunitat rurals*. Societat Castellonenca de Cultura. Castelló. 1977.

NARANJO, Jaime, Director General de EGB del Estado: cit. por FUNDACIÓN PARA LA RENOVACIÓN DE LA ESCUELA: "Alternativas a la escuela en el medio rural" en *Nuestra Escuela*, nº. 68, abril 1985.

ONIEVA, Antonio J.: "La E.U.C. y el patrimonio de la Escuela Rural" en C.E.D.O.D.E.P.: *La Escuela Unitaria Completa*. C.E.D.O.D.E.P. Madrid. 1960. págs. 11-14.

ORTEGA, Félix y VELASCO, Agustín: *La profesión de maestro*. CIDE. Madrid. 1991.

ORTEGA, Miguel Ángel: *La parienta pobre. (Significante y significados de La Escuela Rural)*. CIDE/MEC. Madrid, 1995. pág. 45.

ORTEGA, Miguel Ángel: "¿Escuela rural o escuela en lo rural? Algunas anotaciones sobre una frase hecha." en *Revista de Educación*, nº 303, 1994. págs. 211-242.

PAPELES DE ECONOMÍA ESPAÑOLA, nº 60/61, 1994. *Sector agrario. Bajo el signo de la incertidumbre*.

PLATAFORMA POR UNA ESCUELA DE CALIDAD EN EL MEDIO RURAL. *Ningún niño sin escuela en el medio rural. En cada pueblo una escuela de calidad*. Cáritas Española. Madrid. 1990.

PLATAFORMA POR UNA ESCUELA DE CALIDAD EN EL MEDIO RURAL. *Propuesta para la normativa de organización y funcionamiento de los Colegios Rurales Agrupados*. Madrid, mayo 1994. (Inédito. Presentado al MEC el 22 de junio de 1994)

ROMERO MARÍN, Anselmo: "Escuela rural y escuela urbana: problemas ecológicos generales." en C.E.D.O.D.E.P.: *La Escuela Unitaria Completa*. C.E.D.O.D.E.P. Madrid. 1960. págs. 35-39.

SALANOVA, Juan: "Potenciación de la escuela rural como alternativa a la grave problemática de las concentraciones escolares" en AA.VV.: *I Jornadas de Escuelas Rurales de Almería. Cuevas de Almanzora del 10 al 13 de Septiembre de 1985*. 2ª Ed. Centro de Apoyo y recursos del Bajo Almanzora. Cuevas del Almanzora. 1986. págs. 57-61.

SÁNCHEZ JIMÉNEZ, J.: *La vida rural en la España del siglo XX*. (Biblioteca Cultural RTVE, nº 8). Planeta. Madrid. 1975.

SANTAMARÍA LUNA, Rogelio: "Escola rural. Oblit a perpetuitat?" en *Butlletí Informatiu del Cep de Castelló BICC*, nº 24, nov.-dic. 1991. págs. 10-11.

SAURAS JAIME, Pedro: "Escuela Rural." en *Acción Educativa*. núm. 51, 1988. págs. 8-14.

SAURAS JAIME, Pedro: "Escuelas rurales: previas, actuales, diferentes." en *Nuestra Escuela*. núm. 107, 1989. págs. 5-7.

SAURAS JAIME, Pedro y CALVO SOTO, Miguel: "La Escuela Rural y el Nuevo Sistema Educativo (Libro Blanco)" en *Alcancep (CEP de Ponferrada)*, año I, nº 1, mayo 1988, págs. 38-41.

SAURAS JAIME, Pedro: "¿Qué os voy a contar?" en *AULA LIBRE: Aportaciones desde la práctica educativa*. M.R.P. AULA LIBRE. Fraga, 1990. págs. 17-40.

SEMINARI SOBRE L'ESCOLA RURAL.- "Seminari sobre l'Escola rural: document de treball." en *Butlletí de mestres*. núm. 195, 1985. págs. 27-31.

SERVEI DE PLANIFICACIÓ I ESTADÍSTICA. D.G. DE CENTRES: "2.2. Presència de l'escola rural a la Comunitat Valenciana." en AA.VV. *II Jornades d'Escoles Rurals de la Comunitat Valenciana. Chulilla 1 i 2 d'octubre de 1993*. Generalitat Valenciana/Conselleria d'Educació i Ciència. València, 1995.

SERVICIO DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA. D.G. DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA Y PROMOCIÓN EDUCATIVA: *Plan de Actuación para la Escuela Rural en Andalucía*. Junta de Andalucía/Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla. 1988.

SERVICIO DE DOCUMENTACIÓN DE CÁRITAS (Comp.): *Dossier: Mundo Rural y perspectivas de futuro*. Cáritas. Madrid, noviembre 1990.

SERRANO DE HARO, Agustín: *Breviario del maestro rural*. (Biblioteca Auxiliar de Educación, B.A.E., nº 8, 1956). B.A.E. Madrid, 1956.

SERRANO DE HARO, Agustín: "Escuela rural" en GARCÍA HOZ, Víctor (Dir.): *Diccionario de Pedagogía Labor. A-F*. Tomo I. 3ª ed. Editorial Labor S.A. Barcelona, 1974.pág. 367.

SUBIRATS, Marina: "L'Escola Rural entre l'Extinció o la Revifalla" en *Guix*, nº 72, octubre 1983, págs. 39-42.

SUBIRATS, Marina: "Remodelar la Escuela Rural, una tarea urgente" en AA.VV.: *I Jornadas de Escuelas Rurales de Almería. Cuevas de Almanzora del 10 al 13 de Septiembre de 1985*. 2ª Ed. Centro de Apoyo y recursos del Bajo Almanzora. Cuevas del Almanzora. 1986. págs. 22-29.

TOUS I ÀLVAREZ, Josep Lluís: "Catalunya: invitación al estudio de la Escuela Rural" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 79, julio-agosto 1981, págs. 18-20.

TOUS I ÀLVAREZ. Joan Lluís: "Proposta de definició d'escola rural" en AA.VV.: *L'escola dins el món rural. IVes. Jornades d'Escola rural (Valls. Abril 1984)*. ICE UAB. Barcelona. 1985. págs. 143-152.

| | |
|--|------------|
| 2.- LA ESCUELA RURAL..... | 177 |
| 1.- DEFINICIÓN DE LA ESCUELA RURAL | 178 |
| 1.1. CRITERIOS PARA DEFINIR LA ESCUELA RURAL..... | 186 |
| 1.1.1. ESCUELA EN EL MEDIO RURAL | 186 |
| 1.1.2. EL PAPEL DE LA ESCUELA EN EL MEDIO RURAL..... | 190 |
| 1.1.3. ESCUELA RURAL, ¿ESCUELA ÚNICA EN LA LOCALIDAD? | 194 |
| 1.1.4. ESCUELA RURAL ¿ÚNICO FOCO CULTURAL?..... | 196 |
| 1.1.4. ESCUELA RURAL, ESCUELA PÚBLICA..... | 197 |
| 1.1.5. ¿HAY CRITERIOS OBJETIVOS PARA DEFINIR LA ESCUELA RURAL? | 199 |
| 1.1.6. CRITERIOS PEDAGÓGICOS | 203 |
| 1.1.7. PUGNA ENTRE ESCUELA UNITARIA Y ESCUELA GRADUADA | 205 |
| 1.1.8. DEFINICIONES EN NEGATIVO..... | 215 |
| 1.1.9. DEFINICIONES EN POSITIVO | 218 |
| 1.2. RASGOS DEFINITORIOS DE LA ESCUELA RURAL A PARTIR DE LAS DEFINICIONES .. | 220 |
| 1.2.1. VISIÓN CRONOLÓGICA | 221 |
| 1.2.2. RASGOS COMUNES..... | 223 |
| 1.3. RECOPIACIÓN: DEFINICIONES ENTORNO A LA ESCUELA RURAL..... | 225 |
| 1.3.1. DEFINICIONES DE ESCUELA RURAL..... | 225 |
| 1.3.2. TABULACIÓN DE RASGOS PRESENTES EN LAS DEFINICIONES | 225 |
| 1.4. MODELOS DE ESCOLARIZACIÓN RURAL..... | 227 |
| 1.4.1. NÚMERO DE UNIDADES..... | 227 |
| 1.4.2. AGRUPACIÓN DE LOS CENTROS..... | 227 |
| 1.4.3. MODALIDADES ESPECIALES DE ESCOLARIZACIÓN: | 228 |
| 1.4.4. OTROS SERVICIOS DE APOYO A LA ESCUELA RURAL..... | 229 |
| 1.5. DEFINICIÓN DE ESCUELA RURAL | 230 |
| 2.- PROBLEMÁTICA DE LA ESCUELA RURAL | 235 |
| 2.1. PROBLEMAS REFERIDOS A LOS CENTROS | 235 |
| 2.2. PROBLEMAS REFERIDOS A LA COMUNIDAD EDUCATIVA | 236 |
| 2.3. PROBLEMAS REFERIDOS A LOS ALUMNOS | 238 |
| 2.4. PROBLEMAS REFERIDOS A LOS MAESTROS..... | 238 |
| 3.- LAS ESCUELAS DE LA ZONA DE ESTUDIO ¿SON RURALES? | 240 |

3.- LA ESCUELA RURAL EN EUROPA

1.- LA VISIÓN SUPRANACIONAL DE LA ESCUELA RURAL

En el contexto socioeconómico actual es difícil imaginar un estado autárquico que no necesite relacionarse con el resto de las naciones para satisfacer sus necesidades.

Si queremos trabajar a favor de la Escuela Rural hemos de abrir los ojos a otras realidades para ver qué puntos en común tienen con la nuestra y qué alternativas ofrecen.

A poco que profundicemos en las lecturas sobre las sociedades rurales podemos sacar cinco conclusiones básicas:

a) **Existen muchos modelos de sociedad rural**, dependiendo de las condiciones físicas (localización, altitud, clima, edafología, relieve, ...), de las condiciones agrícolas (tamaño de las explotaciones, régimen de tenencia, modernización...), de condiciones demográficas (crecimiento vegetativo, emigración, hábitat diseminado-concentrado, tamaño medio de los núcleos habitados,...), condiciones socioeconómicas (nivel educativo y cultural, desarrollo de los sectores productivos, ...)...

b) Pese a la existencia de diversidad de realidades rurales **es posible encontrar algunos elementos comunes presentes en las distintas las realidades rurales**. Estos elementos en ocasiones sirven para diferenciar en cada caso lo rural de lo urbano, por tanto son elementos de comparación y la ruralidad se define por unos rasgos y lo urbano por sus opuestos o diferentes.

Por ejemplo, en las zonas rurales hay un mayor porcentaje de población agraria que en las zonas urbanas. También hay una tasa mayor de analfabetismo, más deficiencias en los servicios públicos (en cantidad y/o en calidad), ...

c) La gradación de todos los factores que condicionan la ruralidad y de los rasgos comparados con lo urbano nos indican que **entre lo rural y lo urbano existe un continuum en el que podemos encontrar sociedades en distintos grados de ruralización-urbanización**: sociedades rurales casi puras, con rasgos urbanos, con muchos rasgos urbanos pero ubicadas en medio rural, sociedades más urbanas, ...

d) Las sociedades rurales están siendo colonizadas por los modos de vida urbanos, considerados como la panacea de las sociedades modernas. Por consiguiente **las sociedades rurales van perdiendo su idiosincrasia para adaptarse al modelo urbano dominante**.

e) Todo lo anterior nos hace ver la dificultad para establecer los límites entre lo rural y lo urbano, por lo cual **se manifiesta la dificultad para definir lo rural**.

Atendiendo a la dificultad que supone la definición de lo rural y a las diversidades que puede presentar optaremos por seleccionar algunos países europeos que puedan tener realidades rurales “parecidas” a las nuestras. Si estas realidades son comparables también lo serán sus sistemas educativos. Si somos capaces de establecer relaciones entre las realidades rurales y los sistemas educativos habremos abierto la puerta para iniciar el estudio de la Educación Rural en cada uno de los estados de que nos ocupamos. **Pretendemos definir si existe relación entre los modelos rurales y educativos y la realidad de la Educación Rural en cada caso**. Sería lógico pensar que a realidades diferentes correspondieran modelos de Educación Rural diferenciados.

Por último, una vez definida la relación entre los elementos anteriores, queremos dar orientaciones válidas para modificar la política para la Educación Rural en España.

2.- SELECCIÓN DE PAÍSES DE ESTUDIO

Los países seleccionados -Francia, Italia y Portugal- pertenecen nuestro entorno geográfico inmediato, lo cual hace suponer a priori unas condiciones del medio rural parecidas a las que pudiéramos encontrar en España. Pero del mismo modo que en España podemos encontrar distintos prototipos de medio rural, también podríamos hallarlos en estos estados. El descenso a niveles regionales podría conducirnos a tal diversidad que hiciera impensable cualquier comparación por lo cual, generalmente, utilizaremos informaciones estatales.

Antes de iniciar el estudio es necesario hacer algunas observaciones sobre las estadísticas:

a) Los datos estadísticos proporcionados por organismos internacionales en algunas ocasiones difieren según el organismo recopilador¹ o la edición de la recopilación². Estas diferencias pueden ser debidas a la aplicación de metodologías diferentes para realizar los cálculos, a partir de datos diferentes o tomados en momentos distintos, a utilizar distintos descriptores, a errores tipográficos, ...

b) La recopilación de estadísticos a escala internacional corre el peligro de acumular datos heterogéneos que los compiladores intentan homogeneizar. Pero si las definiciones de partida son diferentes es difícil conseguir unas series homogéneas³.

¹ Por ejemplo, la proporción de población urbana en 1990 difiere ligeramente según la fuente empleada (ONU, UNESCO, ...). Lo mismo ocurre al comparar población total, el % de gasto público en educación respecto del PNB, ...

² Por ejemplo, la mano de obra agrícola en la CE medida en unidad de trabajo-año (UTA) para cada país y año difiere según se emplee un documento *Statistiques rapides. Agriculture, sylviculture et pêche 1994-1* o el correspondiente *Statistiques en bref. Agriculture, sylviculture et pêche 1995-1*, de EUROSTAT.

³ En algunos países se considera población rural la de municipios inferiores a 2000 habitantes, en otros se eleva la cifra a 5000 o 10000, pero en las macroestadísticas no se indica si el municipio tiene población concentrada o dispersa... y en todos los casos se indicará que es población rural.

c) Las series estadísticas temporales en muchas ocasiones presentan datos de años diferentes para cada país, por lo cual resulta dificultoso compatibilizarlas y se recurre a la interpolación de valores, siempre distintos de los verdaderos, no disponibles para el compilador en el momento de la edición.

d) Los datos estatales no muestran las diferencias regionales dentro de cada estado, en ocasiones mayores que las diferencias medias interestatales, con lo que se puede obtener una imagen deformada de “la realidad” de cada estado si se olvida la diversidad intraestatal.

Pese a estas las dificultades que encontramos al trabajar con datos estatales procedentes de organismos internacionales, creemos que su uso como “indicadores” puede ayudar a construir un esquema de cada país en comparación con los otros.

Si consideramos la unidad geográfica España-Francia-Italia-Portugal respecto de la CE, obtenemos algunos datos relacionados con el mundo rural: esta unidad agrupa el 72 % de las explotaciones agrícolas de la CE, el 63 % de superficie agrícola utilizada, (65 % de las tierras arables de la CE, 54 % de prados y pastos y 87 % de cultivos permanentes), el 85 % de la superficie forestal, el 66 % de mano de obra agrícola y el 58 % de margen bruto standard (MBS).

Por tanto creemos justificado desde el punto de vista europeo que un estudio de la escolarización en esta zona puede ser útil para el Mundo Rural de Comunidad Europea, ya que abarca la mayor parte de superficie agraria y forestal de la Comunidad y afecta a gran parte de su población agrícola.

El factor productividad, más bajo que le media de la Unión Europea, debe ser uno de los que nos mueven en este estudio, puesto que habrá que favorecer más las políticas de desarrollo de estas zonas y planificar políticas educativas acordes con las propuestas de desarrollo para estas zonas rurales.

Por último, el Alto Mijares es una zona de agricultura de montaña (ZAM) y habremos de centrarnos en países con ZAM, para lo cual usamos la tabla 1.

Tabla 1: Países de la CEE con zonas de agricultura de montaña.

| ESTADOS | Superficie Agrícola Utilizada SAU (miles Ha) | | % SAU M/E |
|--------------|--|---------------------|-------------|
| | Calificada de Montaña(M) | Total del Estado(E) | |
| Alemania | 351,5 | 12196 | 2,9 |
| España | 5937,2 | 27304 | 21,7 |
| Francia | 4341,9 | 31069 | 14,0 |
| Grecia | 4978,8 | 9251 | 53,8 |
| Italia | 5164,2 | 16537 | 31,2 |
| Portugal | 854,6 | 3234 | 26,4 |
| Total | 21628,2 | 99591 | 21,7 |

FUENTE: GÓMEZ BENITO, Cristóbal, RAMOS RODRÍGUEZ, Eloy y SANCHO HAZAK, Roberto: *La política socioestructural en zonas de agricultura de montaña en España y en la C.E.E.* M.A.P.A.-S.G.T. Madrid, 1987. pág. 25, cuadro nº 6.

España, Francia, Italia y Portugal agrupan el 75% de la SAU de Montaña de la CE, por lo que, en caso haber propuestas para la educación rural para zonas de montaña en estos países, serán suficientemente representativas y podría ser aplicables al Alto Mijares.

3.- SITUACIÓN DEMOGRÁFICA

Consideramos en este apartado algunos datos relativos a población, población rural y agraria, sectores productivos, ..., y algunos más específicos del mundo rural.

Tabla 2: Evolución de la población.

| | ESPAÑA | | FRANCIA | | ITALIA | | PORTUGAL | |
|-------------------|--------|-------|---------|-------|--------|-------|----------|-------|
| | 1980 | 1990 | 1980 | 1990 | 1980 | 1990 | 1980 | 1990 |
| Población | 37454 | 39333 | 53930 | 56173 | 56122 | 57322 | 9753 | 10285 |
| % pob. 0-14 años | 26 | 21 | 22 | 20 | 22 | 17 | 26 | 21 |
| % pob. 15-64 años | 63 | 66 | 64 | 66 | 65 | 68 | 64 | 66 |
| % pob. 65 y más | 11 | 13 | 14 | 14 | 13 | 14 | 10 | 13 |

FUENTE: UNESCO: *Informe mundial sobre la Educación 1991*. Santillana/UNESCO. Madrid, 1992. pág. 109.

Entre 1980 y 1990 se observa un descenso en la proporción de población menor de 15 años y un leve aumento de la población en edad laboral y postlaboral, lo que indica un envejecimiento de la estructura demográfica de todos los países.

No hay grandes diferencias entre las estructuras demográficas de los cuatro estados, siendo necesario destacar el bajo porcentaje de población infantil que presenta Italia (17%). En la gráfica 1 estas diferencias se hacen más evidentes, siendo España y Portugal los estados que han envejecido más en este período.

Gráfica 1: Evolución demográfica por grupos de edad.

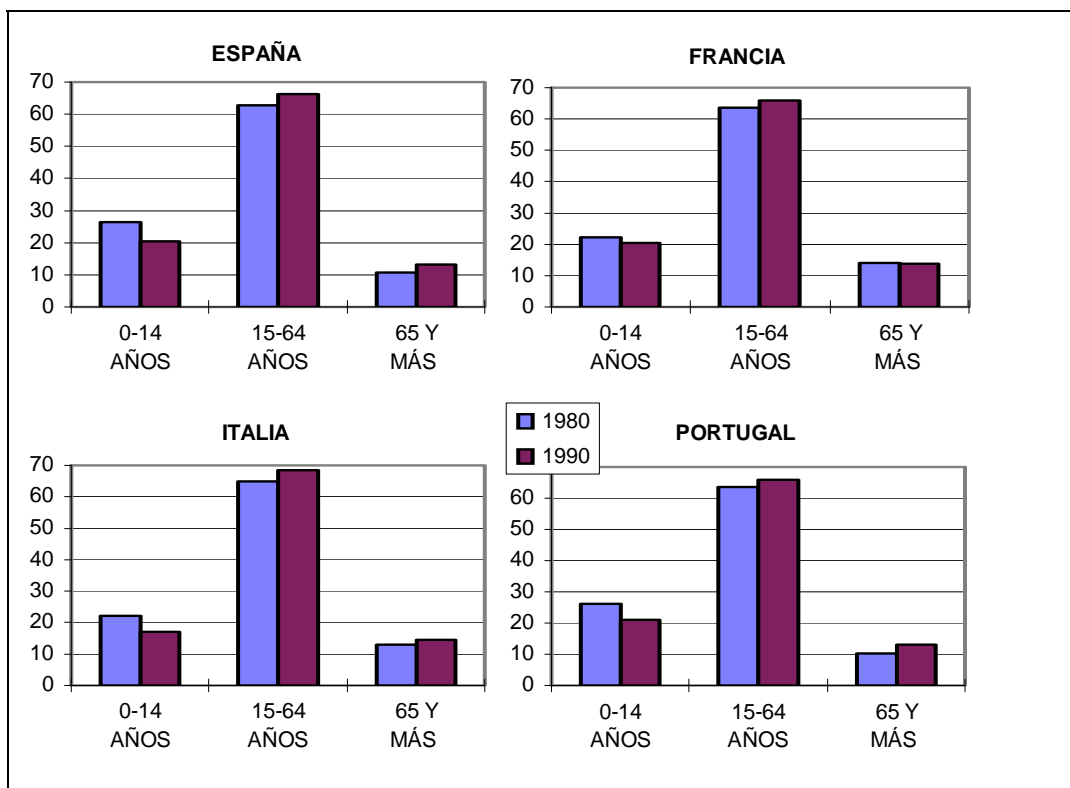


Tabla 3: Indicadores demográficos.

| | ESPAÑA | FRANCIA | ITALIA | PORTUGAL |
|-------------------------------|---------|---------|---------|----------|
| Población 1994 (miles) | 39168,2 | 57800,1 | 57153,7 | 9868,0 |
| Tasa natalidad | 9,9 | 12,3 | 9,4 | 11,6 |
| Tasa mortalidad | 8,7 | 9,2 | 9,5 | 10,8 |
| Tasa crecimiento natural | 1,3 | 3,1 | -0,1 | 0,8 |
| Tasa migración neta | 0,1 | 1,6 | 3,4 | 0,1 |
| Tasa crecimiento total | 1,4 | 4,7 | 3,3 | 0,9 |
| Tasa fecundidad (hijos/mujer) | 1,24 | 1,65 | 1,21 | 1,53 |
| Tasa mortalidad infantil | 7,6 | 6,4 | 7,4 | 8,7 |

FUENTE: EUROSTAT: "La population de l'espace économique européen au 1er janvier 1994" en *Statistiques rapides. Population et conditions sociales. 1994-4*, EUROSTAT, Luxemburgo, 14-6-94. Tablas 1 y 2.

Las tasas relacionadas con la demografía presentan algunas diferencias entre los cuatro estados:

-
- * las tasas de natalidad y fecundidad de Francia y Portugal son bastante más altas que las de España e Italia;
 - * las tasas de crecimiento natural difieren mucho, del 3% de Francia al crecimiento negativo 0,1 de Italia;
 - * Italia es el principal foco de atracción migratorias con un 3,4 respecto del 0,1 de España y Portugal;
 - * las tasas de crecimiento total difieren mucho: son altas en Francia e Italia y bajas en España y Portugal.

Es necesario destacar la baja tasa de fecundidad (promedio de hijos por mujer) de los cuatro estados es muy inferior al nivel de reemplazo de 2,1, aceptado generalmente como tasa general de fecundidad necesaria para que una población se reemplace a sí misma, considerando que cada mujer tenga a lo largo de su vida un promedio de 2,1 hijos (1,1 varones y 1,0 hembras)⁴. De mantenerse estas tasas de fecundidad bajas y no haber aportes demográficos externos (inmigración) se puede producir un descenso de la población absoluta y el progresivo envejecimiento de la estructura demográfica⁵, descenso ya observable al comparar los datos de población absoluta de 1990 y 1994 en España y Portugal o el envejecimiento indicado en la comparación de datos de 1980 y 1990.

Otro factor que nos interesa comparar es la tasa anual de crecimiento total y de población rural, así como el porcentaje de población rural respecto del total.

⁴ DÍEZ NICOLÁS, Juan: "La población española" en GINER, Salvador (dir.): *España. Sociedad y política*. Espasa Calpe S.A. Madrid, 1990. pág. 92.

⁵ *Ibidem*: op.cit. pág. 94.

Tabla 4: Tasas de crecimiento y población rural⁶.

| | ESPAÑA | FRANCIA | ITALIA | PORTUGAL |
|------------------------------|--------|---------|--------|----------|
| Población 1990 (millones) | 39333 | 56173 | 57322 | 10285 |
| Tasa Crec. Anual Total 85/90 | 0,3 | 0,5 | -0,0 | 0,7 |
| % Población Rural 1990 | 21,6 | 25,9 | 31,4 | 66,7 |
| Tasa Crec. Anual Rural 85/90 | -2,0 | 0,9 | -0,7 | -0,8 |
| Diferencia TCAT - TCAR 85/90 | 2,3 | -0,4 | 0,7 | 1,5 |
| Densidad de Población | 78 | 102 | 190 | 111 |

FUENTES:

- UNESCO: *Informe mundial sobre la Educación 1991*. Santillana/UNESCO. Madrid, 1992. pág. 109. (para los datos de población 1990 y densidad de población 1990. El % población rural 1990 lo obtenemos de la misma fuente al restar a 100% el % de población urbana).

- ONU: *Annuaire statistique*. ONU. Nueva York. 1993. Tabla 11. (para tasas de crecimiento 85/90)

España es el estado menos ruralizado en 1990, con un 22% de población rural, seguido de Francia con un 26% e Italia con un 31%. Portugal, en este sentido es un caso a parte, con un 67% de población rural.

Relacionaremos estos datos con la superficie ocupada por distintas actividades humanas (agricultura, forestal, zona urbana⁷).

Tabla 5: Superficies.

| | ESPAÑA | FRANCIA | ITALIA | PORTUGAL |
|---|--------|---------|--------|----------|
| Superficie (miles de Km. ²) | 505 | 544 | 301 | 92 |
| % superficie agraria 1992 | 52 | 56 | 56 | 49 |
| % superficie forestal 1992 | 31 | 27 | 21 | 32 |
| % superficie urbana 1989 | 4 | 5 | 13 | 15 |

FUENTE: EUROSTAT: *Cifras de presentación. Retrato estadístico de la Unión Europea*. CEEA-CE-CEEA. Bruselas-Luxemburgo, 1994. págs. 2-3.

Atendiendo a los datos de superficie urbana llegamos a la conclusión de que España es el estado donde hay más concentración demográfica en las zonas urbanizadas, puesto que las zonas urbanas sólo ocupan el 4% de la superficie mientras que Portugal está en el extremo opuesto y las zonas

⁶ Parece que el límite de la ruralidad se sitúa en municipios con población inferior a 10000 habitantes, al comparar los datos de España 1990 con los del Instituto Nacional de Estadística de 1991.

⁷ El concepto de zona urbana en este caso no es opuesto al de zona rural, sino que hace referencia a zona urbanizada, ocupada por asentamientos o poblaciones.

urbanizadas ocupan el 15% del territorio. Parece con contrasentido que Portugal siendo el país más ruralizado tenga un porcentaje mayor de superficie urbana, pero si pensamos que la población rural suele habitar en casas unifamiliares entenderemos porqué es necesaria más proporción de superficie para la población portuguesa. Esto nos hace entender que **el modelo urbanizador español se basó en la concentración urbana.**

Por otra parte, volviendo a los datos de la tabla 4, la tasa de crecimiento anual entre 1985/90 de España, Francia y Portugal es ligeramente positiva, lo que indica que la población total creció a un ritmo inferior al 1% anual. En Italia es negativa y casi nula, lo que indica un descenso de población en este quinquenio.

En cambio, la misma tasa correspondiente a población rural es negativa especialmente en España (-2,0) y en menor medida en Portugal e Italia. Francia, sin embargo, aumenta la población rural en un 0,9 anual, mayor que la tasa para la población total, lo cual indica una tendencia a la repoblación rural de la que todavía no participan los otros estados.

La diferencia entre tasas de crecimiento⁸ es muy grande en España y Portugal a favor del total, lo cual indica una tendencia a la despoblación rural. Es baja en Italia, pero con la misma tendencia. En Francia la diferencia es escasa, pero a favor de la zona rural, lo cual indica claramente la tendencia que hemos indicado anteriormente. El hecho de que la diferencia sea más alta en España y Portugal que en Francia e Italia se podría explicar atendiendo a la estructura de la población activa según sectores⁹: España y Portugal tienen más población agrícola que la que necesaria por lo cual se tiende a su

⁸ Es posible que en demografía no sea correcto restar tasas correspondientes a poblaciones diferentes, pero esta diferencia aporta una información cualitativa que consideramos interesante: si el resultado es positivo aumenta más la población total que la rural, si es negativo se indica que aumenta más la población rural que el total de población.

⁹ Ver tabla 7.

reducción; Francia e Italia tienen un porcentaje de población agrícola menor, por lo que es difícil que se reduzca mucho más.

Si comparamos la densidad de población de cada estado España queda en la posición inferior, con 78 hab./km.² es el país más despoblado. Si descendemos a niveles regionales o comarcales las diferencias serían más grandes; por ejemplo la comarca del Alto Mijares tienen una densidad de población de 6,7 hab./km.², a, muy inferior a la media nacional.

Tabla 6: Porcentaje de población rural/urbana

| | ESPAÑA | | FRANCIA | | ITALIA | | PORTUGAL | |
|--------|--------|------|---------|------|--------|------|----------|------|
| | 1980 | 1990 | 1980 | 1990 | 1980 | 1990 | 1980 | 1990 |
| RURAL | 27,2 | 21,6 | 26,7 | 27,3 | 33,4 | 31,1 | 70,6 | 66,4 |
| URBANA | 72,8 | 78,4 | 73,3 | 72,7 | 66,6 | 68,9 | 29,4 | 33,6 |

FUENTE: ONU: *Annuaire statistique*. ONU. Nueva York. 1993. Tabla 12.

Como indicábamos al referirnos a la tasa de crecimiento anual total y rural 85/90 de Francia aumenta su población rural ligeramente mientras que en los otros estados la población rural pierde peso, especialmente en España y Portugal.

Tabla 7: Tasa de crecimiento anual para zona rural y urbana.

| | ESPAÑA | | FRANCIA | | ITALIA | | PORTUGAL | |
|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|---------|
| | 1975-80 | 1985-90 | 1975-80 | 1985-90 | 1975-80 | 1985-90 | 1975-80 | 1985-90 |
| RURAL | -1,2 | -2,0 | 0,2 | 0,9 | -0,2 | -0,7 | 0,9 | -0,8 |
| URBANA | 2,0 | 0,9 | 0,5 | 0,4 | 0,7 | 0,6 | 2,7 | 1,4 |

FUENTE: ONU: *Annuaire statistique*. ONU. Nueva York. 1993. Tabla 12.

Al comparar la tasa de crecimiento anual de los dos períodos observamos como ha descendido en todos el crecimiento urbano, especialmente en España donde parece que la migración rural se he detenido. Francia e Italia apenas han sufrido descenso de población urbana y hay que destacar nuevamente el aumento de la tasa de crecimiento rural en Francia, lo que pone de manifiesto que el campo francés se está repoblando.

4.- EL SECTOR AGROPECUARIO

Expondremos datos que muestran la evolución del sector agrario, así como otros que nos ayuden a definir su situación actual.

Tabla 8: Evolución del % de la agricultura en el PIB y del empleo agrario.

| | ESPAÑA | FRANCIA | ITALIA | PORTUGAL |
|--------------------------------------|--------|---------|--------|----------|
| % de la agricultura en el PIB 1973 | 8,93 | 6,13 | 7,24 | 7,26* |
| % de la agricultura en el PIB 1990 | 3,99 | 2,81 | 2,98 | 4,07 |
| % empleo agrario respecto total 1960 | 41,70 | 21,4 | 31,7 | 42,5 |
| % empleo agrario respecto total 1990 | 11,00 | 6,10 | 9 | 17,8 |

FUENTE: COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *El futuro del mundo rural*. (Europa en movimiento). CECA-CEE-CEEA. Bruselas-Luxemburgo, 1992. págs. 4 y 6. (* dato de 1980)

Observamos como en los cuatro estados se ha reducido sensiblemente el porcentaje de PIB debido al sector agrario. Del mismo modo ha habido una reducción drástica en el empleo agrario, especialmente en España donde en 1990 la población agraria representaba el 26% de la que había en 1960. en Francia e Italia este porcentaje es de 28% y en Portugal de 42%. **El descenso del peso global de lo agrario en el sistema socioeconómico es patente.**

Si tomamos los datos de 1990 y consideramos que los valores inferiores son los que indican un mayor desarrollo del sistema socioeconómico tenemos que Francia es el país más desarrollado, seguido de Italia. Más alejada se encuentra España por delante de Portugal.

Tabla 9: Población activa y PIB por sector de producción.

| | ESPAÑA | FRANCIA | ITALIA | PORTUGAL |
|----------------------------|--------|---------|--------|----------|
| población 1991 | 39,1 | 57,2 | 57,8 | 9,8 |
| % pob.civil activa 1991 | 39 | 42 | 42 | 49 |
| % desempleo 1992 | 18 | 10 | 10,2 | 4,8 |
| % pob.act.agricultura 1991 | 10,7 | 5,8 | 8,5 | 17,5 |
| % pob.act. industria 1991 | 33,1 | 29,5 | 32,3 | 33,7 |
| % pob.act. terciario 1991 | 56,2 | 64,8 | 59,2 | 48,7 |
| PIB agricultura 1990 | 4,8 | 3,7 | 3,4 | 6,3 |
| PIB industria 1990 | 36,8 | 31,6 | | 39,9 |
| PIB servicios 1990 | 58,4 | 64,7 | | 53,8 |

FUENTE: COMISIÓN EUROPEA: *Viaje a través de Europa*. 4ª ed. CECA-CE-CEEA. Bruselas-Luxemburgo, 1994.

El porcentaje de población activa más alto en 1990 es el de Portugal, seguido de Francia e Italia. España cierra la serie con un 39% de población activa y un 18% de desempleo en 1992.

La distribución de la población activa en sectores de producción varía mucho de unos estados a otros. Francia tiene la estructura productiva “más desarrollada”¹⁰ con casi dos tercios de población dedicada a servicios, menos de un tercio dedicado a industria y una población casi residual del 6% dedicada a la agricultura. Portugal se encuentra en el extremo opuesto y parece que todavía “sobran” demasiados agricultores. España se aproxima más al modelo italiano y francés, pero la población agraria todavía es alta comparada con estos estados. En los cuatro casos la población agrícola es minoritaria.

Parece que hay una relación entre el porcentaje de población rural y el de población activa agraria¹¹. Esta relación no se cumple en España que según los datos de que disponemos es el estado menos ruralizado por lo cual debería tener menos población agrícola. El caso español podría ser demostrativo de un proceso desruralizador (expulsión de población rural) y macrourbanizador (concentración de población en grandes zonas urbanas) sin un desarrollo paralelo de las estructuras agrarias (mecanización, parcelación, propiedad, ...) que exigen más mano de obra de la que sería necesaria.

¹⁰ Si atendemos al modelo de desarrollo económico seguido por la mayoría de estados de nuestro entorno, se parte de una situación en que hay excesiva población agraria y gran parte de esta población es absorbida por las urbes en los procesos de industrialización. La industrialización conlleva urbanización y ésta exige la concentración de servicios para atender la población creciente, las industrias y los comercios que surgen. Así se desarrolla el sector servicios una vez se alcanza un nivel de producción industrial suficiente y la agricultura se ha desarrollado de tal modo que con muy poca mano de obra se obtienen cotas de producción más altas que en épocas en que la población agrícola era mayoritaria.

¹¹ Para establecer esta relación habría que considerar otros factores como el tipo de hábitat (concentrado, disperso), el tamaño de los municipios, el desarrollo de la estructura productiva en relación con el desarrollo económico, desarrollo técnico de la agricultura, distribución y propiedad de la tierra... Sin embargo parece evidente la discordancia que presentan los datos en España.

La proporción atribuible a cada sector en el PIB también es un indicador de desarrollo económico, encontrándose Francia e Italia en una posición avanzada, España algo más atrás y cerrando la serie Portugal, con un porcentaje de PIB agrícola que casi duplica al de Italia. En los cuatro casos el PIB debido a la agricultura es mínimo comparado con el procedente de los otros sectores.

Se puede establecer también una correspondencia entre la población activa de industria y servicios y el producto interior bruto correspondiente. No ocurre lo mismo en agricultura, puesto que el % PIB agrícola es siempre menor que el porcentaje de población agrícola. Para profundizar en esta relación utilizamos la tabla 10.

Tabla 10: Razón R¹² (PIB / población) y S¹³ (R / R agrícola).

| | ESPAÑA | FRANCIA | ITALIA | PORTUGAL |
|-----------------------------|--------|---------|--------|----------|
| R (PIB agri / % pob. agri.) | 44,9 | 63,8 | 40,0 | 36,0 |
| R (PIB ind. / % pob. ind.) | 111,2 | 107,1 | | 118,4 |
| R (PIB serv / % pob. serv) | 114,7 | 99,8 | | 110,5 |
| S (Industria / Agricultura) | 2,5 | 1,7 | | 3,3 |
| S (Servicios / Agricultura) | 2,6 | 1,6 | | 3,1 |

Elaboración propia a partir de CE: *Viaje a través de Europa*. 4ª ed. CECA-CE-CEEA. Bruselas-Luxemburgo, 1994.

En los tres estados en que hemos podido realizar el cálculo la agricultura es el sector que presenta la R más baja, lo cual **indica la agricultura es**

¹² La razón entre el porcentaje de PIB atribuible a cada sector y el porcentaje de población activa dedicado al mismo puede servirnos como estimador de la productividad de ese sector en relación con los otros.

$$R_a = \% \text{ PIB}_a : \% \text{ Pobl}_a$$

La razón del sector a (R_a) indica el % de PIB generado por 1% de Población activa del sector a. A mayor R_a mayor "productividad" de la población activa de ese sector.

¹³ La división de una razón por la de agricultura aporta información sobre cuántas veces es más productivo ese sector que la agricultura.

$$S_{\text{industria}} = R_{\text{industria}} : R_{\text{agricultura}}$$

$$S_{\text{servicios}} = R_{\text{servicios}} : R_{\text{agricultura}}$$

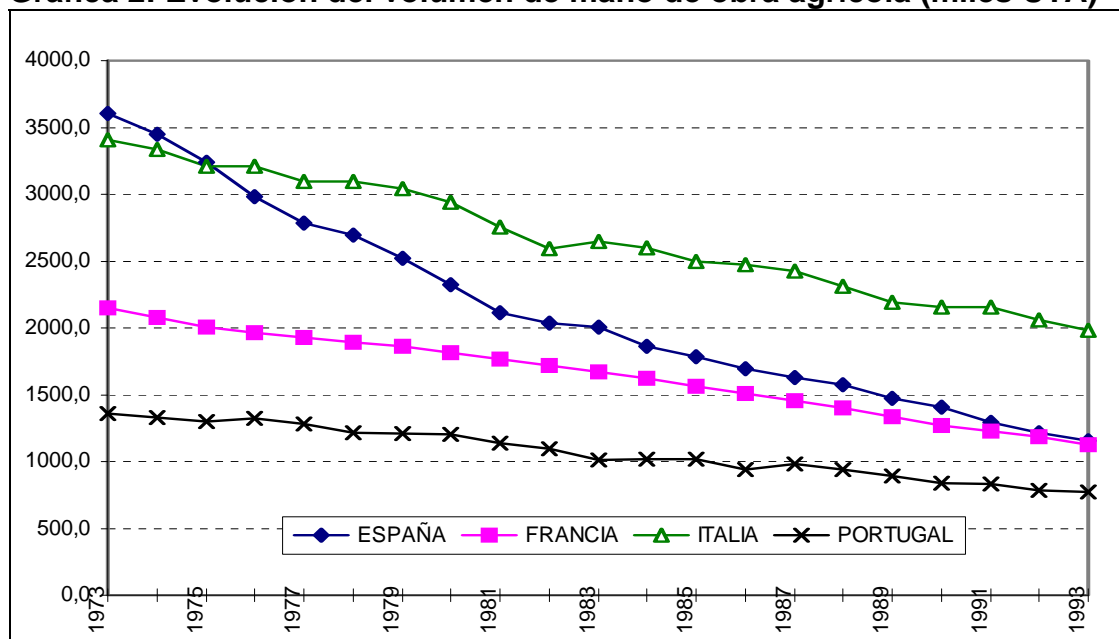
Cuanto mayores son los valores de la S_a podemos entender que hay más diferencias entre el desarrollo del sector a con la agricultura. Si S_a tiende a 1 podemos entender un desarrollo armónico del sector a respecto de la agricultura.

menos “productiva” que los otros sectores porque para un 1% de población activa produce menos PIB.

Al calcular la proporción de cada sector con la razón de agricultura podemos confirmar que la agricultura es menos productiva que los otros sectores en todos los casos, pero observamos diferencias claras entre los tres estados. Portugal presenta las S más altas seguido de España; Italia está más distanciada y Francia presenta las razones menores. Lo que se puede interpretar como un mayor desfase entre la agricultura y los otros sectores en Portugal (es 3,5 veces más rentable la industria y los servicios que la agricultura). En España las S alcanzan un 2,5 mientras que en Francia sólo llegan al 1,7.

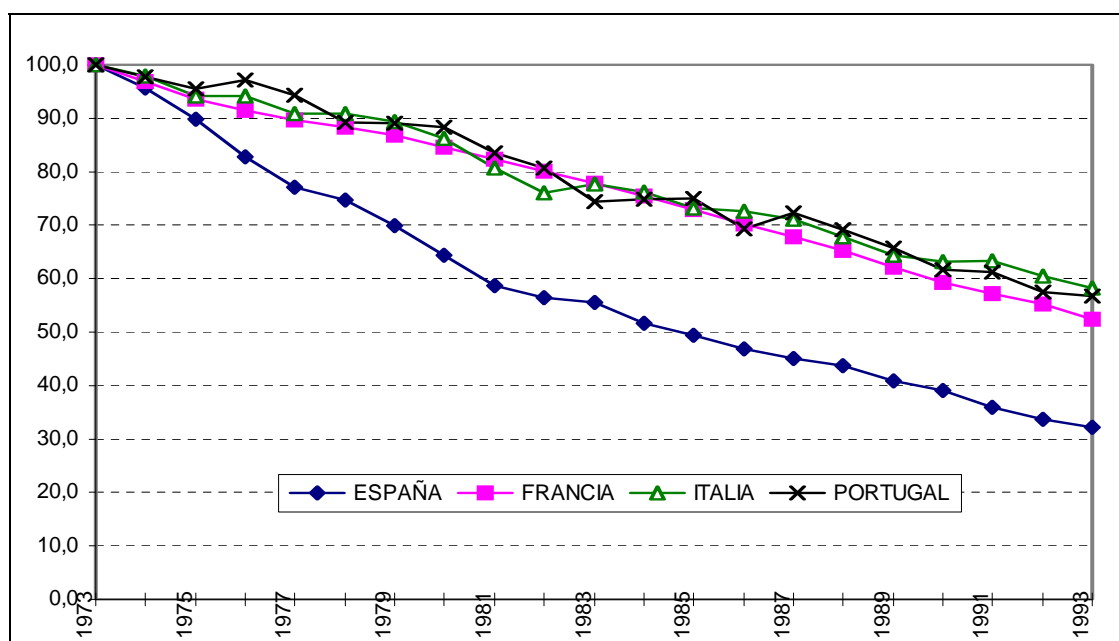
A partir de estos datos, **siendo la agricultura mucho “menos rentable” que los otros sectores, podemos esperar que se favorezca una emigración de las zonas rurales a las urbanas, especialmente en Portugal. En España parece que todavía se ha de mantener el éxodo rural. En cambio en Francia las S no suponen grandes diferencias por lo que el proceso de despoblación rural no tendría ya sentido.** Estas deducciones se pueden confirmar revisando las tablas 4, 6 y 7.

La expulsión de población rural en el proceso de desarrollo económico es un hecho que se ha producido en todos los estados, ligado en gran parte a la evolución de la demanda de mano de obra agrícola, como nos confirma la gráfica de evolución de población agrícola.

Gráfica 2: Evolución del volumen de mano de obra agrícola (miles UTA)

Elaboración propia a partir de EUROSTAT: "L'évolution du volume de la main-d'oeuvre agricole dans les CE" en *Statistiques rapides. Agriculture, sylviculture et pêche, 1994-1*. EUROSTAT. Luxemburgo, 17-12-93. Tabla 3.

Observamos como en todos los estados ha descendido la cantidad de mano de obra agrícola. En Francia la reducción desde 1973 hasta 1993 ha sido constante y en los otros estados ha habido fluctuaciones interanuales.

Gráfica 3: Índices de mano de obra agrícola en UTA (1973 = 100)

Elaboración propia a partir de EUROSTAT: "L'évolution du volume de la main-d'oeuvre agricole dans les CE" en *Statistiques rapides. Agriculture, sylviculture et pêche, 1994-1*. EUROSTAT. Luxemburgo, 17-12-93. Tabla 3.

Francia, Italia y Portugal han seguido la misma tendencia reductora, con ligeras variaciones, teniendo en 1993 la mitad de la población agrícola de 1973. España, sin embargo, consiguió esta reducción en 10 años y después parece que se reduce la población al mismo ritmo que en los otros estados hasta reducir la población agrícola de 1973 a un 30% en 1993. **La diferencia en el ritmo de disminución de población agrícola entre España y los otros estados sólo puede justificarse si en España se ha aplicado una política de desagrarización severa hasta 1983.**

Pese a la tendencia reductora de población agrícola parece que este fenómeno todavía no ha concluido¹⁴ y cabe esperar que siga reduciéndose el número de mano de obra agrícola de cada estado.

La reducción de población agrícola no significa forzosamente la reducción de población rural, como nos muestra claramente el análisis de la situación francesa en que se reduce la población agrícola (gráfica 3) y simultáneamente aumenta la población rural (tablas 4, 6 y 7). Este aumento de la población rural es debido, entre otras causas, al aumento de la tasa de natalidad y al establecimiento de población urbana en zonas rurales. La población urbana que se establece en el medio rural no suele aumentar la población agrícola pero sí la rural. Por otra parte las políticas europeas para zonas rurales proponen la diversificación de la producción y la pluriactividad pueden favorecer el mantenimiento de población rural pese al descenso de población agrícola.

La tendencia al mantenimiento de la población rural se indica también en el informe del CEPFAR sobre educación en el medio rural en la CE15 donde se concluye que la mayor parte de las regiones rurales de Europa tienen un

¹⁴ Se podría deducir una detención del proceso de pérdida de población agraria si los índices se estabilizaran, hecho que no ha ocurrido en toda la serie.

¹⁵ CEPFAR: *Tendances et problèmes du monde rural en matière de scolarisation et formation professionnelle et continue dans les pays de la Communauté Européenne*. CEPFAR. Bruxelles. septembre 1988. pág. 6. de la 1ª parte.

crecimiento de población nulo, ligeramente positivo o ligeramente negativo. Esta situación no es la generalizable a todos los estados, principalmente a aquéllos donde aún sobra bastante mano de obra agrícola (Portugal y España) cuyo crecimiento de la población rural es negativo y bastante inferior respecto del crecimiento total.

Para completar esta visión demográfica y económica del medio rural en los cuatro estados presentamos otros datos que completen la información.

Tabla 11: Datos del sector agrícola.

| Datos 1989/90 | ESPAÑA | FRANCIA | ITALIA | PORTUGAL |
|-------------------------------|---------|---------|---------|----------|
| Superficie (miles de Ha) | 50480 | 54400 | 30105 | 9210 |
| Número total de explotaciones | 1593,6 | 1013,9 | 2664,6 | 598,7 |
| % de explotaciones CEE | 19,5 | 12,4 | 32,6 | 7,3 |
| SAU total (miles de Ha) | 24530,9 | 28568,2 | 14945,5 | 4005 |
| % SAU CEE | 21,4 | 24,9 | 13 | 3,5 |
| SAU media por explotación | 15,4 | 28,2 | 5,6 | 6,7 |
| % SAU tierras arables | 48,9 | 60,0 | 54,0 | 58,6 |
| % SAU prados y pastos | 34,4 | 35,7 | 27,5 | 20,9 |
| % SAU cultivos permanentes | 16,5 | 4,1 | 18,3 | 19,7 |
| Superficie forestal* | 9,3 | 4,1 | 15,5 | 10,6 |

FUENTE: "Structure des exploitations agricoles-enquête de base 1989/90" en *Statistiques rapides. Agriculture, sylviculture et pêche, 1993-10*. Luxemburgo, 14-7-93. Tabla 1.

* El % de superficie forestal se ha calculado en base a los datos de la fuente indicada y difiere notablemente del indicado en la tabla 6.

El tamaño medio de las explotaciones es más alto en Francia que en el resto de los países. España se encuentra en posición intermedia y Portugal e Italia tienen las explotaciones medias más pequeñas. En el caso español hay que conjugar principalmente dos factores: el tipo de agricultura de meseta (cerealista) frente a la agricultura mediterránea y cantábrica (en muchas ocasiones minifundista) con la existencia de grandes latifundios que distorsionan al alza la media del tamaño de las explotaciones.

El porcentaje de superficie agrícola utilizada en cultivos permanentes en Francia es cuatro veces menor que en los otros países. La conjunción del

porcentaje de superficie agrícola utilizada en cultivos permanentes con el tamaño medio de las explotaciones nos muestra dos modelos agrícolas¹⁶: el modelo francés con explotaciones medianas y pocos cultivos permanentes y el mediterráneo con explotaciones muy reducidas y un alto porcentaje de cultivos permanentes.

Cada estado presenta un nivel de modernización agrícola, como podemos apreciar en los datos de la tabla 12.

Tabla 12: Indicadores de desarrollo de la agricultura

| | ESPAÑA | FRANCIA | ITALIA | PORTUGAL |
|---------------------------|--------|---------|--------|----------|
| % Abono nitrogenado / SAU | 4,3 | 8,7 | 5,7 | 3,7 |
| % Abono fosfórico / SAU | 2,2 | 4,7 | 4,0 | 2,0 |
| % Abono potásico / SAU | 1,5 | 6,4 | 2,3 | 1,2 |

Elaboración propia a partir de ONU: *Annuaire statistique*. ONU. Nueva York. 1993. Tablas 58, 59 y 60.

Francia se encuentra a la cabeza del grupo, duplicando el porcentaje de uso de abonos de España y Portugal. Italia se encuentra en posición intermedia.

Tabla 13: Productividad medida según el margen bruto standard (MBS)¹⁷

| | CEE | ESPAÑA | FRANCIA | ITALIA | PORTUGAL |
|-----------------------|------|--------|---------|--------|----------|
| % mano obra agric CEE | 100 | 14,2 | 17,2 | 24,3 | 10,5 |
| MBS por UTA | 11,3 | 7,8 | 15,5 | 10,3 | 2,7 |
| MBS por 100 Ha/SAU | 79,4 | 36,2 | 75,3 | 134,7 | 57,6 |
| % MBS respecto CEE | 100 | 9,8 | 23,6 | 22,1 | 2,5 |
| MBS CEE / Pob agr CEE | 1 | 0,7 | 1,4 | 0,9 | 0,2 |

FUENTE: "Structure des exploitations agricoles-enquête de base 1989/90" en *Statistiques rapides. Agriculture, sylviculture et pêche, 1993-10*. Luxemburgo, 14-7-93. Tabla 1.

¹⁶ Atendiendo a los datos de EUROSTAT la estructura de las explotaciones agrícolas en base a la encuesta de 1989/90 podríamos diferenciar dos modelos en la CE:

- modelo CE de los países mediterráneos: Grecia, Portugal, España e Italia.
- modelo CE de los países del norte: Francia, Reino Unido, Alemania, Luxemburgo, Holanda, Bélgica, Dinamarca e Irlanda.

¹⁷ El MBS cara una cierta característica corresponde, desde el punto de vista conceptual, al valor de la producción bruta (calculada sobre la base de la cantidad producida multiplicada por el precio correspondiente) tras la deducción de los costes específicos variables. Son utilizados como base de los rendimientos los precios y los costes tipificados. Se entiende por unidad de trabajo anual (UTA) la actividad de una persona ocupada a tiempo completo en los trabajos agrícolas para la explotación agrícola.

De nuevo encontramos que Francia se encuentra a la cabeza del grupo en productividad por unidad trabajo-año (15,5) y también en la razón entre el margen bruto standard y la población agrícola respecto de la CE (1,4), lo que nos indica que la productividad agrícola francesa es un tercio superior que la italiana, doble que la española y casi siete veces superior a la de Portugal.

Si analizamos el MBS por 100 Ha de SAU vemos que Italia es el estado con mayor productividad por SAU, seguido de lejos por Francia; a más distancia Portugal y cierra la serie España con una productividad por SAU cuatro veces menor que la italiana. Hay que recordar que en Italia la superficie de explotación media es pequeña y hay zonas de agricultura muy intensiva y modernizada que producen mucho, frente a España cuyas explotaciones medias son mucho mayores y no se ha generalizado todavía la modernización agrícola (modos de cultivar y tipos de cultivos) que la haga competitiva.

Por último, en el sector de ganadería estabulada en que se requiere poca superficie para producir podemos establecer la misma tendencia.

Tabla 14: Número medio de animales por explotación.

| | CEE | ESPAÑA | FRANCIA | ITALIA | PORTUGAL |
|----------|-----|--------|---------|--------|----------|
| bovinos | 35 | 15 | 42 | 24 | 6 |
| porcinos | 63 | 38 | 69 | 24 | 10 |
| aves | 314 | 295 | 407 | 226 | 74 |

FUENTE: "Structure des exploitations agricoles-enquête de base 1989/90" en *Statistiques rapides. Agriculture, sylviculture et pêche, 1993-10*. Luxemburgo, 14-7-93. Tabla 1.

Francia se encuentra a la cabeza en número de cabezas por explotación de porcino y aves, así como en el de bovinos. Al final se encuentra Portugal, con una media 6 veces menor.

Si relacionamos las distintas variables que hemos manejado podemos entender fácilmente cómo Francia se encuentra a la cabeza del grupo, combinando agricultura y ganadería de alta producción y Portugal se encuentra en el otro extremo, puesto que su agricultura es pobre y la ganadería que habría de reforzar las rentas agrarias todavía está poco desarrollada.

Pero la existencia de dos modelos distintos de desarrollo agrario responde, además, a otros factores socioeconómicos no estrictamente demográficos ni agrarios (tamaño de las explotaciones, modernización, tipo de explotaciones, ...). Nos referimos especialmente al factor educativo.

Los datos estadísticos referidos a educación en los cuatro estados presentan diferencias, como veremos en el apartado siguiente. Estas diferencias deberían ser coherentes con los datos de ruralidad expuestos anteriormente.

Aquí queremos destacar la diferencia entre el modelo de formación profesional agraria vigente en cada estado y su extensión.

Louis Malassis indicaba la necesidad de formación profesional al estilo de los países europeos:

“[...] en Europa Occidental, los jóvenes agricultores cuentan con una formación de base, y un número creciente de ellos recibe formación técnica en una escuela agrícola, donde pueden beneficiarse con diversos períodos de formación general o técnica organizados para ellos”¹⁸

Malassis escribió su libro a principios de los años 70 y estaba muy influenciado por los modelos de formación agrícola franceses, pero la situación española del momento no se correspondía en absoluto con lo que indica este profesor. Lo mismo podemos decir de la formación permanente del agricultor.

Cada vez hay menos gente que estudia la rama de Formación Profesional Agraria lo cual supone que los agricultores tengan poca cualificación o la consigan exclusivamente de modo práctica en los aspectos productivos, pero en otros aspectos relacionados con la explotación no estén cualificados (gestión, contabilidad, experimentación, ...).

¹⁸ MALASSIS, Louis: *Ruralidad, educación y desarrollo*. Traducción de R.J. Vernengo. UNESCO-HUEMUL S.A. Buenos Aires, 1975. págs. 9-10.

La Formación Permanente Agraria, de la que hace unos años se encargaba el Servicio de Extensión Agraria (Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación), hoy en día es “una tierra de nadie”, especialmente en las zonas de agricultura de montaña: hay pocos cursos y no se siente la presencia del Agente de Extensión Agraria como promotor de desarrollo rural ni asesor técnico.

La situación española podría extrapolarse a Italia. Portugal está organizado con las reformas del sistema educativo surgidas a raíz de la Revolución de los claveles (abril de 1974) la Formación Profesional de la cual carecía este estado¹⁹ y la Ley de Bases del Sistema Educativo Portugués (1986) también propone la extensión y mejora de la Formación Profesional con la participación del Ministerio de Agricultura para promover la rama agraria incluida²⁰.

El aspecto cuantitativo no es lo único importante. Hay una diferencia apreciada por los expertos referida a la formación profesional y continua en los países del Sur de Europa:

“Dans les régions du Sud de l’Europe, la formation professionnelle et continue en milieu rural connaît des handicaps spécifiques qui rendent nécessaire une adaptation progressive et profonde de l’appareil de formation, actuellement encore trop orienté vers les formations traditionnelles de l’agriculture, de la forêt et de la pêche débouchant sur les emplois dont l’importance numérique est décroissante.”²¹

¹⁹ EGIDO GÁLVEZ, Inmaculada y HERNÁNDEZ BLASI, Carlos: “Portugal: otra reforma educativa” en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 169, , págs. 85 y 87.

²⁰ GENERALITAT DE CATALUNYA / DEPARTAMENT D’ENSENYAMENT -PATRONAT CATALÀ PRO EUROPA: *Els sistemes educatius a Europa. Elements per a una descripció. Los sistemas educativos en Europa. Elementos para una descripción. The educational systems of europe. sone descriptive elements. Les systèmes éducatifs en europe.Élements pour une description.* Generalitat de Catalunya/Departament d’Ensenyament. Barcelona, 1991. pág. 199.

²¹ CEPFAR: *Tendances et problèmes du monde rural en matière de scolarisation et formation professionnelle et continue dans les pays de la Communauté Euroéenne.* CEPFAR. Bruxelles. septembre 1988. págs. 23-24. de la 2ª parte.

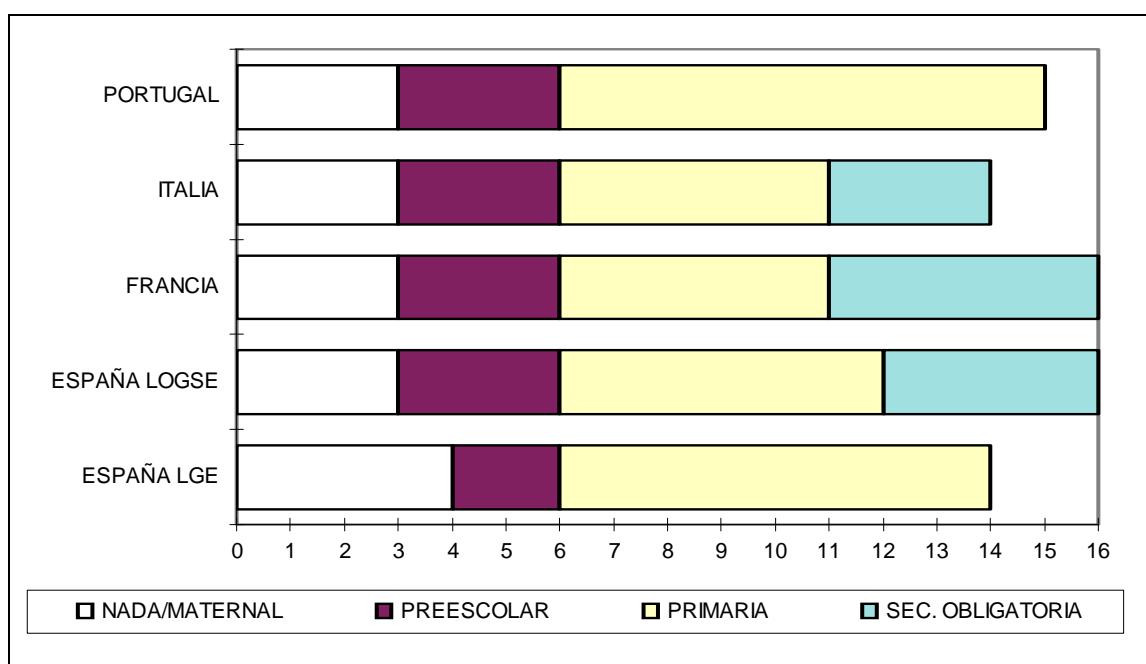
Parece que el estudio de modelos de formación agraria en los países mediterráneos indica que no es una formación adecuada para favorecer el desarrollo agrícola y rural. Ésto vendría a añadirse a las deficiencias estructurales del medio rural de los países mediterráneos, distanciándolos del modelo francés.

5- SISTEMAS EDUCATIVOS. ALGUNOS DATOS

En este apartado pretendemos analizar las diferencias cuantitativas que observamos al comparar los cuatro estados en relación con los datos del apartado anterior (demografía y desarrollo agrario). En la primera parte trabajamos con datos globales de las distintas etapas de los sistemas educativos. Después analizamos algunos indicadores de rendimiento en relación con otros datos socioeconómicos de cada estado.

Previamente presentamos el gráfico de la enseñanza obligatoria.

Gráfico 4: Enseñanza previa y obligatoria.



Elaboración propia a partir de EURYDICE, Unidad Europea: *La enseñanza preescolar y primaria en la Unión Europea*. EURYDICE. Bruxelles. Abril 1994. págs. 10-11.

Se observa la tendencia de iniciar la escolarización a los 3 años en preescolar. La enseñanza obligatoria se empieza a los 6 años y parece que la

tendencia es finalizarla hacia los 16, incluso en Italia, donde las continuas reformas y propuestas parecen eternamente aplazadas²².

Hay que destacar que en los sistemas educativos en 1990/91 la Educación Primaria en Francia e Italia acaba a los 11 años mientras que España la Educación General Básica acaba a los 14 años y en Portugal el Ensino Básico acaba a los 15. Las estadísticas internacionales al referirse a España incluyen la segunda etapa de EGB (3 cursos de 11 a 13 años) en secundaria y no primaria. Lo mismo ocurre con el 3er. ciclo de Ensino Básico (3 cursos de 12 a 15 años) en Portugal.

5.1. DATOS DE ESCOLARIZACIÓN

Exponemos datos sobre la población escolarizada en distintos niveles y su evolución desde 1975 hasta 1991.

Tabla 15: Preescolares (en millares)

| CURSO | ESPAÑA | FRANCIA | ITALIA | PORTUGAL |
|---------|--------|---------|--------|----------|
| 1975-76 | 920 | 2591 | 1822 | 45 |
| 1980-81 | 1182 | 2354 | 1870 | 100 |
| 1985-86 | 1127 | 2563 | 1661 | 128 |
| 1990-91 | 996 | 2556 | 1553 | 147 |

FUENTES:

- EUROSTAT: *Europa en cifras. Datos básicos 1992*. CEE. Bruselas, 1992. págs. 124-125. (datos desde 1975-1985)
- EUROSTAT: "Elèves et étudiants dans les régions de la Communauté en 1990/91." en *Statistiques rapides. Régions*. 1993-3. 11-6-93. págs. 4-6. (datos de 1991)

La educación preescolar en 1990/91 se podía iniciar a los 2 años en España y Francia y a los 3 años en Italia y Portugal²³. La red preescolar se extiende para los preescolares de 3 años, aunque hay grandes diferencias entre la tasa de escolarización de esta edad (100 % en Francia, 90 % en Italia,

²² EGIDO GÁLVEZ, Inmaculada y HERNÁNDEZ BLASI, Carlos: "La educación en Italia" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 182, , págs. 102.

²³ EURYDICE, Unidad Europea: *La enseñanza preescolar y primaria en la Unión Europea*. EURYDICE. Bruxelles. Abril 1994. págs. 10.

50 % en España y 30 % Portugal). Las tasas de escolarización de 4 y 5 años son similares o superiores, puesto que a medida que se aproximan al límite de 6 años tienden a conseguir la tasa de escolarización máxima. Así España y Francia escolarizan actualmente al 100% de la población entre 4 y 5 años, Italia roza el 90% y Portugal tiene una tasa de escolarización en preescolar en torno al 50%²⁴.

La escolarización de niños y niñas con edad inferior a la de ingreso en la escolaridad obligatoria, de 6 años en los cuatro estados, ha evolucionado de forma distinta en ellos:

- España e Italia aumentaron sus efectivos hasta 1980 y a partir de aquí empiezan a reducirlos;
- Francia prácticamente no ha variado su población preescolar;
- Portugal ha aumentado muchísimo sus efectivos preescolares en 15 años.

Los datos de España e Italia indican la existencia de una red de preescolar suficientemente amplia para absorber la población preescolar de 4 y 5 años, pero la regresión demográfica hace que disminuya el número total de alumnos. En España con la implantación de la LOGSE a partir de 1990 se debería generalizar la escolarización a los 3 años y debería aumentar el número de preescolares, pero todavía estamos lejos de lograrla.

Francia también puede cubrir sus necesidades de escolarización en este nivel, pero la recuperación demográfica ha impedido los descensos bruscos.

Portugal, sin embargo, no tiene una red de unidades de preescolar suficiente y la está ampliando, por ello crece el número de alumnos escolarizados y aún seguirá creciendo hasta alcanzar la escolarización casi total de los preescolares, todavía lejana.

²⁴ *Ibidem*: op. cit. págs. 60-61.

Tabla 16: Estudiantes de primaria (en millares)

| CURSO | ESPAÑA | FRANCIA | ITALIA | PORTUGAL |
|---------|--------|---------|--------|----------|
| 1975-76 | 3697 | 4754 | 4835 | 1211 |
| 1980-81 | 3650 | 4740 | 4423 | 1240 |
| 1985-86 | 3537 | 4123 | 3703 | 1238 |
| 1990-91 | 2820 | 4149 | 3056 | 1020 |

FUENTE: EUROSTAT: "Elèves et étudiants dans la Communauté en 1990/91." en *Statistiques rapides. Population et conditions sociales. 1993-9. 25-10-93. Tabla 3.*

La evolución de la población escolar en la etapa de educación primaria está ligada principalmente a los factores demográficos, puesto que en los cuatro estados la red escolar de centros de primaria, al ser etapa educativa obligatoria, está mucho más extendida que la preescolar, por lo cual las tasas de escolarización en primaria se sitúan en torno al 100%²⁵. Si toda la población entre 6 y 10 u 11 años está escolarizada las variaciones sólo pueden ser atribuidas a la evolución demográfica.

En todos los estados se observa un descenso de la población escolar de primaria, pero es especialmente notable en los casos de Italia y España, donde se muestra claramente el efecto de la baja tasa de natalidad.

Tabla 17: Secundaria Inferior (en millares)

| CURSO | ESPAÑA | FRANCIA | ITALIA | PORTUGAL |
|---------|--------|---------|--------|----------|
| 1975-76 | 1916 | 3257 | 2779 | 340 |
| 1980-81 | 2123 | 3261 | 2885 | 309 |
| 1985-86 | 2297 | 3476 | 2757 | 376 |
| 1990-91 | 2062 | 3244 | 2262 | 443 |

FUENTE: EUROSTAT: "Elèves et étudiants dans la Communauté en 1990/91." en *Statistiques rapides. Population et conditions sociales. 1993-9. 25-10-93. Tabla 3.*

La enseñanza secundaria inferior corresponde en los cuatro estados con la última fase de la escolaridad obligatoria. Se inicia entre los 11 ó 12 años y finaliza a los 14 ó 16 años. En España y en Portugal está integrada en la *Educación General Básica* y el *Ensino Básico*. Esta etapa ha evolucionado de modo diferente en los cuatro estados:

²⁵ UNESCO: *Informe mundial sobre la Educación 1991*. Santillana/UNESCO. Madrid, 1992. pág. 121.

- España y Francia han aumentado sus efectivos en esta etapa hasta 1985 y los han reducido drásticamente en el último quinquenio, debido ,sin duda, a la baja caída demográfica.
- Italia aumentó sus escolares hasta 1980 y a partir de entonces los reduce, muy drásticamente a partir de 1985.
- Portugal aumenta sus efectivos en este ciclo, especialmente a partir de 1986, año en que se promulga al *Ley de Bases del Sistema Educativo Portugués*, puesto que a partir de entonces el ciclo educativo de 12-15 años es obligatorio²⁶ por lo que aumenta la población escolarizada en esta etapa.

Tabla 18: Secundaria Superior (en millares)

| CURSO | ESPAÑA | FRANCIA | ITALIA | PORTUGAL |
|---------|--------|---------|--------|----------|
| 1975-76 | 1273 | 1898 | 2113 | 106 |
| 1980-81 | 1854 | 2119 | 2452 | 186 |
| 1985-86 | 2259 | 2254 | 2639 | 271 |
| 1990-91 | 2879 | 2497 | 2856 | 321 |

FUENTE: EUROSTAT: "Elèves et étudiants dans la Communauté en 1990/91."en *Statistiques rapides. Population et conditions sociales. 1993-9. 25-10-93. Tabla 3.*

La *Educación Secundaria Superior*, no obligatoria, se ha incrementado sensiblemente en todos los países. El incremento es debido al hecho de que los jóvenes siguen estudios postobligatorios por más tiempo²⁷. El interés de los jóvenes por los estudios está relacionado con la dificultad para encontrar empleo, sobre todo si no se tiene una buena cualificación, lo cual genera una demanda que va siendo atendida por los estados en función de las disponibilidades. Así España y Portugal partían de una red escolar en este nivel más precaria por lo cual la han desarrollado mucho más en este período.

Tabla 19: Estudios Superiores (en millares)

²⁶ EGIDO GÁLVEZ, Inmaculada y HERNÁNDEZ BLASI, Carlos: "Portugal: otra reforma educativa" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 169, , págs. 94.

²⁷ EUROSTAT: "Elèves et étudiants dans la Communauté en 1990/91."en *Statistiques rapides. Population et conditions sociales. 1993-9. 25-10-93. pág. 2.*

| CURSO | ESPAÑA | FRANCIA | ITALIA | PORTUGAL |
|---------|--------|---------|--------|----------|
| 1975-76 | 548 | 1053 | 977 | 89 |
| 1980-81 | 698 | 1176 | 1126 | 90 |
| 1985-86 | 934 | 1357 | 1192 | 102 |
| 1990-91 | 1222 | 1699 | 1452 | 186 |

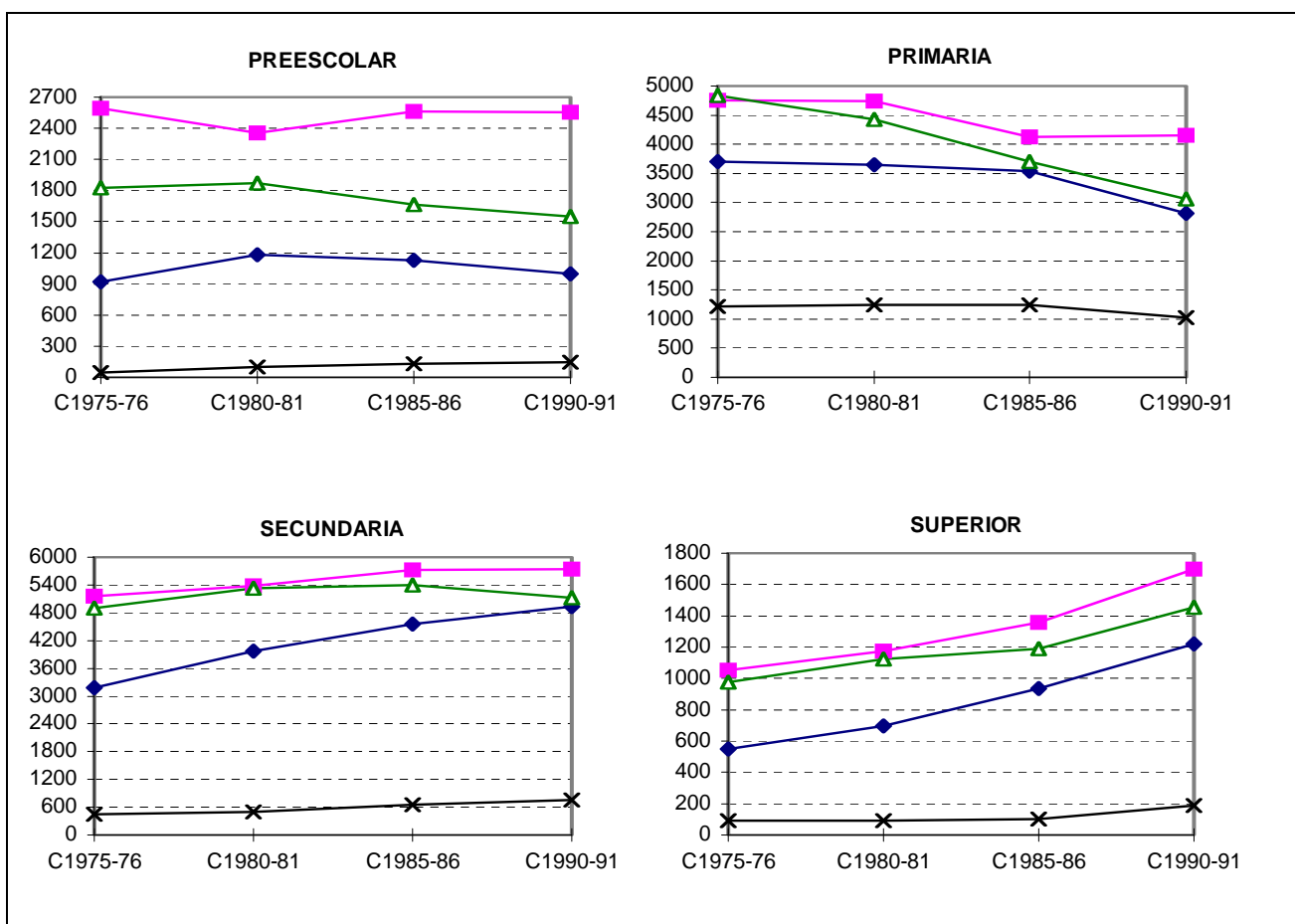
FUENTE: EUROSTAT: "Elèves et étudiants dans la Communauté en 1990/91." en *Statistiques rapides. Population et conditions sociales. 1993-9. 25-10-93. Tabla 3.*

Frente a la evolución demográfica negativa o casi estancada, el número de estudiantes que cursan estudios superiores ha aumentado en todos los estados, especialmente en España y Portugal que han duplicado sus efectivos. Esta tendencia es extensible a todos los estados de la Unión Europea. Una de las principales razones de esta evolución es la situación de las actuales condiciones del mercado de trabajo, dado que hay una disminución de los empleos disponibles y un aumento de las necesidades de cualificación²⁸.

A continuación presentamos unas gráficas que nos permitirán visualizar esta la evolución de la población escolarizada en estos niveles educativos.

²⁸ *Ibidem*: op.cit. pág. 2.

Gráfica 5: Evolución de la población escolar por etapas educativas.



La Educación Preescolar ha crecido en Portugal durante todo el período, Francia se estabilizó a partir de 1981 y España e Italia han reducido sus efectivos.

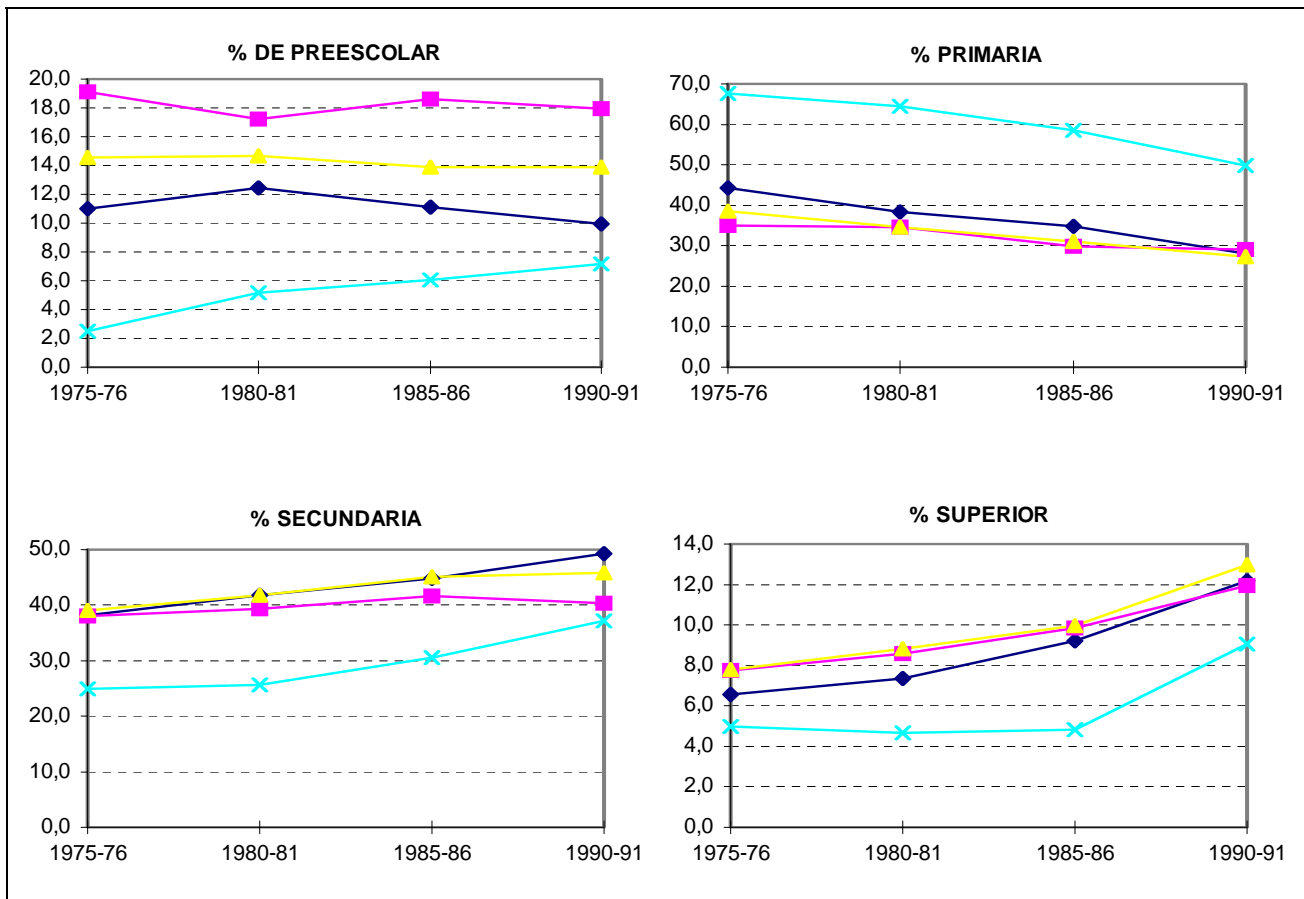
La Educación Primaria pierde efectivos en cada período, debido a la decreciente natalidad.

La Educación Secundaria ha aumentado sus efectivos casi todos los estados, especialmente en España; Italia ha reducido sus efectivos en esta etapa.

En la Educación Superior todos los países aumentan sus efectivos, destacando España por el aumento e Italia porque aumente menos de lo que cabría esperar.

Para valorar la tendencia de la escolarización en cada estado nos referiremos a la evolución del peso de cada nivel educativo respecto del total de estudiantes.

Gráfica 6: Evolución del % por nivel educativo respecto total estudiantes.



Respecto de Preescolar Portugal es el estado que más ha aumentado su peso respecto del total de estudiantes y España el que más ha reducido sus

efectivos. La combinación de natalidad y estado inicial de la escolarización en preescolar nos permite explicar las diferencias.

En Primaria Portugal es el estado que ha sufrido una mayor reducción frente a Francia, país donde la variación ha sido menor. La estabilidad demográfica de Francia ha posibilitado que su variación haya sido menor.

En el nivel de Educación Secundaria todos los estados han aumentado el porcentaje respecto del total, debido a la expansión de este nivel y al descenso demográfico. Destacan España y Portugal por su aumento -también tenían las estructuras en este nivel más deficitarias- y Francia por la estabilidad a lo largo de los 15 años, puesto que su red escolar de secundaria era bastante amplia y la población ha crecido poco.

En el nivel de Educación Superior cabe destacar el gran avance del porcentaje correspondiente respecto del total de estudiantes, lo que indica el esfuerzo realizado por los estados para cualificar mejor a su población, aumentando en general un 5% el peso de los estudios superiores sobre el total en estos 15 años. En la cabeza se encuentra Italia, seguida de España y Francia. Cabe destacar el aumento del porcentaje de estudiantes de nivel superior respecto del total de España y Portugal, porque España ha alcanzado la proporción de Francia, partiendo de una situación peor y Portugal ha reducido la diferencia en este porcentaje con los otros estados.

5.2. INDICADORES DE RENDIMIENTO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS.

Presentaremos algunos datos que nos parecen orientativos sobre el rendimiento de los sistemas educativos: población escolarizada entre 5-24 años, estudiantes respecto de la población total, repetidores, alumnos que finalizan sin diploma, analfabetismo, ...

Tabla 20: Porcentaje de población entre 5-24 años escolarizada

| CURSO | ESPAÑA | FRANCIA | ITALIA | PORTUGAL |
|---------|--------|---------|--------|----------|
| 1975-76 | 61 | 65 | 63 | 54 |
| 1980-81 | 65 | 67 | 62 | 55 |
| 1985-86 | 70 | 68 | 60 | 59 |
| 1989-90 | 74 | 72 | 61 | 61 |

FUENTE: EUROSTAT: *Europa en cifras. Datos básicos 1992*. CEE. Bruselas, 1992. págs. 124-125.

En general se aprecia un aumento en la tasa de población escolarizada con edades comprendidas entre los 5 y los 24 años, especialmente en España, que aumenta en 14 años un 13 %. Francia y Portugal aumentan en 7 % y, finalmente, Italia reduce su tasa en un 2 %. De nuevo se observa cómo España, con una red escolar más deficitaria que la de Francia ha intentado mejorar sus tasas de escolarización, sobre todo en los niveles no obligatorios, lo cual permite incrementar las tasas de escolarización en este intervalo 5-24.

Habría que analizar estos datos en relación a factores demográficos y laborales.

Tabla 21: Factores que pueden influir en la de la tasa de escolarización.

| FACTORES | ESPAÑA | FRANCIA | ITALIA | PORTUGAL |
|---------------------------------|--------|---------|--------|----------|
| Tasa natalidad 1993 | 9,9 | 12,3 | 9,4 | 11,6 |
| Tasa fecundidad (hijos/mujer) | 1,24 | 1,65 | 1,21 | 1,53 |
| Tasa de paro 1993 ²⁹ | 21,3 | 10,3 | 11,2 | 4,9 |
| Tasa de paro menores 25 años | 37,1 | 20,9 | 31,0 | 9,9 |

FUENTES:

- EUROSTAT: "La population de l'espace économique européen au 1er janvier 1994" en *Statistiques rapides. Population et conditions sociales. 1994-4*, EUROSTAT, Luxemburgo, 14-6-94. Tablas 1 y 2. (datos demográficos)
- EUROSTAT: "Le chômage dans les régions de l'Union Européenne en 1993." en *Statistiques rapides. Régions 1994-2 Corrigendum*. EUROSTAT, LUXEMBURGO, 15-2-94. págs. 3-4. (datos sobre paro)

Los datos demográficos de España e Italia justificarían en aumento de la población infantil escolarizada y las altas tasas de paro juvenil justificarían que los jóvenes sigan estudiando por la dificultad de encontrar empleo, lo cual haría

²⁹ La definición de paro empleada es la de la Oficina Internacional del Trabajo según la cual los parados son las personas de 14 años o más que, a lo largo del período de referencia, estaban sin trabajo, disponibles para trabajar y que buscan activamente un trabajo.

aumentar la tasa de población escolarizada en etapas de enseñanza postobligatoria. Por tanto, en España e Italia debería haber aumentado la tasa de población escolarizada entre 5-24 años, suponiendo que hubiera puestos escolares para absorber la demanda. España ha aumentado sensiblemente la tasa de escolarización de 5-24, paralela a la creación de nuevos puestos escolares y el correspondiente aumento del profesorado (el profesorado de educación superior de primaria aumenta desde 1975 hasta 1989 en un 66%³⁰) mientras que Italia la ha reducido mínimamente mientras que ha aumentado el porcentaje de profesorado de estos niveles en un 41%, lo cual no es lógico.

Francia y Portugal han aumentado el valor de esta tasa más levemente que España. El caso francés se podría justificar por una red escolar más completa que la nuestra en 1975 y una menor tasa de paro juvenil. En Portugal las bajas tasas de paro juvenil no empujan a los jóvenes hacia los estudios con la misma intensidad que en España.

Tabla 22: Porcentaje de feminización de los estudios, 1991

| ETAPA | ESPAÑA | FRANCIA | ITALIA | PORTUGAL |
|----------|--------|---------|--------|----------|
| PRIMARIA | 48 | 48 | 49 | 48 |
| SEC.INF. | 48 | 49 | 50 | 51 |
| SEC.SUP. | 53 | 50 | 50 | 54 |
| ENS.SUP. | 51 | 53 | 48 | 56 |
| TOTAL | 50 | 49 | 49 | 52 |

FUENTE: EUROSTAT: "Elèves et étudiants dans la Communauté en 1990/91." en *Statistiques rapides. Population et conditions sociales. 1993-9. 25-10-93. Tabla 3.*

Lo primero que podemos destacar a partir de estos datos es que en las etapas obligatorias hay diferencias en la escolarización por sexos y tampoco se observan grandes diferencias al comparar los estados.

³⁰ Elaboración propia a partir del anuario estadístico de la ONU 1993, para los niveles de segundo grado, formación profesional y universitarios.

Sin embargo en la secundaria superior y en los estudios superiores se observa un predominio de las mujeres sobre los hombres especialmente en Portugal y en Francia. Este hecho nos hace pensar que están cayendo las barreras de la desigualdad por razones de sexo.

Tabla 23: Analfabetismo

| CONCEPTO | ESPAÑA | FRANCIA | ITALIA | PORTUGAL |
|------------------------------|--------|---------|--------|----------|
| % analf.>15años 1990 total | 4,6 | | 2,9 | 15 |
| % analf.>15años 1990 hombres | 2,6 | | 2,4 | 11,2 |
| % analf.>15años 1990 mujeres | 6,6 | | 3,6 | 18,5 |
| % variación analf. 1970-90 | -34,3 | | -44,4 | -35,2 |
| % analf.15-19años 1990 | 1 | | 0,7 | 0,7 |

FUENTE: UNESCO: *Informe mundial sobre la Educación 1991*. Santillana/UNESCO. Madrid, 1992. pág. 113.

Observamos que **los países más desarrollados tienen menores tasas de analfabetismo que los menos desarrollados** (el sistema educativo de un país más rico cubre antes sus necesidades cuantitativas -escolarización para todos- y una vez alcanzado ésto se busca la mejora de la calidad). Si tenemos en cuenta que la mayor parte de los analfabetos son mayores de 19 años podemos entender que el analfabetismo es un hecho que se arrastra desde hace muchos años y que el sector más importante de analfabetos en estos países es el de población de edad avanzada puesto que no tuvieron acceso a la escuela y después no han podido alfabetizarse.

También se observa que **la tasa de analfabetismo femenina es superior a la masculina**, especialmente en España y Portugal donde el mayor tradicionalismo relegaba a las mujeres a las faenas de casa u otras no cualificadas (trabajos en el campo, ...) para las cuales no necesitaban la escuela.

Tabla 24: Indicadores de rendimiento

| | ESPAÑA | FRANCIA | ITALIA | PORTUGAL |
|------------------------|------------|------------|--------|-----------|
| % repetidores 1980 | 6 | 9 | 1 | |
| % repetidores 1988 | 3 | 6 | 1 | |
| % repetidores primaria | 8,1 (1992) | 8,1 (1990) | | 23 (1992) |

| | | | | |
|------------------------------|-------------|-------------|------------|-------------|
| % repetidores secun. inf. | 11,1 (1992) | 11,1 (1991) | 12,1(1990) | 14,9 (1992) |
| % alumnos secun. sin diploma | 23 (1988) | 19 (1986) | 11 (1988) | 15 (1991) |
| % paso 1. a 2º etapa | 94 | 89 | 100 | |
| % analf.15-19años 1990 | 1 | | 0,7 | 0,7 |

FUENTES:

- UNESCO: *Informe mundial sobre la Educación 1991*. Santillana/UNESCO. Madrid, 1992. págs. 113 (analfabetismo) y 125 (repetidores 1980-1988 y % de paso 1 a 2ª etapa).

- EURYDICE: UNIDAD EUROPEA: *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Comisión Europea/ Recursos Humanos. Educación, Formación, Juventud. Bruselas. 1994. págs. 41-42 (repetidores en primaria y secundaria inferior).

- SERVICIO DE INSPECCIÓN TÉCNICA DE EDUCACIÓN: *Resultados de la evaluación de alumnos en EGB, FP y BUP-COU. Ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia. Curso 1991-92*. MEC. Madrid, 1993. pág. 19. (datos de alumnos que no promocionan, para primaria los datos son de 5º y para secundaria la media de 6º, 7º y 8º)

Lo primero que podemos constatar al observar los datos de la tabla es la variedad de factores que se pueden considerar bajo el concepto de indicadores de rendimiento (tasas de repetición, superación de exámenes, población analfabeta de 15 a 19 años, ...). Ante el análisis de cada uno de los indicadores de rendimiento habríamos de conocer cómo se mide cada factor en cada uno de los estados. En cada estado se aplican unos criterios y se toma como indicadores unos elementos y no otros, lo cual dificulta la consecución de series de datos homogéneas. No hay duda de que el concepto de fracaso escolar toma un cariz diferente según el estado miembro de que se trate y resulta difícil definirlo³¹.

Italia es el país con menos repetidores, aunque en secundaria inferior hay un porcentaje importante; el 100 % de escolares pasan de primaria a secundaria y la tasa de alumnos que no consiguen su diploma en secundaria inferior es baja, lo cual se manifiesta con el índice de analfabetos de 15-19 años más bajo de la tabla.

En Francia el porcentaje de repetidores es más alto, aunque ha disminuido desde 1980 hasta 1988; el 89% de escolares pasan del primer nivel al 2º (cambio de primaria a secundaria); la tasa de alumnos que no consiguen su diploma en secundaria es de las más altas de la tabla (19%).

³¹ EURYDICE: UNIDAD EUROPEA: *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Comisión Europea/ Recursos Humanos. Educación, Formación, Juventud. Bruselas. 1994. págs. 41

España tiene unos indicadores parecidos a Francia, destacando la alta tasa de alumnos que acaban secundaria inferior sin diploma (23%) lo cual puede estar relacionado con el porcentaje de analfabetismo 15-19 de 1%, el más alto de la tabla.

En Portugal el 23% de escolares de primaria son repetidores y el 15% repiten en secundaria inferior; el 15% de escolares de secundaria no consiguen diploma; en cambio el índice de analfabetismo 15-19 es de 0,7 que contrasta fuertemente con el total de 15%, lo que indica que la escolaridad obligatoria consigue alfabetizarlos al mismo nivel que Italia.

Atendiendo a los datos de que disponemos podemos aventurar³² niveles de calidad diferentes según el factor medido:

1) Por el número de repetidores España y Francia podrían ser los países con menos repetidores, seguidos de cerca por Italia; a bastante distancia se encuentra Portugal con un nivel de repeticiones en primaria triple que el de España y Francia.

2) Por el número de alumnos que no consiguen diploma en secundaria inferior Italia es el país con menos fracaso, seguido por Portugal. A bastante distancia Francia y por último España donde el fracaso es doble que en Italia.

Si combinamos ambos factores parece que el estado que obtiene mejores rendimientos es Italia seguido de Francia, Portugal y España.

Tabla 25: Ratio alumnado/profesorado.

| NIVELES | ESPAÑA | FRANCIA | ITALIA | PORTUGAL |
|-----------------|--------|---------|--------|----------|
| PREESCOLAR 1988 | 33 | 31 | 17 | 20 |
| PREESCOLAR 1981 | 27 | 27 | 14 | 20 |
| PRIMARIA 1980 | 28 | 21 | 16 | 18 |

³² Decimos aventurar porque es difícil ordenar los países en función del "rendimiento de su sistema educativo" con estos pocos datos (fiables aunque dispares y heterogéneos). Pero si intentamos la relación con factores socioeconómicos y atendemos a la evolución reciente de los sistemas educativos, nos atrevemos a hacerlo.

| | | | | |
|-----------------|----|----|----|----|
| PRIMARIA 1988 | 25 | 19 | 13 | 16 |
| SECUNDARIA 1980 | 21 | 13 | 11 | 12 |
| SECUNDARIA 1988 | 21 | 14 | 9 | 12 |

FUENTE: UNESCO: *Informe mundial sobre la Educación 1991*. Santillana/UNESCO. Madrid, 1992. pág. 133.

Las ratios más bajas son las de Italia y Portugal. Hay que recordar que la escolaridad obligatoria en Italia se puede desarrollar en horarios de jornada de mañana y de jornada partida y en esa década todavía existía en algunas zonas el *doppio turno* (turno doble)³³. En Portugal durante esta década existían centros con turno normal (jornada partida) y otros con *duplo* y *triplo* (dos y tres turnos escolares)³⁴. Estos modelos horarios exigen una plantilla grande de profesorado para atender los turnos, lo cual permitiría disminuir la ratio alumnos/maestros.

España es el país con ratio más alta en cualquier etapa educativa lo que nos indica que, proporcionalmente, con menos maestros se atiende igual cantidad de alumnos.

Otro elemento indicador del rendimiento de un sistema educativo es proporción de población que se beneficia de él, como indicamos en la tabla siguiente.

³³ EGIDO GÁLVEZ, Inmaculada y HERNÁNDEZ BLASI, Carlos: "La educación en Italia" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 182, , págs. 104.

³⁴ GABINETE DE ESTUDOS E PLANEAMENTO: *Análise conjuntural. Educação 1985*. MEC/GEP. Lisboa, 1986. pág. 172.

Tabla 26: Porcentaje de estudiantes respecto de la población total 1991.

| | ESPAÑA | FRANCIA | ITALIA | PORTUGAL |
|-----------------------------|--------|---------|--------|----------|
| población 1991 (millones) | 39,1 | 57,2 | 57,8 | 9,8 |
| estudiantes 1991 (millones) | 10,0 | 14,2 | 11,2 | 2,0 |
| Porcentaje de estudiantes | 25,6 | 24,8 | 19,4 | 20,4 |

FUENTES:

- EUROSTAT: "Elèves et étudiants dans la Communauté en 1990/91" en *Statistiques rapides. Population et conditions sociales. 1993-9*. Fecha redacción 25-10-93. Tabla 3.- COMISIÓN EUROPEA: *Viaje a través de Europa*. 4ª ed. CECA-CE-CEEA. Bruselas-Luxemburgo, 1994.

En España la cuarta parte de la población es estudiante y Francia también se aproxima a este porcentaje, lo que indica que en estos estados un mayor porcentaje de población se beneficia de la educación. Portugal e Italia tienen una proporción de estudiantes menor, en torno al 20%.

5.3. ASPECTOS ECONÓMICOS RELACIONADOS CON EL RENDIMIENTO.

Tabla 27: Gasto público en Educación en porcentaje de PNB

| CURSO | ESPAÑA | FRANCIA | ITALIA | PORTUGAL |
|-------|--------|---------|--------|----------|
| 1975 | 1,8 | 5,2 | 4,1 | 4,0 |
| 1980 | 2,6 | 5,0 | 4,4 | 4,4 |
| 1985 | 3,3 | 5,8 | 5,0 | 4,6 |
| 1988* | 4,3 | 5,3 | 5,0 | 4,9 |

FUENTES:

- ONU: *Annuaire statistique*. ONU. Nueva York. 1993. Tabla 17. Para 1975, 1980 y 1985.- UNESCO: *Informe mundial sobre la Educación 1991*. Santillana/UNESCO. Madrid, 1992. pág. 145. Datos de 1988.

* Los datos de este apartado son de los años que se indican a continuación: España y Francia, 1988; Italia, 1986; Portugal, 1989.

En 1975 Francia era el estado que proporcionalmente gastaba más en educación, seguido de Italia y Portugal. España gastaba algo más de la tercera parte que Francia, con 1,8 % del PNB. Con el paso de los años se observa que Francia apenas ha aumentado sus gastos en educación, que Italia y Portugal han aumentado sus gastos en un 0,9 % y España ha multiplicado su porcentaje de PNB por 2,7 lo cual le permite acortar distancias con los otros estados.

Actualmente Francia invierte en educación el porcentaje más grande de PNB (5,3) seguida de cerca por Italia (5,1), algo más distante se sitúa Portugal (4,9) y cerrando la serie España (4,3) que invierte un 1 % de PNB menos que Francia.

Tabla 28: Indicadores de economía de la educación.

| | ESPAÑA | FRANCIA | ITALIA | PORTUGAL |
|-----------------------------------|--------|---------|--------|----------|
| GPE en % Gasto Público Total 1988 | 9,7 | 10,2 | 9,4 | 10,7 |
| GPE por alumno 1988 (dólares USA) | 1419 | 2802 | 3082 | 1528 |
| PIB 1992 (millones ECU) | 444112 | 1020196 | 944747 | 74286 |
| PIB por habitante 1992 (ECU) | 11354 | 17885 | 16318 | 7536 |

FUENTES:

- EUROSTAT: "PIB par habitant dans les régions de l'Union Européenne." en *Statistiques en bref. Régions 1995-1*. Fecha redacción 8-1-95. (PIB 1992)

- OCDE: *Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE*. OCDE. París, 1992. citado por EURYDICE: UNIDAD EUROPEA: *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Comisión Europea/ Recursos Humanos. Educación, Formación, Juventud. Bruselas. 1994. pág. 19 (GPE 1988)

La parte de los gastos de educación dentro del total del gasto público es un indicador bruto de la importancia relativa acordada a la enseñanza en relación con el resto de las actividades del sector público de cada país.

No existen grandes diferencias en el % GPE respecto del gasto público total que oscila entre 9,4% en Italia hasta 10,7 en Portugal, lo que indica una apuesta por la educación.

El GPE por alumno depende del presupuesto estatal, de la importancia que da cada estado a la educación y del porcentaje de población escolarizada, por lo que las diferencias aumentan. Si el GPE/alumno dependiera sólo del poderío económico de cada estado debería corresponderse con el PIB/habitante y Francia ocuparía la primera posición y Portugal la última, lo cual no se confirma.

Italia invierte 3082 \$ USA por alumno frente a España que sólo invierte 1419 \$ USA. Italia ocupa la primera posición porque tiene el segundo presupuesto más alto y la proporción de estudiantes más baja. Portugal ocupa la segunda posición pese a tener el presupuesto más bajo debido que la proporción de alumnos es más baja y hace un gran esfuerzo de inversión en

educación. Francia ocupa la tercera posición. **España es el estado que menos gasta en educación por alumno**, juntándose en su contra las tres variables a que hemos aludido: tiene la tasa de estudiantes más alta, el porcentaje de gasto público en educación es de los más bajos y el PIB/habitante es de los más bajos.

Si intentamos relacionar los datos económicos de la tabla anterior con las ordenaciones atendiendo a los factores anteriores (rendimiento, ratio y porcentaje de estudiantes) obtendremos la tabla siguiente:

Tabla 29: Ordenación de distintos factores relacionados con educación.

| | ESPAÑA | FRANCIA | ITALIA | PORTUGAL |
|--------------------------------------|--------|---------|--------|----------|
| a) GPE % Gasto Público Total 1988 | 3º | 2º | 4º | 1º |
| b) GPE por alumno 1988 (\$ USA) | 4º | 2º | 1º | 3º |
| c) PIB por habitante 1992 (ECU) | 3º | 1º | 2º | 4º |
| d) Porcentaje de estudiantes 1991 | 1º | 2º | 4º | 3º |
| e) Rendimiento del sistema educativo | 4º | 2º | 1º | 3º |
| f) Ratio alumnado/profesorado | 4º | 3º | 1º | 2º |

Es difícil establecer relaciones sistemáticas entre los diferentes parámetros, pero vamos a intentarlo utilizando una tabla de correlaciones de los ordinales.

Tabla 30: Correlación entre los distintos ordinales.

| | a | b | c | d | e |
|--------------------------------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|
| a) GPE % Gasto Público Total 1988 | 1,00 | | | | |
| b) GPE por alumno 1988 (\$ USA) | -0,40 | 1,00 | | | |
| c) PIB por habitante 1992 (ECU) | -0,40 | 0,60 | 1,00 | | |
| d) Porcentaje de estudiantes 1991 | 0,20 | -0,80 | 0,60 | 1,00 | |
| e) Rendimiento del sistema educativo | -0,40 | 1,00 | 0,60 | -0,80 | 1,00 |
| f) Ratio alumnado/profesorado | -0,20 | 0,80 | 0,00 | -1,00 | 0,80 |

El porcentaje de GPE respecto del presupuesto público no sirve para pronosticar ningún tipo de rendimiento (filas d, e y f).

El GPE por alumno sirve para pronosticar el rendimiento del sistema educativo. A mayor gasto público por alumno mejor rendimiento del sistema educativo (atendiendo repetidores y aprobados en secundaria obligatoria. La ordenación de los estados atendiendo al gasto público por alumno coincide con la del rendimiento del sistema educativo en los cuatro estados. Este factor está relacionado con la ratio alumnado/profesorado suele ser mejor si el gasto es mayor porque se invierte en más profesorado, en centros, ... Ocurre lo contrario con el porcentaje de estudiantes que suele ser menor.

El PIB por habitante no es un buen factor para pronosticar el rendimiento de los sistemas educativos y en ningún caso se da la coincidencia de ordinal correspondiente al PIB y el de rendimiento, ratio o población estudiante.

El porcentaje de estudiantes es de por sí un indicador de la extensión del sistema educativo entre la población, lo cual debe contribuir a aumentar el nivel de vida de la sociedad. Pero en nuestro estudio **se observa que a mayor porcentaje de estudiantes suele haber una ratio mayor y un rendimiento del sistema educativo menor**, puesto que si se atiende una proporción mayor de población hay que aumentar el presupuesto o bien aumentar el número de alumnos por profesor y disminuir la "calidad".

El rendimiento del sistema educativo tiene relación con la ratio alumnado/profesorado: a menos alumnos por profesor suele haber más rendimiento del sistema.

6.- PLANIFICACIÓN, DESARROLLO RURAL Y EDUCACIÓN.

Los problemas de unas regiones son diferentes a los de otras. Las disparidades entre regiones dentro de un mismo país han sido una preocupación constante de los políticos y se ha procurado eliminar estas disparidades. Con este objetivo, a finales de la década de los sesenta se extendió el modelo de “planificación regional” para acelerar el progreso:

“L’expérience d’élimination des disparités régionales montre que le progrès s’est accéléré et renforcé avec la mise en oeuvre des principes et méthodes de planification régionale. En d’autres termes, l’action sociale ne devient efficace que si les buts en sont définis avec réalisme et précision et si l’on élabore et met en pratique des politiques adéquates d’intervention directe et indirecte.”³⁵

Pero estos principios de desarrollo regional basados en un único modelo de desarrollo conducen al fracaso, puesto que no producen el progreso esperado, como nos indica el sociólogo A. Touraine:

“Si nous reconnaissons aujourd’hui, à la fois, les limitations de l’ethnocentrisme et les crimes des ethnocides, ce n’est pas par esprit libéral seulement. Mais parce que nous reconnaissons que les sociétés se développent selon des modèles très diverses, définis par leurs formes d’interventions sur elles-mêmes. [...] Nous sommes amenés à reconnaître la pluralité des modes de développement, c’est-à-dire les différences entre le passage d’un mode de production à un autre, d’un style d’action historique à un autre. On ne peut plus définir une culture par sa conformité avec un modèle général du progrès.”³⁶

³⁵ FERGE, Zsuzsa; HAVASI, Eva y SZALAI, Julia: “Disparités régionales et développement de l’éducation en Hongrie” en CARRON, Gabriel y NGOC CHÂU, Ta: *Disparités régionales dans le développement de l’éducation. Un problème controversé*. Unesco/Institut international de planification de l’éducation. París. 1981. págs. 286.

³⁶ TOURAINE, A. *Un désir de l’histoire*. París. 1977. Citado por FURTER, Pierre: “Diversités régionales ou réduction des inégalités dans le développement récent de l’éducation?” en CARRON, Gabriel y NGOC CHÂU, Ta: *Disparités régionales dans le développement de l’éducation. Un problème controversé*. Unesco/Institut international de planification de l’éducation. París. 1981. pág. 73.

Para desarrollar los proyectos es necesario partir de cada situación socioeconómica, medioambiental, educativa, ... específica de cada zona. Pero esta situación se ve mediatizada por la relación entre la cultura vivida y la cultura escolar:

“En effet la construction d’une conscience régionale et, a fortiori, d’un project régional dépendra profondément du *rapport positif que la population pourra établir entre sa culture vécue et la culture scolaire.*”³⁷

Consideramos válida la interrelación existente entre el nivel educativo de la población de un país y su desarrollo. También se puede establecer la relación entre desarrollo nacional, desarrollo rural y educación:

“Así como no se puede lograr un desarrollo nacional eficaz cuando el sector rural de la economía es deficiente, el desarrollo rural no puede ser eficiente si las instalaciones educativas son insuficientes o mal construidas.”³⁸

Del mismo modo se puede establecer la relación en sentido contrario: educación, agricultura y desarrollo:

"De hecho, existe una relación entre el nivel de educación y el grado de modernización de la agricultura. En las condiciones imperantes en la agricultura norteamericana, un buen número de agricultores disfrutaban de una formación tipo facultad de agricultura o business school; en Europa Occidental, los jóvenes agricultores cuentan con una formación de base, y un número creciente de ellos recibe formación técnica en una escuela agrícola, donde pueden beneficiarse con diversos períodos de formación general o técnica organizados para ellos; pero en las condiciones dadas en la agricultura arcaica o tradicional, no hay lugar para los hombres instruidos. El bajo nivel de desarrollo de la agricultura reduce la capacidad de absorción de personas instruidas.”³⁹

³⁷ FURTER, Pierre: “Diversités régionales ou réduction des inégalités dans le développement récent de l’éducation?” en CARRON, Gabriel y NGOC CHÂU, Ta: *Disparités régionales dans le développement de l’éducation. Un problème controversé.* Unesco/Institut international de planification de l’éducation. París. 1981. pág. 81.

³⁸ UNESCO: *La adaptación de la educación a las necesidades del mundo moderno en zonas rurales.* UNESCO. París. 1970. pág. 2.

³⁹ MALASSIS, Louis: *Ruralidad, educación y desarrollo.* UNESCO. París. págs. 9-10.

En las zonas rurales deprimidas la agricultura no es moderna y aunque haya intentado modernizarse no lo ha hecho suficientemente como para generar un desarrollo rural capaz de absorber el personal instruido, el cual podría revertir sus conocimientos para mejorar las condiciones de vida:

“[...] il ne suffit pas de proposer théoriquement et potentiellement des chances de formation à toujours plus de personnes, s’il n’existe pas parallèlement la possibilité concrète d’utiliser cette éducation pour améliorer leurs conditions de vie, leur statut socio-économique et tout simplement leur emploi.”⁴⁰

En estas condiciones de “retraso en el desarrollo” de las zonas rurales el acceso de sus habitantes a estudios medios y superiores es dificultoso, pero lo peor de todo es que los que salen fuera a estudiar no suelen establecerse en su tierra por distintos motivos (vida más dura que en la ciudad, mercado de trabajo más reducido, mayor control social, ...), viéndose obligados a emigrar definitivamente:

“Si la modernización de la vida rural no va al paso con el desarrollo de la instrucción, es inevitable que ésta acelere el éxodo rural, puesto que la misma aparece al interesado como el único medio para dar valor a su formación, mejorar sus ingresos y transformar su género de vida.”⁴¹

En este proceso, el mundo rural, no sólo ha contribuido al desarrollo económico con mano de obra y capital sino que continuamente ofrece sus “hijos más capacitados” en beneficio de toda la sociedad, puesto que los que estudian son absorbidos por el medio urbano que los se los apropia impidiendo que puedan influir en el desarrollo rural. Lo cual pone en evidencia que los sistemas educativos sirven para el ascenso social individual, pero no para el ascenso colectivo, de clase:

⁴⁰ FURTER, Pierre: “Diversités régionales ou réduction des inégalités dans le développement récent de l’éducation?” en CARRON, Gabriel y NGOC CHÂU, Ta: *Disparités régionales dans le développement de l’éducation. Un problème controversé*. Unesco/Institut international de planification de l’éducation. París. 1981. pág. 68.

“Or, s’il est vrai que les économistes ont accumulé des résultats qui montrent que la scolarisation universelle *peut* favoriser la mobilité des individus, despus plusieurs années, ils se demanden avec toujours plus de dute si elle est capable de modifier les inégalités *collectives*. Cette incapacité s’expliquerait en grande partie par le fait que l’éducation n’exerce que peu d’influence sur les structures socio-économiques - puisqu’elle n’est qu’un *sous-système*, très dépendant de son contexte.”⁴²

Evidentemente, si se extiende la educación en el medio rural y se facilita el acceso a niveles educativos superiores sin actuar sobre otros sectores socioeconómicos no se está favoreciendo el desarrollo rural, sino su marginación respecto del desarrollo del país. Por todo ello, si se pretende el desarrollo de las zonas rurales, se ha de proponer planes integrales de desarrollo que contemplen distintos sectores (educación, agricultura, industria, sanidad, red viaria, ocio, ...)

“A partir de 1981, la CEE ha dado una nueva orientación en su política de desarrollo para las regiones desfavorecidas. En esta nueva orientación, las medidas para mejorar la situación económica de las zonas desfavorecidas se engloban en los programas de desarrollo integrado. [...] Los programas integrados comprenden no sólo acciones dirigidas a la mejora de las estructuras de producción y de transformación y comercialización de la agricultura, sino también medidas en favor de la infraestructura del turismo, de la artesanía, industrias, así como otras actividades complementarias indispensables para mejorar la situación socioeconómica general de estas zonas.”⁴³

Abundando en el concepto de desarrollo rural integral, éste modelo de desarrollo es válido para cualquier zona rural, pero tiene mucho más sentido en las zonas de interior.

“En estas áreas, hay que partir del hecho de la imposibilidad de practicar en ellas una agricultura lo suficientemente competitiva como para ser capaz de

⁴¹ MALASSIS, Louis: *Ruralidad, educación y desarrollo*. UNESCO. París. 1975. pág. 10.

⁴² FURTER, Pierre: op.cit. pág. 68.

⁴³ TIÓ SARALEGUI, Carlos y SUMPSI VIÑAS, José M^a: *La Política Agrícola Común y su aplicación en España*. Fundación FIES. Madrid, 1987. pág. 295.

generar por sí sola unas rentas que permitan a la población rural vivir en igualdad de condiciones al resto de la sociedad.”⁴⁴

Y así, aun siendo muchas las estrategias posibles, podríamos resumirlas en cuatro grandes grupos:

a) Políticas de bienestar. Se refieren a la profundización y extensión de servicios de calidad (educación, sanidad, asistencia social...) y a la mejora de la vivienda rural, red viaria, electrificación, telefonía, ...

b) Políticas de aseguramiento de rentas. Por medio de subvenciones (por Ha, por cabeza de ganado, por agricultura de montaña...), extensión de seguros agrometeorológicos... que ayuden a mantener una renta digna.

c) Políticas de fomento de la competitividad. Orientando hacia determinadas producciones específicas, “de calidad” como aromáticas, vino, aceite de oliva, agricultura ecológica, ...

d) Fomento de la pluriactividad. Las fuentes de ingresos hay que diversificarlas para impedir su dependencia de una agricultura pobre, favoreciendo el desarrollo de otras actividades complementarias a la agricultura: turismo rural, actividades cinegéticas, artesanía, forestación, gastronomía local, ...

7.- DESARROLLO Y PLANIFICACIÓN ESCOLAR

La historia de la escolarización en cada estado ha seguido una trayectoria diferente condicionada por factores económicos, políticos, sociológicos ...

⁴⁴ COLL COMIN, José M^a: “El sector agroalimentario e el arco mediterráneo” en *Papeles de Economía Española*, n 60-61, 1994. pág. 85.

La escolarización de las zonas rurales ha preocupado siempre a los políticos, pero la dificultad de hacer una red escolar que llegara a todas las zonas ha supuesto un retraso en la escolarización en zonas rurales, retraso generalmente traducido en un menor índice de escolarización en todos los niveles y un mayor índice de analfabetismo, lo cual revierte en un menor desarrollo socioeconómico⁴⁵.

Conscientes de que la educación es necesaria para el desarrollo, los políticos han intentado fomentar la educación en todos los niveles y sectores, incluyendo las áreas rurales.

“Toda medida que tienda a favorecer el “despegue” económico presupone un esfuerzo paralelo en el terreno de la educación. A esto hay que añadir la aparición de necesidades nuevas en el sector de las economías rurales tradicionales, hasta ahora estancadas, que se traduce en una demanda apremiante de educación por parte de los jóvenes o de los adultos, en especial de las categorías no favorecidas que han estado más o menos totalmente apartadas de la actividad educativa organizada.”⁴⁶

Cada estado organiza su sistema educativo, lo implanta en zona urbana y después lo extiende a las zonas rurales, acercándolo cada vez más a la población rural, primero en grandes pueblos, después en pueblos más pequeños e incluso en aldeas o zonas de población diseminada. La tendencia al desarrollo de la escolarización en áreas rurales en general se tradujo en las décadas anteriores a una extensión de la cantidad de escuelas por todos los territorios. Este proceso se inició en los países europeos durante el siglo XIX

⁴⁵ Se llega a estas deducciones tras la comparación de datos de Europa y América del Norte con África, Asia o América Latina en FAURE, Edgar et al.: *Aprender a ser. La educación del futuro*. Versión española de Carmen Paredes de Castro. 7ª ed. castellana. UNESCO/Alianza Editorial, S.A. Madrid. 1980. págs. 384-385.

Es necesario indicar que los datos a que hace referencia este libro son anteriores a 1972, año en que se edita por primera vez el libro. En otros informes internacionales (*Anuario estadístico* de la UNESCO, *Annuaire statistique* de la ONU) mucho más actualizados se puede seguir observando estas tendencias.

⁴⁶ FAURE, Edgar et al.: op.cit. pág. 81.

aunque la difusión de la red escolar en las zonas rurales no se completó hasta mediados del siglo actual.

Pero después de la II guerra mundial se impone la tecnocracia que pretendía relanzar las economías en muchos países de occidente y se consiguió el objetivo: se había alcanzado un nivel de desarrollo suficiente como para creer que después de conseguir la “cantidad de bienestar mínima” era necesario mejorar las condiciones y la calidad de vida de la población.

Como el modelo tecnocrático “había servido” para mejorar el nivel económico se aplicó el mismo modelo eficientista para conseguir mejores servicios y se desarrolla por doquier el modelo de supresión/concentración como único válido para favorecer la educación y el desarrollo en el medio rural. Este modelo se justificó en relación a condicionantes socioeconómicos (éxodo rural, industrialización y urbanización, planificación regional desarrollista y planificación educativa...), económicos (menores costes por alumno en las escuelas grandes) y pedagógicos (las escuelas pequeñas no pueden ofrecer la calidad que ofrecen las grandes escuelas).

La segunda etapa de desarrollo de los sistemas educativos en el medio rural se acaba de iniciar. El modelo tradicional de ampliación de la red escolar se trunca y se impone el nuevo modelo de concentración escolar: se hace una planificación escolar en que se suprimen las pequeñas escuelas para concentrar sus efectivos en lugares determinados.

Así se indica en la siguiente cita, referida al proceso seguido en Hungría, pero generalizable a todos los países de nuestro entorno y a otros muchos que aplicaron los “principios del desarrollo regional” en las escuelas:

“En 1966 un décret du Ministère de la Culture, également responsable de l'éducation, appliqua les principes du développement régional aux écoles. Il stipulait que les élèves des quatre classes supérieures des écoles primaires des petits hameaux devaient recevoir leur enseignement dans les écoles de district des centres de peuplement plus importants du voisinage. Des moyens de transport convenables étaient mis à leur disposition pour que les enfants n'aient pas à marcher plus de 3 kilomètres jusqu'à l'école.

[...] 96 foyers furent ainsi bâtis jusqu'à 1970 et 33 autres pendant les années soixante-dix, ce qui correspond à un ramassage d'environ 10.500 enfants venant principalement de très petits hameaux ou de fermes isolées."⁴⁷

Este proceso homogeneizador del sistema educativo en que se pretende que todas las escuelas se aproximen a un modelo, más que disminuir las diferencias entre las zonas rurales y las urbanas, las aumenta:

“En effet, si nous admettons que la qualité est souvent, par ne pas dire toujours, dénie [...] par rapport à un modèle idéal dont chaque établissement devrait peu à peu se rapprocher ou qui sert de norme pour en juger de la “qualité”, alors il s’ensuit fatalement une concentration de l’offre -et de la meilleure- dans quelques “centres d’excellence” qui ne pourront qu’augmenter la polarisation des sous-systèmes. Pire encore, ces effets de concentration culturelle viendront s’ajouter aux effets *déjà accumulés* d’autres inégalités...”⁴⁸

El proceso de supresión/concentración escolar se ha generalizado en cada estado en una época determinada, en función de su desarrollo económico y educativo. En general los países “más desarrollados” han aplicado la política concentradora antes porque han iniciado su proceso industrializador más pronto y necesitaban mano de obra (procendente de la emigración rural o transnacional).

A finales de la década de los sesenta algo empezó a cambiar en las propuestas de planificación regional de los organismos internacionales; si antes se propugnó el eficientismo a ultranza para conseguir un desarrollo económico

⁴⁷ FERGE, Zsuzsa; HAVASI, Eva y SZALAI, Julia: “Disparités régionales et développement de l’éducation en Hongrie” en CARRON, Gabriel y NGOC CHÂU, Ta: *Disparités régionales dans le développement de l’éducation. Un problème controversé*. Unesco/Institut international de planification de l’éducation. París. 1981. págs. 251.

⁴⁸ FURTER, Pierre: “Diversités régionales ou réduction des inégalités dans le développement récent de l’éducation?” en CARRON, Gabriel y NGOC CHÂU, Ta: *Disparités régionales dans le développement de l’éducation. Un problème controversé*. Unesco/Institut international de planification de l’éducation. París. 1981. pág. 69.

suficiente, ahora se propondrá mejorar la calidad de vida con una visión más humanizada de los problemas sociales.

“En cambio los años venideros estarán marcados por la ampliación y la multiplicación de los esfuerzos de desarrollo, por un reforzamiento de la acción en dirección a la agricultura y a las regiones rurales en general, por una participación más instruida de la opinión pública y un concurso más activo de las grandes masas.”⁴⁹

Pese a estas nuevas propuestas internacionales para el desarrollo regional, basadas en la visión ecológica y holística, no se descartó el modelo concentrador que permanece, manifiesto o latente, en el pensamiento de los administradores educativos actuales pese a haberse demostrado que su fundamentación pedagógica no se podía justificar empíricamente.

La mala calidad de la escuela rural y la mejor calidad del modelo urbano (paradigma de la planificación escolar tecnocrática) puede ser contestada⁵⁰. En Francia el Ministerio encargó unos estudios al respecto y ahora se acepta que los resultados escolares de los alumnos rurales no son peores, sin embargo la política respecto de las escuelas rurales no ha variado, como nos indica Bernard Collot:

“On aurait pu croire qu’à partir de cela, toutes les forces vives qui dirigent, orientent, font le système scolaire, allaient se mettre en branle pour enfin tenir compte de ce qui est certainement le fait éducatif le plus important des 50 dernières années. Pas de tout! Avec une immense prudence et une non moins grande discrétion les rapports sont bien cités de ci de là et on continue toujours à tenir le même discours. [...] D’un seul coup, on a réalisé que la modernité, c’était le taylorisme du XIX et du XX ème siècle, et qu’on rentre maintenant dans la postmodernité. Parce que les transformations que supposent les découvertes provoquées

⁴⁹ FAURE, Edgar et al.: op.cit. pág. 82.

⁵⁰ En otro capítulo presentamos un estudio sobre el rendimiento diferencial rural/urbano donde no siempre quedan mal parados los escolares del medio rural.

par les petites écoles vont vraiment bouleverser plus de 50 ans d'habitudes. D'habitudes et positions confortables.”⁵¹

Recientemente otros factores socioeconómicos inciden en la planificación escolar en el medio rural europeo.

- a) Los agricultores han de ser cada vez más competitivos, lo cual exige mayor cualificación profesional.
- b) Los habitantes de algunas zonas rurales han de diversificar sus actividades laborales, incidiendo en sectores no agropecuarios (turismo, medio ambiente, artesanía, ...)
- c) El fenómeno de la “re población del campo” por población urbana y la detención de la emigración rural hacia las ciudades ya es manifiesto en algunos países (Francia, Italia) mientras que en otros apenas se ha iniciado.

Todo lo cual exige que en Europa se contemple de un modo especial la educación y la formación en el medio rural, factores clave para el futuro del mundo rural y el desarrollo de Europa.

Si relacionamos ésto con otros factores como el ingreso en la CEE y el desarrollo de políticas compensatorias para las zonas rurales y los modelos políticos dominantes durante muchos años se puede definir claramente la diferencia entre los cuatro países que estudiamos.

Tabla 31: Factores políticos que inciden en la planificación.

| | ESPAÑA | FRANCIA | ITALIA | PORTUGAL |
|----------------------------|--------|---------|---------|----------|
| Ingreso en la CEE | 1-1-86 | 25-3-57 | 25-3-57 | 1-1-86 |
| Compensación Zonas Montaña | 1986 | 1975 | 1975 | 1986 |
| Estado democrático | 1978 | ya era | ya era | 1974 |

⁵¹ COLLOT, Bernard: COLLOT, Bernard: “Edito” en *Ecole rurale, Ecole nouvelle... Communautés nouvelles*. nº 5, sep-oct. 1994. pág. 3

Francia e Italia firmaron el Trato de Roma, de 25 de marzo de 1957, por el que se creaba la Comunidad Económica Europea (CEE). España, Grecia y Portugal solicitaron su adhesión entre 1976 y 1977, convirtiéndose en miembros en 1986⁵².

La Directiva 268/75/CEE modificaba la Política Agrícola Común (PAC), en materia socioestructural, pasando de un modelo promotor de medidas “horizontales” y uniformes, a una política basada en medidas de carácter territorial que tuvieran en cuenta el contexto económico y el entorno natural en los que se desarrolla la agricultura. Esta política con tendencia diversificadora se implantó más pronto en Francia e Italia que en España y Portugal, por lo cual sus propuestas de desarrollo de zonas rurales en los primeros países tendían a diversificarse mucho más que en la península Ibérica.

Por otro lado, el establecimiento de un sistema democrático es uno de los factores clave para promocionar cualquier desarrollo real, basado en el desarrollo de las comunidades formadas por personas y no sólo en la evolución de las macroestadísticas tan necesarias para los modelos de desarrollo tecnocráticos. Y este desarrollo a que hacemos referencia es un desarrollo construido por los propios sujetos, con su participación:

“Il n’ya a pas de participation sans appropriation des institutions para les intéressés. [...] Pour être réelle, la participation suppose l’information des populations; leur capacité à maîtriser les rapports de dépendance; leur possibilité de disposer de ses propres ressources; bref, la rupture des liens du paternalisme.”⁵³

El desarrollo social debe basarse en el desarrollo individual, que a su vez se fundamenta en la educación. Por tanto un sistema democrático que

⁵² DIETER BORCHARDT, Klaus: *El ABC del derecho comunitario*. 3ª ed. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo. 1991. págs. 5-6.

⁵³ FURTER, Pierre: op.cit. pág. 120.

favorezca la participación de los individuos y les facilite educación será el marco idóneo para promover el desarrollo individual y social.

“Si el hombre es el origen, el agente y la finalidad del desarrollo, es preciso sin embargo que la educación le prepare eficazmente para desempeñar su papel. [...] Es urgente volver a pensar totalmente el sistema de educación, sin limitarse a introducir en él reformas parciales, y hacer que la educación contribuya realmente al desarrollo rural.”⁵⁴

De nuevo, España y Portugal quedan rezagados del grupo, puesto que el mantenimiento de dictaduras en ambos países retrasó el acceso a la democracia e inhibió la cultura de participación, con el consiguiente retraso en el desarrollo rural promovido por los habitantes rurales.

El proceso de educación y formación se enmarca en un contexto amplio, por lo cual, a la hora de planificar se deben tener en cuenta otras consideraciones diferentes de las pedagógicas como la cultura “rural” (concepto de familia, espacio vital, medio ambiente, ...), la despoblación que genera en la comarca una concentración de servicios en la cabecera y el coste personal de la concentración (horas de transporte, desarraigo, alteración de relaciones en la familia, ...)

⁵⁴ UNESCO: *La educación en el medio rural*. París. 1974. pág. 16.

8.- EVOLUCIÓN DE LA PLANIFICACIÓN ESCOLAR EN ZONA RURAL: ESPAÑA, FRANCIA, ITALIA Y PORTUGAL.

Para entender la situación actual de la Escuela Rural en cada uno de estos estados no es necesario remontarnos a los inicios de sus respectivos sistemas educativos, puesto que una visión mucho más reciente nos define con la misma precisión el problema.

8.1. EVOLUCIÓN DEL MODELO CONCENTRADOR EN ESPAÑA

En España la evolución de la escolarización en zona rural se inició el siglo pasado muy lentamente, pero poco a poco a tras varios impulsos a la escolarización se consiguió disponer a finales de los años 50 de una amplia red de escuelas, sobre todo unitarias y mixtas que atendían las zonas rurales.

Pero la Ley de Educación Primaria de 1945 ya proponía algunos modelos diferentes para la escolarización de zona rural (transporte escolar y concentración, escuelas hogar, ...) que no se desarrollaron legislativamente hasta 1962, por lo que este proceso concentrador se inició en la década de los 60 y se desarrolló en los 70.

La crisis económica frenó el proceso, los cambios políticos favorecieron la participación popular que exigía la reapertura de las pequeñas escuelas y varias investigaciones demostraban que las concentraciones escolares y escuelas hogar (los dos modelos básicos de escolarización para las zonas rurales) no se podían justificar ni económica ni pedagógicamente⁵⁵. Todo esto

⁵⁵ Hay investigaciones que evidencian que las concentraciones escolares y escuelas hogar no resultan más económicas que las pequeñas escuelas, hablando en términos monetarios y no socioeconómicos a largo plazo (desarraigo, fracaso escolar, despoblación, erosión, ...). Podemos citar algunos:

movió la reapertura de muchas escuelas unitarias y de otras unidades escolares en zona rural.

Una vez reestructurada la red escolar de las zonas rurales fue necesario establecer un Programa de Educación Compensatoria (1983) que indicó el inicio de un nuevo modo de interesarse las Administraciones Educativas (estatal y autonómicas) por la escuela rural. Surgen varias disposiciones legales y un sinnúmero de proyectos de innovación educativa tendentes a mejorar la realidad de la escuela rural. El Ministerio de Educación promueve varias publicaciones⁵⁶. La tendencia actual, en base al RD de 24 de diciembre de 1986, es mantener, en la medida de lo posible, las escuelas en las zonas aisladas⁵⁷. Esta propuesta es acorde con la Ley de Agricultura de Montaña de 1982 que proponía una atención prioritaria y preferente a estas zonas⁵⁸.

- AMARGÓS, R.: MENDUIÑA, A. y VILAGUT, J.R.: "L'escola rural i els costos de l'EGB estatal a Catalunya." en *L'escola rural a Catalunya. Primeres Jornades organitzades per l'Institut de Ciències de l'Educació de la U.A.B. Barcelona, 15 i 16 de juny-1979*. ICE de la UAB. Barcelona, 1980. págs. 17-24.

-SUBIRATS, Marina: *L'escola rural a Catalunya. Estudis*. (Rosa Sensat, 23). Rosa Sensat-Edicions 62. Barcelona, 1983. págs. 36-41.

-GRANDE RODRÍGUEZ, Miguel: *La Escuela Rural. Situación educativa en el medio castellano-leonés*. Escuela Popular. Granada. 1981. págs. 147-150.

- GARCÉS CAMPOS, Ramón (Dir.): *Concentraciones escolares y Escuelas hogar en Aragón*. (Informes, 6). ICE de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza, 1983. pág. 143-144.

La opinión de que cerrar las escuelas pequeñas iba a mejorar la calidad de la educación también ha encontrado sus detractores, cada vez más numerosos. Algunos estudios al respecto son los siguientes:

-SUBIRATS, Marina: op.cit. págs. 75-85.

-ROTGER AMENGUAL, Bartolomé: *La escuela hoy*. Escuela Española, S.A. Madrid, 1983. pág. 104.

- GARCÉS CAMPOS, Ramón (Dir.): op.cit. pág. 140.

⁵⁶ Algunas publicaciones promovidas por el MEC relacionadas con la Escuela Rural son:

- CARMENA, J. y REGIDOR, J.G.- *La formación profesional en el medio rural*. MEC-CIDE. Madrid. 1983. (informe de investigación no publicado).

- CARMENA, J. y REGIDOR, J.G.: *La escuela en el medio rural*. 2ª ed. MEC. Madrid. 1985.

- MEC: *La Educación Infantil en el Medio Rural*. MEC. Madrid. 1990.

- MEC: *Atención educativa a la población infantil rural no escolarizada*. MEC. Madrid. 1992.

⁵⁷ EURYDICE: UNIDAD ESPAÑOLA.- *GR/87/013/00. Políticas en relación con las escuelas aisladas y escuelas con un sólo profesor*.1988. pág. 3.

⁵⁸ En la Ley 25/1982, de 30 de junio, de agricultura de montaña se incide en la atención prioritaria a las zonas de montaña en servicios de interés general como la educación, indicándose explícitamente en los artículos 8º-3,a; 8º-3,c y 1º-i.

Actualmente la indefinición en la implantación de la LOGSE nos hace temer una nueva concentración de los escolares de Educación Secundaria Obligatoria y la posible supresión de muchas unidades escolares que, al perder sus alumnos mayores, no alcancen los mínimos requeridos para mantener una unidad escolar⁵⁹.

8.2. EVOLUCIÓN DEL MODELO CONCENTRADOR EN FRANCIA

En Francia se inició la tendencia concentradora en la década de los 40 y todavía persiste, aunque con menor intensidad que en épocas anteriores y en los últimos años ha sufrido vaivenes⁶⁰.

En 1981 con el fin de reducir las altas tasas de fracaso escolar surge la Circular 81-239 de 1 de julio de 1981 que propone la creación de Zonas Prioritaires y de Programmes d'Education Prioritaires. En las zonas rurales también se han instaurado las ZEP (Zones Educatives Prioritaires) intentando que en la zona se trabaje en un proyecto educativo amplio que aglutine escuelas con institutos y centros de formación profesional. En cada zona existía un equipo de animación y apoyo a los centros y se buscaba la participación social y la adecuación al entorno propio del centro⁶¹.

⁵⁹ Por ejemplo en la Comunidad Valenciana una escuela unitaria que tenga 10 alumnos entre 4 y 14 años, de los cuales 4 cursan 7º u 8º de EGB, cuando se aplique la LOGSE en Secundaria Obligatoria estarán escolarizados en otro centro, por lo cual la matrícula se reducirá de 10 a 6 alumnos, rebasando el mínimo para mantener la unidad escolar lo cual puede suponer el cierre de la misma, atendiendo a la propuesta de la Conselleria d'Educació i Ciència sobre escolarización en zonas rurales en GENERALITAT VALENCIANA-CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CIÈNCIA: *Aplicació de la LOGSE. Projecció de la demanda escolar en l'horitzó de l'any 2000. 1ª fase*. (Documents, 21) Generalitat Valenciana/Conselleria d'Educació i Ciència. València, 1994. pág. 4.

⁶⁰ COLLOT, Bernard: "Edito" en *Ecole rurale, Ecole nouvelle... Communautés nouvelles*. nº 5, sep-oct. 1994. pág. 3.

⁶¹ DIEUZAIDE, Françoise: "En zone rurale aussi" en *Cahiers pédagogiques*, nº 225, 1984.

Parece que la relación entre centros detuvo el proceso concentrador pero en la circular de inicio de curso de 1988 sobre planificación escolar se indica que las escuelas unitarias pueden aparecer en esta reestructuración, pero no se trata de mantener a toda costa las aulas cuya matrícula escasa dificultaría el dinamismo y la eficacia de la acción pedagógica⁶².

Desde 1989 hasta 1992 el Ministerio de la Educación se empeñó en la concentración escolar, pero sus justificaciones eran refutadas por los movimientos en defensa de la escuela rural por lo que dicho Ministerio decidió justificar empíricamente su postura respecto de las pequeñas escuelas y, obstinadamente, obtuvo los mismos resultados: todos los principios en que se basaba la política escolar para zona rural son falsos⁶³: los resultados escolares no son peores en estas escuelas que en las grandes⁶⁴ y los argumentos financieros no pueden justificar la concentración⁶⁵.

Pese a todo ello el Ministerio cree en la concentración como mejor modelo, como se evidencia cuando al definir modelos de organización escolar indican que el agrupamiento escolar disperso (como los Colegios Rurales Agrupados) felizmente suele ser una etapa hacia la concentración escolar⁶⁶, aunque ha “demorado” la nueva oleada concentradora y apoya otros modelos de escolarización rural.

⁶² EURYDICE: UNIDAD FRANCESA.- GR/87/013/00. *Scolarisation dans les écoles rurales*. 1988. pág.1.

⁶³ COLLOT, Bernard: op.cit. pág. 3.

⁶⁴ EURYDICE: UNIDAD FRANCESA.- SC/92/001/00. *Scolarisation dans les communautés rurales et insulaires isolées*. 1992. pág. 3.

⁶⁵ COLLOT, Bernard: “Le rapport “Mingat”. Eléments pour une réflexion nouvelle sur l'école primaire en milieu rural.” en *Ecole rurale, Ecole nouvelle... Communautés nouvelles*. nº 5, sep-oct. 1994. pág. 7.

⁶⁶ MAUGER, Pierre (Dir.): *Agir ensemble pour l'école rurale*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture/Direction de l'information et de la communication. París, 1992. pág. 15.

8.3. EVOLUCIÓN DEL MODELO CONCENTRADOR EN ITALIA

El problema de las escuelas de montaña, aisladas por razones geográficas o por la dificultad de las comunicaciones, o el de las escuelas situadas en pueblos campesinos que recogen la población escolar diseminada por vastos territorios de economía agrícola, a menudo demasiado alejados unos de otros, en núcleos de población muy pequeños, siempre ha preocupado a las administraciones locales italianas.

Los años 40 fueron los de mayor difusión de la red escolar en zona rural. En relación con este hecho surgió legislación específica de escuelas rurales (definición de escuela rural, tipos de escuelas, maestros, modo de acceso, ...) ⁶⁷.

Los cambios socioeconómicos acaecidos después de la II guerra mundial (industrialización, descenso demográfico, ...) conllevaron el cierre de las pequeñas escuelas. En los años 70 se inició en la escuela primaria la operación "consolidamiento" ⁶⁸. Consistía en la fusión de pequeñas escuela unitarias de campo y de montaña, vecinas y bien comunicadas, en una escuela central, que funcionaba en semi-internado, a *tempo pieno* ⁶⁹ y que estaba dotada de las estructuras, materiales y las ayudas necesarias con lo cual se suprimían los locales ruinosos, mal equipados y en los cuales los enseñantes ejercían su profesión en condiciones demasiado difíciles, desmotivados y con deterioro de función pedagógica ⁷⁰. La operación parecía ventajosa tanto por la economía como por la funcionalidad.

⁶⁷ MINISTERIO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE: *Varias disposiciones sobre la escuela rural*. RDL 14-10-38, nº 1771.
L 1-6-42, nº 675,
L 31-5-43, nº 570.

⁶⁸ MARRADI, Tommaso: "La chiusura dell' "piccole scuole" e lo smantellamento della rete scolastica delle campagne" en *Rivista dell' Istruzione*, nº 3, maggio-giugno 1992, págs. 429.

⁶⁹ En la escuela obligatoria, prolongación del horario escolar a la tarde durante la cual se desarrollan actividades de tipo integrativo y complementarias a la enseñanza normal.

⁷⁰ EURYDICE-Unità Italiana: *GR/87/013/00. Sin título (Escolarización en zonas rurales y aisladas)*. 1988. pág. 1.

Para convencer a la población rural, inicialmente en contra de la concentración, se inició a una amplia campaña contra la escuela unitaria, presentada como un servicio de segunda clase, “absurdo pedagógico” e instrumento de aislamiento social, la cual dio lugar a la imposición del mínimo de 10 alumnos por escuela unitaria⁷¹.

En realidad, el fenómeno ha disminuido pero no ha podido ser eliminado. La operación “consolidación” tuvo un escaso seguimiento⁷², ya que se encontró con la resistencia de la población la cual no estaba muy entusiasmada en pagar inciertas e hipotéticas ventajas con incomodidades seguras e inmediatas.

En los años 70 ha empezado a amortiguarse la urbanización rápida de los años precedentes. Por la dificultad de encontrar vivienda en los grandes núcleos, numerosos jóvenes, en el momento de fundar una familia, regresan a vivir al campo, incluso en zonas aisladas. Frente a este nuevo fenómeno, asociado a una caída de la demografía, ha sido necesario crear un cierto número de escuelas unitarias, incluso durante el curso y parece que esta tendencia se mantendrá en años futuros⁷³.

Este fenómeno se ve reforzado por personas que piensan que la pequeña escuela rural es necesaria para los pueblos y hay que mantenerla para lo cual proponen el agrupamiento de escuelas para evitar el cierre de las pequeñas escuelas en la época de crisis en que nos encontramos, puesto que la reforma de las leyes de la escuela primaria (ley 148, del 1990) propone la concentración⁷⁴.

⁷¹ MARRADI, Tommaso: op.cit. pág. 429.

⁷² MARRADI, Tommaso: op.cit. pág. 429.

⁷³ EURYDICE-Unità Italiana: op.cit. pág. 1.

⁷⁴ MARRADI, Tommaso: op.cit. pág. 430.

Pese a esta tendencia de reapertura de las escuelas rurales el modelo concentrador todavía se mantiene vigente, tan vigente la Unidad Italiana de EURYDICE responde que "in Italia la scuola rurale non esiste più da tempo."⁷⁵. La legislación italiana actual sobre escuela rural se basa en la ley nº 820 de 24-9-1971 que establece algunas condiciones básicas para la escolarización (número mínimo y máximo de alumnos por maestro, distancia máxima de recorrido, ..)⁷⁶. Las instrucciones emitidas a lo largo de cursos siguientes para la aplicación de las disposiciones anteriores traducen la **preocupación de asegurar la integración del mayor número posible de alumnos en escuelas más grandes** en las cuales es posible subdividirlos en grupos-clase "a fin de favorecer la participación en una vida escolar activa y comunitaria más intensa y mejor organizada para los alumnos de las regiones desfavorecidas y superar su privación socio-cultural" como se indica en la CM nº 75 de 22-3-1973⁷⁷.

8.4. EVOLUCIÓN DEL PROCESO CONCENTRADOR EN PORTUGAL.

La historia de la escolarización en Portugal vino marcada por un largo período de dictadura de corte fascista (1926-1974) clave de las altas tasas de analfabetismo que presenta este estado. La política educativa de esta época tendía a mantener a la población rural en el aislamiento cultural y a todo el pueblo portugués en un nivel escolar muy bajo. Las principales actuaciones para conseguir estos fines fueron el cierre de las escuelas normales y el contrato de "regentes" que apenas tenían los estudios primarios, la reducción de la

⁷⁵ EURYDICE-Unità Italiana (BIBLIOTECA DI DOCUMENTAZIONE PEDAGOGICA): carta 6-4-95 de respuesta a una nuestra petición de documentación.

⁷⁶ EURYDICE-Unità Italiana: GR/87/013/00. Sin título (*Escolarización en zonas rurales y aisladas*). 1988. pág. 1.

⁷⁷ Ibídem: op.cit. pág. 2.

escolaridad obligatoria de 6 a 3 años y el cierre de todas las escuelas con menos de 45 alumnos, lo cual tuvo graves consecuencias para las zonas rurales⁷⁸.

Durante los años 50 comenzó a cambiar la política educativa y se dio nuevos impulsos a la lucha contra el analfabetismo. En 1971 se propuso una reforma de corte tecnocrático que no fue desarrollada. En 1970 la mayor parte de las escuelas de Portugal eran unitarias, el profesorado tenía una formación muy deficiente y estaba mal remunerado, las tasas de fracaso y abandono escolar eran altas y no había formación profesional para cuadros intermedios⁷⁹.

La etapa revolucionaria (1974-76) tuvo muchas consecuencias educativas en el mundo rural, especialmente en lo referente a educación de adultos y animación sociocultural. Pero el cambio educativo se produce a partir de la promulgación de la *Ley de Bases del Sistema Educativo Portugués* en 1986.

Parece como si en Portugal en furor concentrador se hubiera implantado recientemente⁸⁰. Las informaciones relativas a política seguida por Portugal, que se refiere a escuelas aisladas y asistidas por un único profesor, son:

a) Red escolar y transportes:

* Mejorar las estructuras y condiciones de funcionamiento de las escuelas de 1^{er} ciclo de enseñanza básica⁸¹ ubicadas en zonas aisladas y con matrícula reducida, así como fomentar la cooperación y apoyo entre escuelas.

⁷⁸ MELO, Alberto y BENAVENTE, Ana: *Experiencias de educación popular en Portugal (1974-1976)*. (Estudios y documentos de educación nº 29) UNESCO. París, 1978. pág. 11.

⁷⁹ EGIDO GÁLVEZ, Inmaculada y HERNÁNDEZ BLASI, Carlos: "Portugal: otra reforma educativa." en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 169, , págs. 85.

⁸⁰ EURYDICE-Unidad Portuguesa: *GR/87/013/00. Sin título (Escolarización en zonas rurales y aisladas)*. 1988. pág. 1.

⁸¹ El primer ciclo de la enseñanza básica abarca de los 6 a los 9 años organizados en 4 cursos.

* Extinguir las escuelas de 1^{er} ciclo en enseñanza básica con menos de 10 alumnos, asegurando el transporte y la integración de estos alumnos en las escuelas vecinas, a partir del inicio del año lectivo 1988/89.

b) Reorganización de la red escolar. La reorganización de la red escolar tendrá en consideración los siguientes principios:

* Deben extinguirse las escuelas de 1^{er} ciclo de un sólo docente.

* En el plazo de cinco años deber ser extinguidas las actuales escuelas que no tengan el 2^o ciclo de enseñanza básica.

Todo ello en base al PRODEP (Programa de Desenvolvimiento Educativo para Portugal) que pretende mejorar el sistema educativo y disminuir las altas tasas de fracaso escolar.

9.- ALTERNATIVAS A LA ESCUELA RURAL.

9.1. ESPAÑA.

La *Ley General de Educación* de 1970 tenía como modelo base el colegio nacional formado por 8 unidades de EGB y 2 de preescolar, 1 por cada curso. Este modelo en las zonas rurales sólo se podía ubicar en pueblos grandes o por medio de concentración escolar, quedando la mayoría de los centros rurales como centros incompletos (casi ilegales) de menos de 8 unidades de EGB, muchos de ellos de 1 unidad.

La *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* de 1990 tiene como modelo de centro escolar completo el formado por 6 unidades de Educación Primaria y 3 de Educación Infantil, 1 por cada curso. Como modelo tipo vemos que en la zona rural tendrá poca difusión, como tuvo su predecesor.

Ahora bien, la política actual es mantener las escuelas en los pueblos, por lo que se facilitará la agrupación de escuelas pequeñas en un centro único que permita la aproximación al modelo base.

La cantidad de alumnos mínima para poder mantener abierta una escuela es de 5.

Actualmente en las zonas rurales y en las distintas autonomías podemos encontrar varios modelos básicos de escolarización, atendiendo a varios criterios:

a) Número de unidades: *Centros Incompletos* (de 1 a 7 unidades) y *Centros Completos* (de 8 ó más unidades). En muchas ocasiones existen un centro completo donde son concentrados los escolares mayores de las escuelas pequeñas de la zona. Es lo que se llama *Colegio Comarcal* o en lenguaje coloquial *Concentración Escolar*. En algunas ocasiones un centro incompleto actúa como colegio concentrador.

b) Agrupación o no de los centros:

- Colegios que no se agrupan con otros.
- *Proyecto de Acción Educativa Preferente de singularidad rural (PAEP)* de la Comunidad Valenciana, donde varias escuelas de zona rural (con independencia del tipo de escuela) presentan un proyecto pedagógico conjunto a desarrollar durante un curso escolar y cada escuela tiene su identidad jurídica.
- *Colegios Rurales Agrupados (CRA)* del territorio gestionado por el MEC pero adoptado por autonomías con competencias en educación. Varias escuelas incompletas se organizan jurídicamente como un único centro escolar con unidades repartidas en localidades distintas. Hay unidad pedagógica, administrativa y de gestión pero las escuelas de las localidades pierden su identidad jurídica que recae en el CRA.
- *Zona Educativa Rural (ZER)* de Catalunya donde el servicio educativo (escuelas, centros de secundaria, animación sociocultural y educación de adultos, servicios psicopedagógicos, inspección, centros de recursos y de formación del profesorado, ...) es planificado de acuerdo con la base territorial definida en la zona de gestión y actuación.

c) Modalidades especiales de escolarización:

- *Escuela Hogar* o residencia de estudiantes de zonas rurales donde hay grandes dificultades de transporte escolar a una concentración escolar. Los alumnos durante la semana permanecen en la Escuela Hogar en régimen de internado y son escolarizados en un centro próximo si la residencia no tiene escuela. Cada vez hay menos centros de este tipo, aunque estuvieron presentes en casi todas las provincias españolas.
- *Programa de Preescolar en Casa* en varias autonomías (Galicia, Asturias, León, Andalucía...), en zonas de difícil comunicación donde maestros itinerantes, apoyados por los Servicios de Apoyo Escolar y en coordinación con

los Centros de la zona asisten a los preescolares sin escolarizar, individualmente o en pequeño grupo. También se trabaja con la familia para implicarlos en las tareas educativas.

- *Programa de reducción del absentismo escolar temporero* de Andalucía para evitar la desescolarización o el cambio de escuela de numerosos niños por motivo de la cosecha. Consiste en proporcionar becas de Escuela Hogar, comedor y transporte durante la época de cosecha que permitan la “estabilidad “ de los escolares y en programas de acogida y refuerzo que posibiliten continuar con su ritmo escolar coordinando la actuación de los centros de origen y de recepción en caso de desplazamiento del escolar.

d) Otros servicios de apoyo a la escuela rural:

- *Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE)* extendidos por varias provincias españolas. Son instalaciones donde los alumnos de escuelas pequeñas hacen convivencias periódicas de 1 semana durante la cual, además de los objetivos de socialización, los alumnos trabajan aspectos curriculares difícilmente abordables en sus escuelas (idiomas, talleres de tecnología o de ciencias, competiciones deportivas, orientación escolar, ...)

- *Centros de Recursos (CR)* muy generalizados por todo el territorio estatal. Su misión era actuar como apoyo material y personal a las escuelas incompletas y CRA y ser punto de encuentro del profesorado para promover el trabajo educativo de zona. En cada CR se debía constituir un *Servicio de Apoyo Escolar (SAE)* que apoyara las escuelas pequeñas o CRA especialmente en las áreas no impartidas por especialistas.

- *Centros de Profesores (CEP)* actualmente fundidos con los CR, *Servicios Psicopedagógicos* que también pueden estar en el CR, *Inspección...* no específicos de zona rural.

Como podemos apreciar **en España hay una gran variedad de situaciones de escolarización para los escolares del medio rural**, lo cual debería permitir adaptarse a las distintas realidades rurales.

Actualmente observamos una cierta tendencia a extender el modelo CRA, tendencia que puede acabar en generalización de este modelo en detrimento de los otros, lo cual podría suponer romper con la flexibilidad actual.

9.2. FRANCIA

La organización de la enseñanza primaria presenta problemas específicos en las zonas rurales, en razón de la escasa matrícula de alumnos, de los problemas de aislamiento y de transporte.

En la **enseñanza preescolar**⁸², los ayuntamientos de las comunas tienen muchas posibilidades.

- *L'école maternelle intercommunale*. La escuela maternal intercomunal es una solución que consiste, para muchos municipios, en juntar sus esfuerzos de reunir el número de niños necesarios para abrir una clase maternal. La clase así creada puede agrupar niños en una comuna elegida, independientemente de las clases elementales o situarla en una agrupación pedagógica por nivel de edad. Esta elección implica un servicio de transporte escolar para la mayor parte de los niños. La escuela maternal intercomunal es la solución utilizada con más frecuencia.

- *La classe à mi-temps* (jornada intensiva). Los niños son atendidos por un enseñante, bien por medias jornadas, bien un día de cada dos. Esta fórmula permite ofrecer a los niños las bases indispensables de una acción educativa precoz. Los otros momentos (días libres, medias jornadas de reposo) se encarga la familia de sus niños.

- *La classe ambulante*. La clase ambulante es una solución reservada a las zonas de hábitat poco denso y disperso (equivale al modelo de preescolar en casa).

⁸² EURYDICE: UNIDAD FRANCESA.- SC/92/001/00. *Políticas en relación con las escuelas aisladas y escuelas con un sólo profesor*. 3 pgs. Idioma: Francés. 1992, pág. 2.

Las escuelas que aún permanecen, así como las escuelas maternas o clases infantiles implantadas en las zonas rurales o montañosas, se benefician de la colaboración de los *équipes mobiles d'animation et de liaison académique (EMALA)* (equipos móviles de animación y de coordinación académica). Un profesor de las escuelas o un maestro, en un camión equipado de material audiovisual y de documentación pedagógica (ludoteca, biblioteca, colecciones de imágenes, material informático) efectúa rutas regularmente por las pequeñas escuelas aisladas del sector del cual dependen.

En la **enseñanza elemental**⁸³ (edad: 6 a 10 años), para mantener las escuelas de clase única implantadas en las zonas rurales, varios tipos de agrupaciones pedagógicas se encuentran en funcionamiento:

- *Regroupement Pédagogique Eclaté (RPE)*- agrupación pedagógica dispersa): los diferentes niveles de enseñanza se reparten entre las escuelas afectadas.
- *Regroupement Pédagogique Concentré (RPC)*- concentración escolar): todos los alumnos de varios municipios se concentran en la escuela de una comuna elegida en razón de la calidad de equipamientos, de las expectativas de población y de su localización.
- *Regroupement Pédagogique Mixte (RPM)*- agrupación escolar mixta): los dos dispositivos anteriores pueden combinarse y constituir agrupaciones semi-dispersas o semi-concentradas.
- *Bassin Intercommunal d'Écoles (BIE)*- agrupación escolar intermunicipal): las escuelas de una zona están dispersas, pero actúan como un grupo único (CRA).

Otras alternativas que se proponen son:

⁸³ Los datos que exponemos proceden de:

- EURYDICE: UNIDAD FRANCESA.- SC/92/001/00. op.cit., págs. 2-3.

- EURYDICE: UNIDAD FRANCESA.- GR/87/013/00. *Políticas en relación con las escuelas aisladas y escuelas con un sólo profesor*. 9 pgs. Idioma: Francés. 1987, pág. 1.

- MAUGER, Pierre (Dir.): *Agir ensemble pour l'école rurale*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture/Direction de l'information et de la communication. París, 1992. pág. 15.

-
- Agrupamientos periódicos: convivencias, viajes, ..., en intervalos regulares,
 - Maestro itinerante en casos excepcionales que supongan transporte peligroso.
 - Red telemática y modernas telecomunicaciones, para evitar el aislamiento.
 - Red escolar formada por escuelas e instituto receptor, que favorece la transición escuela-colegio y el arraigo al medio de este último.

En Francia constatamos también una variedad de modelos de escolarización para la escuela rural y de apoyos a la misma.

Queremos resaltar algunas ideas básicas sobre la política para la escuela rural en Francia, porque nos parecen de sumo interés:

1) El futuro de la escuela rural es un futuro común a todos los pueblos vecinos y lo han de afrontar juntos, para construir su futuro:

“L’avenir est à coup sûr entre les mains des acteurs locaux que sont aujourd’hui placés devant un choix cruel qu’ils expriment souvent ainsi: «*Mourir seul ou vivre ensemble*».”⁸⁴

2) Las soluciones de ayer no valen para hoy ni para mañana. Deben ser concebidas por los agentes locales para responder a sus problemas.

“Les solutions d’hier ne sauraient résoudre les problèmes d’aujourd’hui, ni ceux de demain. J’ai la conviction que seules des décisions locales, conçues par les acteurs locaux, peuvent constituer une réponse efficace à ces graves problèmes.”⁸⁵

3) Soluciones idénticas para todo el territorio no atenderían las diversidades rurales.

⁸⁴ MAUGER, Pierre (Dir.): op.cit., pág. 137.

⁸⁵ LANG, Jack (Ministre de l’Education nationale et de la Culture): “Preface” en MAUGER, Pierre (Dir.): op.cit., pág. 3.

“Des solutions identiques sur l’ensemble du territoire seraient inadaptées à la diversité des conditions locales. Les solutions retenues ont d’autant plus de chances d’aboutir qu’elles reposent sur un large consensus de l’ensemble des acteurs et partenaires du système éducatif, en milieu rural.”⁸⁶

9.3. ITALIA⁸⁷

La escuela estatal primaria y secundaria de primer grado (escuela obligatoria) ha de funcionar por ley en todos los municipios. En caso de que la población residente sea muy reducida y los niños en edad escolar demasiado pocos, se toman medidas adecuadas para su transporte a una localidad vecina, o se crea una sección separada de una escuela que funciona en otra sede. La escuela secundaria de segundo grado, que hace tiempo existía solo en los centros urbanos más grandes, están ahora bastante difundidos en localidades con una concentración media de habitantes a las cuales pueden llegar los estudiantes sin grandes dificultades.

Los criterios que se tienen en cuenta para la creación de escuelas primarias son los siguientes:

a) Se ha de crear una escuela en un lugar donde se puedan reunir como mínimo 10 niños en edad de escolaridad obligatoria residentes en un radio de 2 km. de recorrido en carretera ordinaria. En el caso de que falten las carreteras o sea imposible transportar los niños a las escuelas vecinas (caso típico de las localidades de montaña) se permite rebajar el mínimo antes citado a 5 alumnos. En estos casos de pequeñas escuelas de localidades aisladas, el maestro tiene niños de diferentes edades y niveles de instrucción, dando lugar a la llamada

⁸⁶ EURYDICE: UNIDAD FRANCESA.- GR/87/013/00. op.cit. pág. 2.

⁸⁷ Los datos que utilizamos en este informe proceden de las siguientes fuentes:
- EURYDICE: UNIDAD ITALIANA.- GR/87/013/00. *Políticas en relación con las escuelas aisladas y escuelas con un sólo profesor*. 4 pgs. Idioma: Italiano. 1988.
- EURYDICE: UNIDAD ITALIANA.- SC/92/001/00. *Políticas en relación con las escuelas aisladas y escuelas con un sólo profesor*. 3 pgs. Idioma: Italiano. 1992.

pluriclasse(unitaria). Estas pequeñas unidades escolares, creadas para la difusión de la instrucción primaria de la manera más capilar posible, forman parte de la organización administrativa y didáctica de un *círculo didáctico* (grupo escolar).

b) La escuela secundaria inferior, con la cual termina la enseñanza obligatoria, debe estar presente en todas las comunas de 3000 habitantes. Si es imposible transportar los alumnos de comunas muy pequeñas a la escuela más cercana se puede crear una sección separada aunque no se llegue al mínimo de población establecido.

La administración municipal, que muy a menudo representa pequeñas comunidades habitadas y con territorio limitado, está difundida de manera capilar y gestiona con competencia propia o por delegación de las Regiones o de las Provincias, funciones y servicios necesarios para el funcionamiento de las escuelas y para asegurar a los jóvenes residentes en el territorio la asistencia a la escuela obligatoria, a las escuelas superiores o a la formación profesional, sean cuales sean sus condiciones económicas o físicas. Las medidas previsoras consisten en: transporte escolar gratuito a la sede escolar, comedores en los institutos de instrucción o también fuera, gratuitos o a precios reducidos según las condiciones económicas de las familias, provisión mediante la concesión de bonos de compra para los libros de texto, subsidios en metálico, ... Esta materia está regulada por las normas generales establecidas por el Estado y por normas generales.

La disposición legislativa más reciente relativa a la creación de escuelas primarias y a la formación de clases la constituye la ley nº 820 de 24-9-1971. Las instrucciones emitidas a lo largo de cursos siguientes para la aplicación de las disposiciones anteriores traducen la preocupación de asegurar la integración del mayor número posible de alumnos en escuelas más grandes en las cuales es posible subdividirlos en grupos-clase "a fin de favorecer la participación en una vida escolar activa y comunitaria más intensa y mejor organizada para los alumnos de las regiones desfavorecidas y superar su deprivación socio-cultural" (CM nº 75 de 22-3-1973). Se ha recomendado a menudo proceder a esta

concentración respetando las necesidades y los deseos de las familias y asegurando la colaboración de las administraciones locales que han de ofrecer los medios de transporte.

A menudo se ha conciliado las exigencias de las familias y de las administraciones agrupando los dos primeros años, que acogen a los alumnos más jóvenes en una sola clase en localidades donde no es necesario recurrir a los medios de transporte, no desplazando más que a los alumnos más mayores a una escuela vecina.

Vemos claramente como **el gobierno italiano se define por la concentración escolar**, aunque presentan disposiciones que flexibilizan esta propuesta general para mantener escuelas pequeñas en condiciones especiales.

En Italia no todas las escuelas pequeñas tienen la misma consideración y hay algunas consideradas de por sí “escuelas de difícil desempeño”, son las escuelas primarias de montaña.

Son consideradas como escuelas primarias de montaña aquellas cuya sede está situada en municipios clasificados como montañosos por una comisión ad hoc, que evalúa los terrenos en función de su renta agrícola, donde al menos 80% de la superficie se sitúe sobre 600 m a nivel del mar, a condición de que la renta no sobrepase una cifra superior a la media calculada periódicamente en función de la variación de las rentas agrícolas.

Después de visto el informe del inspector técnico competente, los consejos escolares provinciales establecen la lista de escuelas de clase única con uno o dos enseñantes (según que el número de alumnos sea superior o inferior a 10), situadas en municipios considerados como zonas desfavorecidas). Esta lista es revisada cada tres años.

Con el fin de que los enseñantes acepten más fácilmente los puestos en escuelas de montaña, se les ofrece ventajas a nivel de carrera tales como la promoción anticipada a la clase superior de salario, doble puntuación para el concurso o una evaluación especial en función del resultado obtenido en el

concurso para enseñantes (oposiciones) o la atribución de cargos de enseñante a los que todavía no son docentes titulares.

Para obtener estas ventajas es necesario haber ejercido durante tres años sin interrupción en la misma escuela. Los que enseñan en este tipo de escuela están obligados a residir en la localidad donde está situada la escuela o como máximo en el territorio del municipio. El maestro sustituto tiene derecho al mantenimiento del puesto en tanto que no es asignada esta vacante a un docente con el concurso aprobado. Los maestros que residen en la comuna hasta los tres años, si aprueban el concurso, tienen prioridad absoluta para el nombramiento en esta escuela.

Los municipios de montaña están obligados a ofrecer gratuitamente el alojamiento a los enseñantes de escuela primaria que ejercen allí o pueden obtener una contribución del estado para construir viviendas adecuadas a la residencia de los maestros.

9.4. PORTUGAL⁸⁸

Las **escuelas básicas de 1er. ciclo** en localidades aisladas y con matrícula igual o inferior a 10 alumnos no son mantenidas si existe otra alternativa satisfactoria para la escolarización de los niños. Estas escuelas son suprimidas en el momento en que existe otro centro que permita la integración de estos niños en mejores condiciones desde el punto de vista higiénico y

⁸⁸ Los datos de este apartado proceden de las siguientes fuentes:

- EURYDICE: UNIDAD PORTUGUESA.- GR/87/013/00. *Políticas en relación con las escuelas aisladas y escuelas con un sólo profesor*. 4 pgs. Idioma: Portugués. 1988.
- EURYDICE: UNIDAD PORTUGUESA.- SC/92/001/00. *Políticas en relación con las escuelas aisladas y escuelas con un sólo profesor*. 4 pgs. Idioma: Portugués. 1992
- GARCÉS, R. et al.: *Concentraciones y Escuelas-Hogar en Aragón*. ICE de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza. 1983. págs. 21-22.

pedagógico y, por otro lado, hay transportes adecuados entre la escuela y el lugar de residencia del alumno.

Para mejorar el sistema educativo también se propone el *agrupamiento de escuelas para efectos de administración y gestión*:

- Las escuelas básicas, independientemente de la solución administrativa adoptada, tendrán una única dirección.
- Las actuales escuelas de enseñanza básica ahora físicamente separadas, pueden ser integradas en una única unidad administrativa de acuerdo con las soluciones institucionales referidas anteriormente.
- Para efectos de dirección y gestión se incentivará el agrupamiento en una misma solución institucional, en cada consejo, de las actuales escuelas de 1º ciclo de enseñanza básica.
- este agrupamiento constituirá una única escuela pasando las escuelas agrupadas a designarse por núcleos escolares.

Los agrupamientos de escuelas dan lugar a las *Comunidades Educativas* que promueven actividades conjuntas (convivencias, viajes, comparten materiales... se facilita que los maestros trabajen en equipo, ...)

La **enseñanza preparatoria** se debe desarrollar en centros que puedan impartir este ciclo, por lo cual en municipios donde no se imparte los alumnos son escolarizados en otros centros, usando el transporte escolar o el internado donde lo haya.

Existe otra modalidad de enseñanza preparatoria indirecta. Es la *Teleescuela* donde se imparte los mismos programas que en la enseñanza preparatoria directa. Los receptores de TV suelen funcionar en las escuelas de

Los principios establecidos en el ordenamiento jurídico de las escuelas de 2º y 3º ciclo de enseñanza básica y de enseñanza secundaria se aplican al

ordenamiento jurídico de las escuelas de 1º ciclo de enseñanza básica excepto en los casos diferentemente regulados por esta disposición.

Los requisitos mínimos para la creación de nuevos centros de educación preescolar y de enseñanza básica son los que constan en el cuadro siguiente:

Tabla 32: Requisitos mínimos de los centros en Portugal.

| TIPOLOGÍA | Nº DE ALUMNOS | DIMENSIONES | SUPERFICIE m ² | |
|---|---|---|---------------------------|---------|
| | | | Pavimento | Terreno |
| Jardin de infancia (JI) | 3-5 años 15 alumnos por aula | 1 aula (junto a las instalaciones de E. básica) 4 aulas (edificio aislado) | 460 | 1460 |
| Enseñanza básica ciclo 1º (EB1) | 6-9 años 60 alumnos 15 alumnos por aula | 4 aulas 60 alumnos | 430 | 2400 |
| Enseñanza básica 1º y 2º ciclos (EB1) | 6-9 años/60 alumnos 10-11 años/60 alumnos | 8 aulas 120 alumnos | 1250 | 5000 |
| Enseñanza básica 1º, 2º y 3º ciclos (EB123) | 6-9 años/60 alumnos 10-11 años/60 alumnos 12-14 años/40 alumnos | 3 aulas 105 alumnos | 1200 | 4750 |
| Enseñanza básica 1º, 2º y 3º ciclos (EB123) | 10-11 años/220 alumnos | 11 aulas 220 alumnos | 2120 | 8000 |

Aunque el mínimo de alumnos para mantener una escuela es 10 parece que en las estadísticas se maneja una ratio de 15 alumnos por aula de primaria y de 20 para las de secundaria, bastante parecidas a las que indican los datos estadísticos que manejamos en el punto 5. Portugal ha apostado claramente por mejorar su sistema educativo y en esta apuesta, como ocurrió antes en los otros estados, uno de los elementos que dificulta el avance - partiendo de los principios del desarrollo regional de hace 2 décadas- es la escuela rural, especialmente las unitarias (31% de la totalidad de escuelas). Por ésto **se propone su eliminación y todas las que exista serán casos excepcionales y, como ha ocurrido en los otros estados, la desertización escolar será preludio y consecuencia de la despoblación de las zonas rurales.**

10.- SISTEMA DE DESARROLLO AGRARIO, SISTEMA EDUCATIVO Y ESCUELA RURAL.

El objetivo principal de este apartado es relacionar el desarrollo agrario de cada estado y su sistema educativo con la respuesta que se da para la educación en el medio rural, especialmente en lo que concierne a la escuela.

El análisis de datos demográficos y económicos indicaba la existencia de dos modelos rurales muy diferenciados (el de Francia y el de los estados del Sur de Europa), cuyas diferencias indicamos en la tabla siguiente.

Tabla 33: Modelos agrarios estatales.

| Características | FRANCIA | SUR EUROPA | | |
|-----------------------------------|----------------|--------------|----------------|-----------------|
| | | ESPAÑA | ITALIA | PORTUGAL |
| Desarrollo económico | Más desarrollo | Desarrollo | Más desarrollo | Poco desarrollo |
| Tasa de natalidad | Más alta | Baja | Baja | Más alta |
| Crecimiento Anual población rural | Positivo | Muy negativo | Negativo | Negativo |
| % Población rural | Muy bajo | Muy bajo | Muy bajo | Muy alto |
| % Población agraria | Muy bajo | Medio | Medio | Alto |
| Productividad agraria | Alta | Media | Media | Baja |
| Superficie media por explotación | Alta | Media | Baja | Baja |
| Superficie cultivos permanentes | Muy baja | Alta | Alta | Alta |
| Uso de abonos | Muy alto | Bajo | Alto | Muy bajo |
| Ganadería estabulada | Muy alta | Baja | Baja | Baja |

Francia es el estado económicamente más desarrollado del grupo. El 27% de la población vive en zona rural. El medio rural se encuentra en fase de crecimiento demográfico debido a la tasa de natalidad más alta que en los otros estados, a una política de apoyo al medio rural que favorece la implantación de nuevos habitantes foráneos así como la permanencia de los autóctonos y a un sistema agrícola moderno, con grandes explotaciones, un porcentaje bajo de cultivos permanentes (que dificulta la adaptación a otros productos más rentables), donde se combina agricultura y ganadería y la cualificación profesional suele ser alta.

Italia es el segundo estado en nivel de desarrollo. Hay un 31% de la población rural. El medio rural es muy mediterráneo así como todo lo relacionado con él. En los aspectos tecnológicos y productivos está algo más

avanzado que los otros estados del Sur de Europa la problemática de este medio y de su sector productivo es la misma: retroceso demográfico (baja tasa de natalidad y despoblación) y condiciones físicas y climáticas que dificultan otros tipos de agricultura más rentables (pequeñas explotaciones, alto porcentaje de cultivos permanentes, baja ganadería...).

El nivel de desarrollo económico de España es inferior al de Francia e Italia. Sólo el 22 % de la población vive en zona rural, ocupándose en la agricultura el 11% de población activa. Se observa todavía un fuerte retroceso de la población rural, menor que en épocas anteriores pero todavía muy importante. El sector agrario debería ser más potente, puesto que hay parte del territorio donde se podría desarrollar agricultura al estilo francés (zonas continentales, cantábricas, ...) pero las condiciones climáticas (sobre todo la sequía), el reparto de la tierra (contraste entre latifundio y minifundio), el retraso en la modernización del sector así como una política desruralizadora y una baja cualificación profesional pueden explicar que no estemos en una posición más avanzada.

Portugal es el estado con menor desarrollo económico. Todavía no ha liberado el potencial de población rural (66 %) que impulse su desarrollo económico. Empieza a perder población rural. El sector agropecuario está más atrasado que en los otros estados. Todavía no se ha modernizado y las diferencias de productividad agrícola respecto de los otros sectores son tan grandes que es de esperar el éxodo rural o la dedicación de mucha población agrícola a otras actividades.

Respecto de los sistemas educativos observamos:

1º) Una tendencia a la uniformización en lo que concierne a educación preescolar (3 a 5 años) y educación obligatoria (6 a 15-16).

2º) Diferencias muy apreciables en educación secundaria postobligatoria. En Francia e Italia está muy extendida por lo que aumenta poco y se existe gran flexibilidad y alternativas. En España y sobre todo en Portugal está menos

extendida por lo que aumenta pese al retroceso demográfico (España). Además no se ofrece actualmente la flexibilidad de los otros estados, aunque en las reformas educativas se apunta esta tendencia.

3º) En enseñanza superior ocurre lo mismo que en secundaria postobligatoria. España y especialmente Portugal están realizando grandes esfuerzos para cubrir sus necesidades de titulados universitarios y extender este nivel educativo.

4º) Respecto del “rendimiento” del sistema educativo obligatorio parece que el sistema más eficaz es el italiano (estado que gasta más por estudiante y donde la ratio alumnos/maestro es menor) donde la tasa de escolarización es menor. Sigue Francia y España (son los estados con mayor tasa de escolarización) y cierra el grupo Portugal.

Para recordar los aspectos relacionados con la escolarización en el medio rural utilizaremos la tabla 34.

Tabla 34: Características de la escolarización en el medio rural.

| ESTADO | Mínimos para tener escuela | TENDENCIA | OTRAS ALTERNATIVAS |
|----------|---|--|---|
| España | 5 | Mantener las escuelas en los pueblos donde se pueda por medio de los CRA. | Existe gran variedad de modelos de escolarización (escuelas agrupadas o independientes, concentración escolar, zonas educativas rurales) y servicios de apoyo tradicionales (Escuela Hogar, transporte y comedor escolar) y otros modernos (Centros Rurales de Innovación Educativa para hacer convivencias, Centros de Profesores y de Recursos, preescolar en casa, maestros itinerantes, ... |
| Francia | No existe un mínimo fijo. El ayuntamiento tiene la última palabra en lo que respecta la cierre de la escuela. | Mantener las escuelas en los pueblos, aunque se presenta como modelo óptimo el de Concentración Escolar. | Existe gran variedad de modelos de escolarización rural (escuelas independientes unas de otras, agrupaciones donde cada pueblo escolariza un ciclo, concentraciones, agrupación de escuelas dispersas bajo una dirección única) y servicios de apoyo tradicionales (transporte y comedor escolar) y otros modernos (convivencias entre escolares de distintos centros, red telemática, equipo móvil de atención y apoyo, preescolar en casa o en jornada intensiva, maestros itinerantes, ... |
| Italia | 10, aunque en zonas de montaña o en condiciones especiales se autoriza la escolarización de 5 niños. | Existe una red de escuelas pequeñas adscritas a una mayor. Se presenta como el óptimo la concentración escolar contra la que hay un rechazo popular. | Hay poca variedad de modelos de escolarización (escuelas unitarias u otros modelos de escuela pequeña, independientes unas de otras, generalmente adscritas a una mayor. En muchas ocasiones la escuela grande concentra los alumnos mayores de las escuelas de su alrededor. Existen los servicios de apoyo propios de concentración y residencias para estudiantes. Cabe destacar la tipificación de escuelas primarias de montaña, de difícil desempeño. |
| Portugal | 10 | Se propone la supresión de todas las escuelas unitarias y las pequeñas para concentrar o hacer agrupaciones de escuelas. | Poca variedad de modelos (escuelas independientes y concentración) con los servicios necesarios. Actualmente se favorece la agrupación de escuelas pequeñas. |

Aunque el mínimo para mantener una escuela difiere mucho de un estado a otro podemos relacionarlo con la tendencia oficial respecto de la escuela rural: Francia apoya el mantenimiento de escuelas en los pueblos, así como España e Italia; Portugal propone la concentración escolar y el cierre de muchas escuelas pequeñas (proceso que ocurrió en los otros estados anteriormente).

Respecto de la variedad y flexibilidad de estructuras relacionadas con la escolarización rural podemos destacar las de Francia (gran potencia del sector agrícola y apoyo gubernamental al medio rural) y España (fuerte rechazo a los modelos tradicionales y apoyo gubernamental a la escolarización). Italia no evolucionó sus modelos porque la fase de oposición rural a la concentración impidió el desmantelamiento de la red escolar, aunque contempla la especificidad de escuelas de montaña con características muy especiales. Portugal pretende desruralizar el medio rural (para reducir población agrícola) por tanto propone modelos bastante rígidos.

11.- CONCLUSIONES

Hemos analizado la realidad socioeconómica y educativa en los países seleccionados, así como la situación de la escuela en el medio rural en cada uno de los estados. Ahora ya estamos en condiciones de enunciar las conclusiones de la investigación. Son las siguientes:

1^a) **Hay mucha relación entre el sistema económico, el desarrollo de la agricultura y los modelos de escolarización rural vigentes.** Los estados con una estructura productiva desarrollada y poca población activa agraria ofrecen más flexibilidad para la escolarización rural y son más permisivos ante excepciones, puesto que deben mantener la poca población rural que les queda ofreciendo un servicio educativo de calidad, basado en la variedad de opciones. Los estados con mucha población rural y agraria tienden a modelos de escolarización rígidos, sin excepciones, concentradores y supresores de las pequeñas escuelas, lo que evidentemente desemboca en despoblación rural.

2^a) **La estructura del sistema educativo no influye en los modelos de escolarización rural,** puesto que los distintos estados tienen sistemas educativos (educación preescolar y obligatoria) parecidos y sin embargo las alternativas para la escolarización rural son muy diferenciadas.

3^a) **La evolución de la escolarización en todos los niveles educativos no influye en la propuesta de alternativas para la educación en el medio rural.** Este evolución indica niveles de desarrollo educativo diferenciados (modificados por factores socioeconómicos, demográficos, ...). Ocupan las primeras posiciones Italia y Francia. España y Portugal tienen una infraestructura educativa insuficiente por lo que es de esperar un aumento de la escolarización en preescolar, secundaria postobligatoria y estudios superiores, etapas que en estados más desarrollados están servidas y no se esperan grandes aumentos. cubiertas. Pero, como se puede observar, se hace referencia a educación no obligatoria, con menor implantación en zona rural que en el resto del estado. No obstante debería haber propuestas específicas

rurales para educación preescolar (sólo se cita en España y Francia) y secundaria obligatoria y postobligatoria (sólo hay referencias a la secundaria obligatoria en Italia).

4ª) **Los factores socioeconómicos influyen mucho más que los educativos a la hora de hacer las propuestas generales para la escolarización en medio rural**, como se desprende de las conclusiones anteriores.

5ª) Cabría esperar que ante diferentes niveles de desarrollo económico, rural y de los sistemas educativos se diera respuestas diferenciadas a la educación en el medio rural. De hecho ocurre así y generalmente los países más desarrollados ofrecen modelos de escolarización más flexibles y variados para las zonas rurales. **Pese a ello se observa en las distintas administraciones educativas estatales una predilección por el modelo concentrador respecto de los otros (excepción de España)**, prejuicio negativo basado en la peor calidad de la escuela pequeña y en sus altos costos económicos.

6ª) **Estos prejuicios negativos sobre la escuela rural pequeña han sido refutados en casi todos los estados**, pese a lo cual las administraciones siguen manteniendo sus prejuicios. La predilección por el modelo concentrador implican la imposición en el medio rural de un modelo educativo urbano que en muy pocas ocasiones podrá influir positivamente en el mundo rural.

7ª) **No hay diferencia entre los estados que apoyan decididamente el medio rural (Francia) y los que necesitan perder población rural (Portugal) respecto de la tendencia concentradora.**

8ª) **Hay factores socioeconómicos que pesan mucho más que los educativos a la hora de planificar la educación.** Así, España, a partir de la década de los 80 ralentizó la política concentradora debido a la presión popular, sindical, intelectual, ...

9ª) Aunque no disponemos de suficientes datos, **parece que el sistema de formación profesional agraria sí influye en el desarrollo rural**, puesto que

Francia lo tiene muy desarrollado y es el país con mayor potencia agrícola, mientras que Portugal presenta el caso contrario.

BIBLIOGRAFÍA

ALATRI, Giovanna: "Il difficile cammino della Casa delle Scuole per i contadini dell'Agro romano" en *I problemi della Pedagogia a 35*, nº 3, 1989. págs. 229-246.

ALFIERI, Fiorenzo: "La Reforma de la escuela elemental" en *Cuadernos de Pedagogía*. nº 182, págs. 111-113. (traducción de Laura Gavalda).

A.V. et M.M.: "Elles vivent les Z.E.P." en *Cahiers pédagogiques*, nº 225, 1984. pags. 9-10.

BOURGAREL, Alain: "D'où viennent-elles donc?" en *Cahiers pédagogiques*, nº 225, 1984. pag. 11.

BOUVEAU, Patrick: "La politique des Zones d'Education Prioritaires entre 1981 et 1990" en *Cahiers pédagogiques*, nº 309, dec. 1992. págs. 11-12.

CAPUCHO, Jose: "Ensino agrícola em Portugal. Que perspectivas?" en *Solidaridade rural*, nº 23, septiembre 1987, págs. 1-3.

CEPFAR: *Tendances et problèmes du monde rural en matière de scolarisation et formation professionnelle et continue dans les pays de la Communauté Européenne*. CEPFAR. Bruxelles. septiembre 1988.

CHIESA, Benvenuto: "De la escuela media única hacia la obligatoriedad." en *Cuadernos de Pedagogía*, 182, , págs. 109-111.

COLLOT, Bernard: *Les petites écoles rurales, laboratoires pédagogiques et sociaux de l'an 2000*. École de Moussac, 10-2-94. (documento en fax).

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *El futuro del mundo rural. Comunicación de la Comisión transmitida al Consejo y al Parlamento Europeo el 29 de julio de 1988 [Com(88) 501 final]. Boletín de las Comunidades Europeas. Suplemento 4/88*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo, 1988.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *El futuro del mundo rural*. (Europa en movimiento). CECA-CEE-CEEA. Bruselas-Luxemburgo, 1992.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Nuestro futuro agrario*. (Europa en movimiento). CECA-CEE-CEEA. Bruselas-Luxemburgo, 1993.

COMISIÓN EUROPEA: *Viaje a través de Europa*. 4ª ed. CECA-CE-CEEA. Bruselas-Luxemburgo, 1994.

DIEUZAIDE, Françoise: "En zone rurale aussi" en *Cahiers pédagogiques*, nº 225, 1984.

DÍEZ NICOLÁS, Juan: "La población española" en GINER, Salvador (dir.): *España. Sociedad y política*. Espasa Calpe S.A. Madrid, 1990.

DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE: "Les zones d'éducation prioritaires à la rentrée 1990. Évolution depuis 1982." *Note d'information 91-36*. Sseptembre 1991. (Francia)

DUBOIS, C.: "Pratique régionale: l'exemple du Languedoc-Roussillon" en *Cahiers pédagogiques*, nº 289, diciembre, 1990, págs. 32-33.

DUPISSON, Bernard: "Hem, de A à Zep" en *Cahiers pédagogiques*, nº 225, 1984. pags. 24-27.

ÉDUCATION NATIONALE, JEUNESSE ET SPORTS: *Circulaire n° 90 du 7 mai 1990. Projet d'établissement*. BO n° 21, 24 mai 1990. págs. 1269-1273. (Francia)

EGIDO GÁLVEZ, Inmaculada y HERNÁNDEZ BLASI, Carlos: "Portugal: otra reforma educativa." en *Cuadernos de Pedagogía*, n° 169, , págs. 84-96.

EGIDO GÁLVEZ, Inmaculada y HERNÁNDEZ BLASI, Carlos: "La educación en Italia" en *Cuadernos de Pedagogía*, n° 182, , págs. 96-108.

ESCUELA ESPAÑOLA: "La Conferencia Europea de Escuela Rural denuncia el declive de ésta" en *Escuela Española*, núm. 3181, 10-marzo-1994. pág. 10.

EUROSTAT: *Europa en cifras. Datos básicos 1992*. CEE. Bruselas, 1992.

EUROSTAT: *Europa en cifras*. 3ª ed. CECA/CEE/CEEA. Bruselas, 1992.

EUROSTAT: "Le PIB par habitant dans les régions de la Communauté en 1990" en *Statistiques rapides. Régions 1993-1*. Fecha redacción 8-1-93.

EUROSTAT: "Elèves et étudiants dans les régions de la Communauté en 1990/91." en *Statistiques rapides. Régions. 1993-3*. Fecha redacción 11-6-93.

EUROSTAT: "Structure des exploitations agricoles-enquête de base 1989/90" en *Statistiques rapides. Agriculture, sylviculture et pêche, 1993-10*. Fecha redacción 14-7-93.

EUROSTAT: "Elèves et étudiants dans la Communauté en 1990/91." en *Statistiques rapides. Population et conditions sociales. 1993-9*. Fecha redacción 25-10-93.

EUROSTAT: *Cifras de presentación. Retrato estadístico de la Unión Europea*. CECA-CE-CEEA. Bruselas-Luxemburgo, 1994.

EUROSTAT: "L'évolution du volume de la main-d'oeuvre agricole dans les CE" en *Statistiques rapides. Agriculture, sylviculture et pêche, 1994-1*. Fecha redacción 17-12-93.

EUROSTAT: "Resume et comparaison des tendances des indices CE des prix agricoles (output et input) 1985-93." en *Statistiques rapides. Agriculture, sylviculture et pêche, 1994-4*. Fecha redacción 11-1-94.

EUROSTAT: "Le chômage dans les régions de l'Union Européenne en 1993." en *Statistiques rapides. Régions 1994-2 Corrigendum*. Fecha redacción 15-2-94.

EUROSTAT: "La consommation des ménages dans l'Union Européenne dans les années 80" en *Statistiques rapides. Population et conditions sociales. 1994-3*. Fecha redacción 21-4-94.

EUROSTAT: "La population de l'espace économique européen au 1er janvier 1994" en *Statistiques rapides. Population et conditions sociales. 1994-4*, Fecha redacción 14-6-94.

EUROSTAT: *Chiffres clés. Bulletin de la conjoncture européenne, 1/95*. Fecha redacción 20-3-95.

EUROSTAT: "L'évolution du volume de la main-d'oeuvre agricole dans l'UE" en *Statistiques en bref. Agriculture, sylviculture et pêche, 1995-1*. Fecha redacción 10-1-95.

EUROSTAT: "Evolution des prix des terres agricoles et des fermages dans l'UE 1973-1993" en *Statistiques en bref. Agriculture, sylviculture et pêche, 1995-2*. Fecha redacción 17-1-95.

EUROSTAT: "PIB par habitant dans les régions de l'Union européenne" en *Statistiques en Bref. Régions 1995-1*. Fecha redacción 8-1-95.

EURYDICE: UNIDAD ESPAÑOLA.- GR/87/013/00. *Políticas en relación con las escuelas aisladas y escuelas con un sólo profesor.* 4 pgs. Idioma: Español. 1988

EURYDICE: UNIDAD ESPAÑOLA.- SC/92/001/00. *Políticas en relación con las escuelas aisladas y escuelas con un sólo profesor.* 4 pgs. Idioma: Esp.1992.

EURYDICE: UNIDAD ESPAÑOLA.- EU/92/004/00. *La lucha contra el fracaso escolar.* 10 págs. y 10 págs. de anexos. Idioma: Español. 1992.

EURYDICE: UNIDAD ESPAÑOLA.- Rfª. PT/92/007/00. *Transportes escolares.* 3 pgs. Idioma: Español. 1993?.

EURYDICE: UNIDAD EUROPEA: *La lutte contre l'echec scolaire: un defi pour la construction europeenne.* Comisión des Communautés Européennes/ Ressources Humaines. Éducation, Formation, Jeunesse. Bruxelles. 1993.

EURYDICE: UNIDAD EUROPEA: *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea.* Comisión Europea/ Recursos Humanos. Educación, Formación, Juventud. Bruselas. 1994.

EURYDICE: UNIDAD EUROPEA: *La enseñanza preescolar y primaria en la Unión Europea.* EURYDICE. Bruselas, 1994.

EURYDICE: UNIDAD FRANCESA.- GR/87/013/00. *Políticas en relación con las escuelas aisladas y escuelas con un sólo profesor.* 9 pgs. Idioma: Francés.

EURYDICE: UNIDAD FRANCESA.- Rfª. PT/92/007/00. *Transportes escolares.* 5 pgs. Idioma: Francés. 1992.

EURYDICE: UNIDAD ITALIANA: RD 1817/03. *Respuesta a una carta.* 6-4-95. "in Italia la scuola rurale non esiste più da tempo"

EURYDICE: UNIDAD ITALIANA.- GR/87/013/00. *Políticas en relación con las escuelas aisladas y escuelas con un sólo profesor.* 4 pgs. Idioma: Italiano. 1988.

EURYDICE: UNIDAD ITALIANA.- SC/92/001/00. *Políticas en relación con las escuelas aisladas y escuelas con un sólo profesor.* 3 pgs. Idioma: Italiano. 1992.

EURYDICE: UNIDAD ITALIANA.- Rfª. PT/92/007/00. *Transportes escolares.* 3 pgs. Idioma: Italiano. 1992.

EURYDICE: UNIDAD PORTUGUESA.- GR/87/013/00. *Políticas en relación con las escuelas aisladas y escuelas con un sólo profesor.* 4 pgs. Idioma: Portugués. 1988.

EURYDICE: UNIDAD PORTUGUESA.- SC/92/001/00. *Políticas en relación con las escuelas aisladas y escuelas con un sólo profesor.* 4 pgs. Idioma: Portugués. 1992.

GABINETE DE ESTUDOS E PLANEAMENTO: *Análise cojuntural. Educaçao 1985.* MEC/GEP. Lisboa, 1986. pág. 172.

GENERALITAT DE CATALUNYA / DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT -PATRONAT CATALÀ PRO EUROPA: *Els sistemes educatius a Europa. Elements per a una descripció. Los sistemas educativos en Europa. Elementos para una descripción. The educational systems of europe. sone descriptive elements. Les systèmes éducatifs en europe.Éléments pour une description.* Generalitat de Catalunya/Departament d'Ensenyament. Barcelona, 1991.

GENERALITAT DE CATALUNYA / DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT -OFICINA DE COOPERACIÓ EDUCATIVA I CIENTÍFICA AMB LA CEE: *Conferència Internacional "L'ensenyament i les regions a l'Europa de 1993".* (Barcelona, Novembre de 1990). Sessions

plenàries i ponències.. Generalitat de Catalunya/Departament d'Ensenyament. Barcelona, 1991.

GINER, Salvador (dir.): *España. Sociedad y política*. Espasa Calpe S.A. Madrid, 1990.

GÓMEZ BENITO, Cristóbal, RAMOS RODRÍGUEZ, Eloy y SANCHO HAZAK, Roberto: *La política socioestructural en zonas de agricultura de montaña en España y en la C.E.E.* M.A.P.A.-S.G.T. Madrid, 1987.

JORNADA EUROPEA DE ESCUELA RURAL: *Documento Base*. (Inédito. Documento entregado previamente a la Jornada celebrada el 11 de febrero de 1994 en Strasburgo)

LA LETTRE: "En France, les missions locales et l'insertion des jeunes en milieu rural." en *La lettre*, nº 35, septiembre 1988. págs. 16-17.

LAQUIÈZE, B.: "Mission: animation rurale" en *Cahiers pédagogiques*, nº 289, dic.1990. p. 33.

MALASSIS, Louis: *Ruralidad, educación y desarrollo*. Traducción de R.J. Vernengo. UNESCO-HUEMUL S.A. Buenos Aires, 1975. págs. 9-10.

MATOS, Lisete: "PRODEP. Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal. Subprograma de Educação de Adultos." en *Solidaridade Rural*, nº 45, nov.-dic.1989. pág. 1.

MAUGER, Pierre (Dir.): *Agir ensemble pour l'école rurale*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture/Direction de l'information et de la communication. París, 1992.

MELO, Alberto y BENAVENTE, Ana: *Experiencias de educación popular en Portugal (1974-1976)*. (Estudios y documentos de educación nº 29) UNESCO. París, 1978.

MINISTERIO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE: *Varias disposiciones sobre la escuela rural*. RDL 14-10-38, nº 1771, L 1-6-42m, nº 675, L 31-5-43, nº 570. Recopilación legal: "Le cessate scuole non classificate o rurali" págs. 569-573.

ONU: *Annuaire statistique*. ONU. Nueva York. 1993.

LOUDART, Paul: "Le point de vue d'un géographe" en *Cahiers pédagogiques*, nº 304-305, mayo-junio 1992, págs. 47-49.

SAVARY, Alain: "Une démarche spécifique" en *Cahiers pédagogiques*, nº 225, 1984. pag. 11.

SERVICIO DE INSPECCIÓN TÉCNICA DE EDUCACIÓN: *Resultados de la evaluación de alumnos en EGB, FP y BUP-COU. Ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia. Curso 1991-92*. MEC. Madrid, 1993.

UNESCO: *Rapport National du Portugal*. UNESCO. Algueirao, 1990.

UNESCO: *Informe mundial sobre la Educación 1991*. Santillana/UNESCO. Madrid, 1992.

VASSEUR, Alain y MATENOG, Myriam: "Quand je regarde d'où l'on est parti..." en *Cahiers pédagogiques*, nº 225, 1984. pags. 12-13.

| | |
|--|------------|
| 3.- LA ESCUELA RURAL EN EUROPA | 247 |
| 1.- LA VISIÓN SUPRANACIONAL DE LA ESCUELA RURAL..... | 248 |
| 2.- SELECCIÓN DE PAÍSES DE ESTUDIO..... | 250 |
| 3.- SITUACIÓN DEMOGRÁFICA | 253 |
| 4.- EL SECTOR AGROPECUARIO..... | 259 |
| 5.- SISTEMAS EDUCATIVOS. ALGUNOS DATOS | 271 |
| 5.1. <i>DATOS DE ESCOLARIZACIÓN</i> | 272 |
| 5.2. <i>INDICADORES DE RENDIMIENTO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS</i> | 279 |
| 5.3. <i>ASPECTOS ECONÓMICOS RELACIONADOS CON EL RENDIMIENTO</i> | 286 |
| 6.- PLANIFICACIÓN, DESARROLLO RURAL Y EDUCACIÓN..... | 290 |
| 7.- DESARROLLO Y PLANIFICACIÓN ESCOLAR..... | 294 |
| 8.- EVOLUCIÓN DE LA PLANIFICACIÓN ESCOLAR EN ZONA RURAL: ESPAÑA, FRANCIA, ITALIA Y PORTUGAL. | 302 |
| 8.1. <i>EVOLUCIÓN DEL MODELO CONCENTRADOR EN ESPAÑA</i> | 302 |
| 8.2. <i>EVOLUCIÓN DEL MODELO CONCENTRADOR EN FRANCIA</i> | 304 |
| 8.3. <i>EVOLUCIÓN DEL MODELO CONCENTRADOR EN ITALIA</i> | 306 |
| 8.4. <i>EVOLUCIÓN DEL PROCESO CONCENTRADOR EN PORTUGAL</i> | 308 |
| 9.- ALTERNATIVAS A LA ESCUELA RURAL..... | 311 |
| 9.1. <i>ESPAÑA</i> | 311 |
| 9.2. <i>FRANCIA</i> | 314 |
| 9.3. <i>ITALIA</i> | 317 |
| 9.4. <i>PORTUGAL</i> | 320 |
| 10.- SISTEMA DE DESARROLLO AGRARIO, SISTEMA EDUCATIVO Y ESCUELA RURAL. 324 | |
| 11.- CONCLUSIONES | 329 |
| BIBLIOGRAFÍA | 332 |

4.- LA ESCUELA RURAL SEGÚN LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

1.- JUSTIFICACIÓN

Algunos organismos internacionales (UNESCO, CEE, OCDE, ...) han realizado propuestas para la planificación de una educación en el medio rural que realmente sirva para favorecer este medio y fomentar su desarrollo.

Es arriesgado intentar extraer ideas de documentos variados procedentes de organismos cuyos ámbitos de actuación son tan diferentes. Así, por ejemplo, los documentos de la UNESCO sobre educación en el medio rural suelen orientarse a estados en vías de desarrollo mientras que los de la CEE se restringen a un ámbito mucho más nuestro. Pese a esta dificultad es necesario recordar que gran parte de las zonas rurales de España todavía se encuentran en una situación equiparable a la de países subdesarrollados si las comparamos con algunas zonas de nuestro estado.

Por otra parte es necesario indicar que la mayor parte de los documentos que hemos utilizado pueden considerarse cronológicamente anticuados ya que fueron editados hace 15 o 25 años. Pero si volvemos los ojos hacia las zonas rurales españolas veremos que muchas de las propuestas educativas que se lanzaron hace 25 años todavía no han sido desarrolladas o no tienen la difusión deseable, ni en el medio rural ni en el urbano.

Los documentos más recientes sirven para constatar estas realidades.

A continuación expondremos algunas ideas básicas que permitirán sacar un mayor aprovechamiento de este texto.

Cuando se habla de la educación en el medio rural, generalmente, se parte de una infraestructura educativa inexistente, deficitaria o, en el mejor de los casos, impuesta al medio rural desde los centros de poder urbanos o metropolitanos sin contemplar para nada las comunidades a las que supuestamente sirven. En definitiva, **la educación en el medio rural se caracteriza por ser la segundona del sistema educativo** puesto que se implanta después que en las zonas urbanas y en inferioridad de condiciones.

Si la educación debe servir para mejorar la calidad de vida de la sociedad y para fomentar el desarrollo (personal, económico, social, ...), la educación en el medio rural debería tener los mismos fines y conseguir estos resultados en las zonas rurales. En realidad, aunque la educación que se imparte en el medio rural tenga los mismos fines legales que la educación en general, sus consecuencias reales no son deseables para el medio rural (desarraigo, desconexión de la escuela con el medio, fuga de estudiantes hacia zonas urbanas, éxodo rural, no favorecer la mejora de las comunidades rurales...) lo cual pone de manifiesto que **la educación que se imparte en el medio rural no se adapta a este medio.**

La educación por sí sola no puede promover el desarrollo social y económico de las comunidades rurales, pero integrada en los proyectos de desarrollo comunitario es uno de las condiciones necesarias para alcanzar el éxito, por tanto **es necesario que en las zonas rurales donde se quiera promover el desarrollo comunitario se tenga en cuenta la educación.**

Por todo ello **es necesario cambiar la educación que se ofrece en el medio rural para que realmente sirva para potenciar su desarrollo y el de su población.**

A partir de estas premisas básicas se indican algunos bloques de contenidos que serán desarrollados posteriormente: educación rural y desarrollo, funciones de la educación en el medio rural, características de la educación para el desarrollo rural, el maestro rural, medios y recursos, metodología, planificación y conclusiones.

El contenido de los apartados siguientes procede de las obras indicadas en la bibliografía, de las cuales escogimos citas cuyo resumen presentamos ahora. Omitimos las referencias y citas para dar más fluidez al texto.

2.- EL DESARROLLO RURAL Y LA EDUCACIÓN.

Si atendemos al modelo de desarrollo económico seguido por la mayoría de estados de nuestro entorno, inicialmente hay excesiva población agraria y gran parte de esta población es absorbida por las urbes en los procesos de industrialización. La industrialización conlleva urbanización y ésta exige la concentración de servicios para atender la población creciente, las industrias y los comercios que surgen. La agricultura se desarrolla de tal modo que con muy poca mano de obra se obtienen cotas de producción más altas que en épocas en que la población agrícola era mayoritaria. Pese a la reducción de la población agrícola y de su producción respecto del total en todos los países industrializados, los gobiernos se han visto obligados a mantener las poblaciones rurales, incluso en niveles más altos de los necesarios. La conservación de las comunidades rurales se justifica por diversas razones, según los diferentes contextos nacionales, entre las cuales se incluyen:

- objetivos estratégicos: autosuficiencia en el abastecimiento de alimentos, ocupación de zonas fronterizas remotas, lugar de esparcimiento de la población urbana, espacio donde poder ubicar nuevas actividades económicas o redes viarias...
- estabilidad de ingresos: proteger las rentas de los agricultores frente a las oscilaciones de precios de productos agrarios o de las adversidades climáticas;
- desarrollo regional: reducir disparidades entre regiones manteniendo las infraestructuras y dotando de incentivos para la instalación de industrias;
- protección del medio ambiente: las zonas rurales ocupan la mayor parte de las superficies de cada estado, comprendiendo bosques, zonas cultivables, montes y ríos cuya conservación es necesaria para el mantenimiento o la recuperación del equilibrio ecológico.

Los planificadores a veces caen en el error de pensar que existe un modelo único de desarrollo que han de seguir todas las sociedades. No se

piensa en la posible existencia de diversos modelos de desarrollo de las sociedades y se suelen aplicar los modelos que “han funcionado” en determinadas sociedades “avanzadas”. Además, para avanzar, **se planifica sin adaptar los modelos a las características de las sociedades a las que va destinado.**

El desarrollo no es la imposición de un modelo de vida sobre otro como parece que se desprenda de la planificación técnica, tendiendo a imponer los modelos urbanos sobre los rurales.

El desarrollo es el producto de una voluntad de cambio por parte de la comunidad que se desarrolla, si viene impuesto desde fuera (Administración) y cesa la presión para el desarrollo es muy fácil que se regrese a etapas anteriores, porque realmente no se había fraguado la necesidad de cambio.

El desarrollo rural, según los organismos internacionales, se debe basar en:

a) **La participación conjunta de técnicos y la población** a que va destinado, partiendo de algunas premisas:

- el progreso debe beneficiar a la mayoría,
- el progreso debe generar un aumento de la renta,
- las necesidades de la población rural no tienen por qué coincidir con las necesidades que tendría el técnico en sus mismas condiciones.

b) La coordinación entre los distintos agentes de desarrollo (técnicos agrarios, administradores, sanitarios, educadores y la población rural) lo que desemboca en la integración de esfuerzos. **El desarrollo rural debe ser integrado,** de todos los sectores económicos, políticos, sociales, de infraestructuras, de servicios...

c) **El convencimiento de que la población rural es capaz de participar en su propio desarrollo**, de que los rurales son los primeros agentes de desarrollo rural. Si partimos de que los rurales son poco trabajadores, retrasados o cortos y ajenos a toda posibilidad de innovación, el papel de los agentes de desarrollo externos está condenado al fracaso, en base al paternalismo, mesianismo salvador o a la imposición de los criterios foráneos de los cuales no participa la población rural.

d) **La valoración de los recursos endógenos del medio rural**, tanto humanos como sociales, culturales y naturales. Es preciso valorar los recursos disponibles y que sean los rurales los que realmente valoren sus medios para desarrollarse a partir de sus valores y no de su negación.

e) Si partimos de una valoración positiva o, como mínimo, empática de la población y del medio rural, sin dejar de ser crítica llegaremos al convencimiento de que es necesario fomentar en la población rural el sentimiento de valía personal y cultural, tantas veces negada por los poderosos, por sus representantes o por los visitantes que sólo son capaces de observar las superficialidades de la sociedad rural o se dejan guiar exclusivamente por sus prejuicios. **Es necesario fomentar la autoestima entre la población rural.**

f) Los planes de desarrollo rural deben integrarse en los planes de desarrollo nacional, pero atendiendo a la diversidad de las zonas rurales, por lo cual **han de contemplar la descentralización en la elaboración y en su ejecución**. Así, partiendo de las diversidades e implicando a la población afectada tendremos una “garantía” de que estos planes se adaptan a cada zona y evitaremos aumentar las diferencias interterritoriales que se producen al aplicar el mismo modelo de desarrollo para zonas diferentes.

g) **El desarrollo de los recursos humanos es especialmente importante**, puesto que contribuye a la capacidad de innovación y a la gestión positiva del cambio. La experiencia ha puesto de manifiesto que:

- el espíritu empresarial es el principal factor que permite reunir las condiciones necesarias para el progreso económico y la creación de empleo;
- en el nivel local es donde las iniciativas de empleo podrán responder mejor a las circunstancias y a las necesidades locales;
- el potencial que tienen la enseñanza y la formación profesional para ayudar a los emprendedores y elevar la calidad de la mano de obra en general sigue todavía sin explotar en gran medida.

h) **Es fundamental desarrollar aspectos de las economías locales que puedan provocar el crecimiento sostenible**, destacando las siguientes:

- incentivar a empresas y empresarios locales, en lugar de intentar atraer filiales de empresas exteriores;
- fomentar la capacidad de adaptarse al cambio y sacar partido del mismo, puesto que éste produce beneficios a largo plazo;
- la diversificación es la mejor garantía de poder hacer frente a las fases descendentes de la economía;
- una de las claves de la viabilidad a largo plazo reside en que los empresarios sepan aprovechar plenamente los recursos humanos, financieros, físicos y tecnológicos a su alcance.

i) Hay que intentar **superar las desventajas distintivas de las sociedades rurales**:

- alejamiento de las redes de financiación y de los centros de decisión;
- dificultades para establecer contactos estrechos que posibiliten las asociaciones de empresarios, la contratación de servicios comunes,...;
- infraestructura inadecuada (transportes, telecomunicaciones, ...);

-
- limitación de los recursos humanos, con pocas oportunidades para ampliar la formación en instituciones de enseñanza superior o técnica;
 - mercados locales relativamente pequeños, por lo que se han de buscar otros mercados;
 - falta de experiencia en el trabajo industrial en zonas que tradicionalmente dependieron del sector agrícola;
 - redes de información muy localizadas, que no fomentan la introducción de nuevos métodos e ideas.

A poco que intentemos analizar qué se puede hacer desde el sector educativo encontraremos multitud de actuaciones educativas a favor del desarrollo rural. **En los procesos de desarrollo comunitario la educación juega un papel importante**, pero hay que matizar este papel.

1º) El papel de la educación en el medio rural es posterior al desarrollo. Si inicialmente no hay un desarrollo económico generalizado en el país no se amplía la red educativa y no se extiende al medio rural.

2º) La educación influye en el desarrollo si los agricultores ven que gracias a la educación obtienen beneficios (económicos, personales, sociales, ...). Se trata de convencerle de la rentabilidad de la educación nueva, cuya eficacia depende precisamente de su propia participación, de su comprensión y de su apoyo personal, y que debe tener por efecto el aumentar su aptitud para crear el desarrollo y para adaptarse a la transformación resultante del mismo.

3º) La educación por sí sola no produce desarrollo si no va acompañada de otras medidas favorecedoras: ayudas a la población rural y a los municipios, mejora de los servicios y de las comunicaciones, ...

4º) La educación para el desarrollo rural no es una educación que ata al campesino a la tierra sino que **es una educación basada en la comprensión**

y valoración del medio rural y en la actuación de los que aprenden sobre el mismo para mejorarlo. La educación para el desarrollo rural:

- no es una educación exclusivamente agropecuaria que dificulta las relaciones con otros sectores del sistema educativo;
- es una educación abierta al entorno y parte de la realidad rural (medio natural, social y cultural) para conocerla y actuar sobre ella intentando mejorarla;
- es una educación que conjuga teoría y praxis, de forma que se aprende haciendo y lo que se aprende debe traducirse en acción o actitud repercutiendo en el medio, en la sociedad y en las personas;
- los elementos y las personas del entorno forman parte de la educación: los elementos como contenidos (geografía, historia, habla, medio natural...) y materiales educativos (muestras para el museo, para animar y motivar a los alumnos y docentes) y las personas (ingenieros, técnicos, escritores, periodistas, administradores, sanitarios, educadores, artesanos, agricultores, ganaderos, pescadores, comerciantes, ...) en su faceta educadora (charlas, aportación de datos e informaciones, prácticas, ...);
- es una educación liberadora porque posibilita que la población rural descubra de modo crítico sus valores y los de su medio ambiente, algunos de los cuales le pasaban desapercibidos;
- debe favorecer el acceso de la población rural a todo el sistema educativo, evitando su marginación;
- debe contemplar todos los tramos de la educación que se pueden implantar en el municipio (educación preescolar, primaria y secundaria obligatoria, alfabetización y educación de adultos -hombres y mujeres- y animación sociocultural) y favorecer al acceso a los estudios

secundarios postobligatorios (bachillerato y formación profesional) así como el acceso a la universidad.

Por último, centrándonos en nuestro entorno europeo es necesario referirnos a las propuestas de desarrollo para el mundo rural, especialmente en referencia a zonas con retraso estructural y zonas aisladas (montaña, islas, ...) donde **la importancia de la educación y de la formación profesional es decisiva para su desarrollo**. Esta educación deberá conjugarse con las propuestas de desarrollo:

a) En estas zonas rurales se tiende a la **reducción de la población agraria** y se propone la jubilación anticipada, la transformación de campos en zonas forestales y la mayor cualificación de jóvenes agricultores.

b) El **desarrollo de actividades alternativas a la agricultura** demanda nuevas cualificaciones que deberían centrarse en:

- la pluriactividad del agricultor y de su familia, que deberán administrar la producción, transformación y comercialización de sus productos agrarios y deberán encargarse de la seguridad e higiene en el trabajo así como de la sanidad de sus productos y la no degradación del medio;
- la revalorización de las explotaciones agrarias mediante la creación de actividades vinculadas al agroturismo, instalaciones para jóvenes y actividades extraescolares en el medio rural;
- la promoción de la artesanía rural, centrada en torno al hábitat y al mantenimiento de éste y del material agrario;
- el fomento de la agroindustria para dar salida a los productos agrarios;
- la revalorización de costumbres y tradiciones, así como otras manifestaciones del patrimonio cultural y artístico que puedan servir de atractivo a la población que visite la zona;

- la defensa del medio ambiente (campos, masas forestales, ríos) como bienpreciado y escaso que, además sirve de atractivo;
- la ampliación de servicios móviles (servicios de reparación, de asesoramiento, de compraventa ...).

c) Es necesario insistir en el papel se otorga a las zonas rurales como reservas medioambientales, sobre todo en el sur de Europa. Estas zonas gracias a su retraso económico no han destruido todavía toda su riqueza natural y son susceptibles de conservación frente a otras zonas más avanzadas donde la búsqueda del equilibrio ecológico exige la restauración del medio natural muy deteriorado. En torno a la función de reservas medioambientales giran muchos de los nuevos empleos alternativos para la población rural (agentes forestales, brigadas de defensa del medio, guías de naturaleza, restauradores del entorno...) y nuevos lugares de trabajo (casas de labranza, albergues, granjas escuela y centros de educación ambiental, ...)

3.- FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN EN EL MEDIO RURAL.

Una educación que sirva para mejorar el medio rural debe tender a la consecución de los siguientes objetivos:

- 1) Favorecer el desarrollo rural.
- 2) Demostrar que la educación rural puede influir en el desarrollo comunitario.
- 3) Hacer ver que todos influimos en el medio, que tenemos un papel que cumplir en el desarrollo y todos somos necesarios.
- 4) Aprovechar todos los recursos educativos que ofrece el medio.
- 5) Ser una educación arraigada al medio: que parta del medio y regrese a él.
- 6) Relacionar lo que se aprende con el medio, intentando encontrar aplicaciones directas o ejemplos de lo que se estudia en el entorno conocido, para ir ampliando este medio a otros menos inmediatos que permitan acceder a conocimientos más variados.
- 7) Integrar la educación en la comunidad, abriéndose a su influencia y suscitando la actuación de los agentes locales en el desarrollo de la educación.
- 8) Favorecer la integración del sujeto en el medio.
- 9) Ofrecer posibilidades de adquirir los conocimientos necesarios que faciliten aprendizajes posteriores.
- 10) Facilitar la adquisición de capacidades que puedan ser útiles en la vida, puesto que si enseña cosas que no tienen aplicación en el medio rural favorece el desencanto y el desinterés por los estudios. Cuando se acaba la escolaridad si no se enseñan cosas útiles se favorece la huida de los que más aprenden a otros medios donde puedan aprovechar lo aprendido o el olvido de todo lo que aprendieron en los que se quedan, puesto que no les sirve en su vida habitual.

- 11) Fomentar la creatividad, base de la innovación.
- 12) Desarrollar el espíritu crítico ante el propio medio rural y respecto de las ofertas de fuera, principalmente urbanas.
- 13) Evitar los dogmatismos, especialmente en relación con algunas tradiciones y respecto de la fe ciega en la ciencia y en la técnica.
- 14) Desarrollar el espíritu de civismo, superando las formas de solidaridad tradicionales para, manteniéndolas, llegar a formas de participación cooperativa o asociativa de forma estable.
- 15) Reforzar el sentimiento de pertenencia al medio y a la comunidad.
- 16) Facilitar la autonomía creciente y la responsabilidad.
- 17) Promover la participación y colaboración entre los que aprenden y enseñan.
- 18) Fomentar la autoestima a nivel personal y colectivo.
- 19) Valorar la cultura autóctona como manifestación del pasado (valoración afectiva), como un modo de saber hacer y vivir particular (valoración social) y como un conjunto de saberes -ciencia, tecnología, artesanía, lingüística...- que enriquecen el acervo cultural general (valoración racional).
- 20) Desarrollar las aptitudes de pensar, crear, actuar y cooperar.
- 21) Fomentar en la población el interés por la educación y su participación en el proceso educativo (de los niños, de la juventud, de los adultos, ...).

Para que la educación que se ofrezca en el medio rural sirva para el desarrollo comunitario **los centros educativos deben cumplir algunas funciones o presentar características propias**, en ocasiones diferentes de sus homólogos en medios urbanos:

1º) Debe existir una red educativa en el municipio que asuma la educación de toda la población:

- de preescolar, dada la importancia de esta etapa en el desarrollo posterior de la escolaridad;
- de primaria que garantice unos mínimos educativos para todos;
- de secundaria inferior (hasta los 15-16 años) que permita completar o profundizar en los aprendizajes de primaria;
- de secundaria superior (bachillerato o formación profesional) que facilite la formación necesaria para el mundo laboral o el acceso a estudios superiores;
- de analfabetos, atendiendo a los que todavía son analfabetos, especialmente entre los adultos (el % de analfabetos rurales es mucho mayor que el de analfabetos urbanos);
- de las mujeres, factor clave para el desarrollo de las comunidades rurales (como trabajadoras, administradoras de la casa y del consumo, como educadoras, ...);
- de los adultos (padres de escolares y productores, comerciantes, ...)

En caso de no existir centros en la localidad debe haberlos en zona próximas.

2º) Los centros educativos deben ser focos de cultura y lugares de intercambio de saber, interactuando niños, jóvenes y adultos como comunidad educativa, pudiendo aprovecharse los equipamientos para actividades educativas diferenciadas en función del alumnado (educación infantil y primaria, educación de adultos, ...) y para otras actividades culturales (exposiciones, museos, biblioteca, ludoteca, charlas, ...) si no hay otros locales adecuados.

3º) El carácter intersectorial del desarrollo y la naturaleza multidisciplinaria de la educación ponen de relieve la parte y el papel que corresponden a todos los demás sectores económicos, sociales y culturales en el proceso de conversión de los espíritus. Así como a los educadores hay que mostrarles la naturaleza y el mecanismo del desarrollo, los demás sectores administrativos y técnicos, económicos y sociales, políticos y financieros, deben apreciar en su justo valor el papel indispensable de la educación y su parte de responsabilidad en esa esfera.

Se promueve la comunidad educadora.

4º) **Los centros educativos deben ser lugares donde se promueva la participación** en la educación y en otros sectores sociales de la comunidad, interesándose por las problemáticas del medio rural y participando, dentro de sus posibilidades, en la solución de los mismos.

5º) **Las escuelas en el medio rural evitan la emigración**, por varios motivos:

- la inexistencia de servicio educativo en una zona rural impide que se establezca población joven foránea y obliga a la que hay al éxodo, por lo cual **es necesario que en cada comunidad haya una escuela**;
- si la educación está arraigada al medio también fomentará un mayor arraigo de la población rural en este medio, de modo que los que se tengan que ir (por motivos académicos, laborales, ...) puedan mantener estrechas relaciones con su lugar de origen ayudando en su desarrollo.
- si se convence a la población de que el mundo rural tiene un futuro esperanzador los padres de escolares no fomentarán la huida de sus hijos hacia otros lugares donde puedan alcanzar mayores cotas de bienestar, huída facilitada por la educación.

6º) Los centros educativos en zona rural deben coordinarse entre ellos y trabajar conjuntamente para alcanzar algunos objetivos necesarios para mejorar la calidad de la educación en la zona:

-
- favorecer la formación del profesorado y su trabajo docente;
 - fomentar el intercambio de materiales educativos (experiencias, material curricular elaborado en los centros, ...);
 - promover la innovación educativa en toda la zona;
 - facilitar el acceso a recursos educativos de los otros centros, especialmente de los más grandes o mejor dotados;
 - facilitar la adscripción del alumnado a niveles educativos que no se imparten en su municipio;
 - romper el aislamiento de las escuelas y de los maestros rurales;
 - dar coherencia y unidad al servicio educativo en la zona (centros educativos y servicios de apoyo a los centros).

La idea de zona o comarca escolar se deduce de esta propuesta.

7º) Las actividades educativas planificadas en los centros de la zona deben tener relación con el plan de desarrollo integral de la zona, por tanto **los planes de desarrollo para zonas rurales deben contemplar el papel que han de desempeñar los servicios educativos en el proceso de desarrollo y estos servicios deben tener entre sus objetivos la colaboración en el desarrollo.**

4.- EL PROFESORADO RURAL.

En todo proceso educativo el enseñante es uno de los factores clave, pero si se pretende afrontar una reforma educativa los docentes deben desempeñar un papel fundamental. Las propuestas de educación para el desarrollo rural suponen una verdadera reforma de las funciones de la escuela y del maestro, de los modos de trabajar, de algunos contenidos, ... **Es necesario contar con el profesorado para renovar la educación en el medio rural.**

El profesorado que debe promover esta nueva educación rural debe reunir ciertas condiciones:

1ª) **Deben ser maestros no excesivamente marcados por su formación anterior o por la rutina**, lo que apunta hacia los enseñantes jóvenes o los innovadores.

2ª) Los docentes deben **tener gusto por la vida rural**, lo que facilitará su apego a la comunidad y su integración en el medio.

3ª) Deben **tener mentalidad abierta y flexible**, lo cual favorece la innovación y permite modificar sus preconceptos iniciales sobre la población rural.

4ª) Habría que **evitar los que tienen una visión absolutamente negativa del medio y de la población rural**, puesto que pueden influir en la población (especialmente en los más jóvenes) haciéndoles creer en su incapacidad, su poca valía... y nunca fomentarán el desarrollo personal ni comunitario rural, puesto que la existencia de esta comunidad es vivida como la fuente de sus amarguras.

5ª) Los educadores que participen en esta reforma deben **ser curiosos y ansiosos de descubrir, de conocer, de aprender**. Deben descubrir su escuela, los alumnos y el medio que les rodea, **mostrando su empatía hacia el mismo**.

6ª) Estos educadores buscarán en el medio y en la población rural fuentes de aprendizaje, considerando que allí pueden aprender de lo rural.

7ª) Rechazarán el papel tradicional en que el maestro enseña a los que no saben y aceptarán el nuevo rol de facilitador de interacciones que promueven el aprendizaje, aprendiendo ellos al mismo tiempo.

8ª) Se preocuparán por la problemática rural, por los sucesos que ocurren en el medio, ... de forma que, poco a poco, el maestro sea adoptado por la comunidad rural y ya no se le vea como "el funcionario de paso" sino como una

persona que se interesa por el pueblo e intenta integrarse y ayudar. De lo contrario, si se le considera un funcionario (ya hemos comentado anteriormente las reacciones ante los funcionarios) no promoverá el desarrollo y si se le considera de paso no se confiará en su trabajo.

9ª) Si cuentan con la comunidad y promueven su participación en la tarea educativa, la comunidad no les fallará.

10ª) Respecto de la movilidad docente, en el medio rural este problema muestra su ambivalencia:

- la excesiva movilidad impide obras duraderas;

- la inmovilidad puede generar la rutina y la paralización de la reforma.

11ª) Los educadores rurales deben estar dispuestos a participar en la comunidad y a trabajar en colaboración con otros (alumnos, padres, educadores, ...) siempre con un talante dialógico y democrático, ni dogmático ni impositivo.

5.- METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO RURAL

Las reformas educativas que persiguen una reforma social pretenden modificar respecto de la situación anterior la manera de educar, el proceso educativo es diferente puesto que pretende otros objetivos y parte de unas ideas diferentes sobre cómo se aprende.

La enseñanza actual transmite conocimientos librescos, muy a menudo sin relación con la realidad ambiente, de manera, que no logrando despertar el interés de los alumnos, éstos aprenden con frecuencia de memoria, de manera mecánica, y lo poco que adquieren les aparta de su medio en lugar de retenerles en él.

Esta enseñanza, de corte tradicional, se basa en el un modelo de enseñanza-aprendizaje en que el maestro sabe y enseña activamente mientras que el alumno es ignorante y aprende pasivamente. Es un modo de relación de opresión basado en disyunciones: saber-ignorar, mandar-obedecer, dar-recibir, activo-pasivo...

La nueva metodología educativa para el desarrollo rural propone:

- 1) Partir de los problemas del medio local, lo cual resulta motivador y permite su aplicación práctica, valorando los efectos de nuestra acción.
- 2) Orientar la enseñanza a la resolución de problemas, porque la resolución de problemas exige poner en marcha mecanismos del pensamiento y es útil para la vida.
- 3) Los centros de interés pueden ser una metodología útil.
- 4) El estudio lleva al conocimiento y el conocimiento se debe traducir en acción o aplicación, para que realmente sea un conocimiento válido para el sujeto.

5) La enseñanza estará orientada a la acción, intentando conjugar teoría y práctica y valorando el trabajo intelectual y el manual. El valor del trabajo debería asociarse con el de la inteligencia, fomentándolo en vez de rebajándolo al nivel de penalidad manual.

6) La resolución de problemas se desarrollará por medio de la interacción de niños y adultos. No hay sociedades de niños ni sociedades exclusivamente adultas, por lo cual hay que favorecer estas interacciones. Lo mismo se puede ampliar al principio de homogeneidad en las aulas puesto que este modelo es artificial y no se encuentra en la vida real, de grupos heterogéneos.

7) La educación debe promover el aprendizaje del método científico que exige la puesta en práctica de procesos mentales y/o manipulativos y el trabajo cooperativo.

8) Se deben evitar los dogmatismos y la mitificación del saber (autoridades científicas, ciencias, tecnología), promoviendo el espíritu crítico.

9) Se promoverá la exploración de la localidad y de la región para enriquecer su enseñanza con elementos relativos a la geografía, la economía, la industria y la agricultura locales. También constituirán material del programa el medio ambiente (clima, geología, naturaleza del suelo, vegetación), la artesanía y los cultivos tradicionales y modernos, las prácticas, las lenguas, las costumbres, las tradiciones, etc.

10) La escuela renovada, que vive al ritmo de la comunidad, hace contribuir a todos los talentos, todas las buenas voluntades y todos los recursos en una empresa común. Se crea así una especie de “banco popular del saber” en beneficio de la educación de todos y por todos, que funciona como un sistema cooperativo generalizado e individualizado basado en el principio de “dar y recibir”. Esta concepción, que supone una transformación de la sociedad es en definitiva la concepción de la educación permanente.

11) El alumno, con la ayuda del maestro, asume cada vez una mayor responsabilidad en la organización, la ejecución y la evaluación de su propio

trabajo proporcionan a una pedagogía adecuada los elementos de una educación que hace al alumno el agente en potencia y el promotor del desarrollo. Por tanto se promueve la responsabilidad y autonomía creciente, la participación, la autoevaluación y la autoestima del sujeto.

12) Se debería recurrir al estímulo en vez de la amenaza, cultivar el sentido de realización en materia de aprendizaje y poner énfasis en el éxito y no en el fracaso y el castigo, a fin de evitar frustraciones y humillaciones.

13) Se fomentará el principio de comunidad educadora, en que todos puede colaborar en la educación (dar y recibir, enseñar y aprender. La educación, que sería así obra de todos y de cada uno, habría dado un paso decisivo hacia la "educación permanente".

14) Esta nueva educación debería fomentar la curiosidad y el deseo de descubrir, de aprender, ..., la ilusión por conocer como garantía contra el desinterés y el olvido de lo aprendido cuando se acaba la escolaridad.

15) Después de este despertar de la curiosidad, debería venir la formulación de las preguntas que se plantean, ya que un problema bien planteado está ya medio resuelto. El tanteo, el error, la duda y al mismo tiempo la perseverancia, la paciencia, el coraje, son actividades del espíritu y cualidades que deben permitir estimular y desarrollar muy pronto las facultades intelectuales, reforzar la razón y la autonomía del pensamiento, favorecer la comprensión del mundo y de la vida, de la naturaleza y de los hombres.

6.- RECURSOS PARA FAVORECER LA EDUCACIÓN RURAL.

Para que la escuela llegue a ser un foco de cultura y de desarrollo, es preciso que desarrolle la aptitud para pensar, actuar y crear, que se vea animada, no sólo por el maestro (cuya formación habrá que readaptar con ese fin), sino también por todos los agentes del desarrollo: el especialista en divulgación agrícola, el funcionario sanitario, el técnico industrial, el artesano. La escuela recurrirá a todas las fuerzas locales: agricultores, ganaderos, pescadores, tejedores. Evidentemente, no hay que desdeñar el recursos a los libros y a la documentación (escrita, oral o audiovisual), a las emisiones radiofónicas o televisadas, a la prensa. Por último hay que hacer referencia a las tecnologías más modernas en informática y en telecomunicaciones que permiten el acceso rápido a informaciones o la transmisión de las mismas en instantes, evitando el aislamiento rural.

No hay que olvidar, después de lo que hemos repetido varias veces, que el material que nos aporta el medio es fundamental (muestras, informaciones...) y no vamos a insistir en ello.

7.- PRINCIPIOS PARA LA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA.

El hecho de que la instrucción rural sea considerada como de “segundo orden” acelera todavía más el éxodo de estudiantes de las zonas rurales a las urbanas, aunque en su mayoría se convertirán en la próxima generación de cesantes instruidos y frustrados. Frente a esta situación se hace esencial reformar todo el sistema educacional y, en especial, en los niveles primarios, hacer las adaptaciones necesarias para que el contenido de la enseñanza en las escuelas tanto rurales como urbanas, resulte significativo para el ambiente

rural del país. **Se propone la ruralización del sistema educativo.** Pero la planificación educativa en este campo tiene muchas exigencias:

1º) Reformar las estructuras administrativas para permitir un mayor contacto a nivel de trabajo entre los servicios educativos, servicios sanitarios, unidades de desarrollo comunitario, agentes de desarrollo local, ..., y otros funcionarios que inciden en el medio rural.

2º) Ofrecer una capacitación mayor de los funcionarios gubernamentales de todos los niveles en materia de desarrollo rural.

3º) Promover dentro de las universidades enfoques interdisciplinarios sobre desarrollo rural y la realización de investigaciones sobre el medio rural y la educación en el mismo.

4º) Integrar la planificación educativa de las zonas rurales dentro de los proyectos de desarrollo respectivos.

5º) Promover el concepto de zona educativa y legislar al respecto.

6º) Evitar al máximo el cierre de las escuelas en las distintas poblaciones.

7º) Favorecer la cooperación y coordinación entre las escuelas de distintas localidades.

8º) Impulsar el uso de escuelas primarias como centros para el desarrollo de jóvenes y adultos, además de niños.

9º) Implantar la educación secundaria en todas las zonas rurales, puesto que su carencia supone un freno decisivo para el desarrollo de las mismas.

10º) Establecer el plan educativo de zona, donde se contemplen las acciones educativas en los distintos niveles y las interacciones entre los mismos.

11º) Asegurar la participación de la población afectada y de técnicos conocedores del terreno, estableciendo un consejo educativo de zona que opine y decida sobre las propuestas educativas y la planificación en la zona.

12º) Evitar la implantación de un modelo único que se generaliza en todo el territorio, lo cual aumentará las diferencias interregionales. Se propone la flexibilización y la adaptación a cada territorio, garantizada por la participación de sus consejos.

13º) Promover la ruralización del sistema educativo general. Esta ruralización educativa significa la aplicación de los principios de la educación para el desarrollo rural. Todo lo que se propone en la ruralización educativa puede ser válido para cualquier persona que no viva en el medio rural, adaptándolo a su medio.

14º) Relanzar, por medio del sistema educativo, la vida rural no denostándola sino dándole su justa medida, destacando su importancia (producción de alimentos, conservación del suelo y de la diversidad ecológica,...) y evitando las visiones bucólicas deformadas. Hay que insistir en que el crecimiento de la productividad del trabajo agrícola constituye la base fundamental de la economía industrial y del desarrollo de los servicios individuales y colectivos.

15º) Proporcionar a los docentes una formación inicial que contemple la realidad de la educación en el medio rural.

16º) Favorecer el perfeccionamiento docente por medio de participación en grupos de trabajo, intercambio de experiencias, coordinación con expertos en educación, aplicación de materiales específicos para este ámbito, ...

17º) Informar a la población de estas reformas, solicitando su colaboración en las mismas, para evitar su rechazo y el consiguiente fracaso.

18º) Proporcionar una orientación vocacional a los jóvenes, por lo que el servicio de orientación debe actuar eficientemente en todas las zonas rurales.

19º) Fomentar la relación de los centros educativos (sobre todo de secundaria) con las empresas y productores para conocer siempre las salidas laborales actuales y sus tendencias.

20º) Desarrollar modos de formación hacia un potencial de desarrollo de nuevas actividades, relacionadas con los mercados de ocupación locales. Es necesaria una formación general y flexible que permita la readaptación a nuevos empleos y facilite la pluriactividad, no siempre ligada a los sectores agropecuarios.

21º) Promover una base de datos de materiales educativos que respondiera a las propuestas para el desarrollo del mundo rural, así como un sistema de intercambio que permita a los docentes aprender unos de otros.

22º) Elaborar nuevos materiales de enseñanza en zonas rurales que se centren en temas como la pertenencia al lugar. Se deberían incluir materiales relacionados con la agricultura, horticultura y pesca, medio ambiente y ecología, arte y cultura, ciencias y tecnología, ...

23º) Difundir las experiencias educativas en áreas rurales como los programas de educación a distancia entre las escuelas, el desarrollo de planes de trabajo conjuntos de varias escuelas, ...

24º) Fomentar los intercambios y relaciones entre grupos de escuelas rurales con el objetivo de conseguir programas de interés común y de proveerse de apoyos para los programas e iniciativas de orientación vocacional.

25º) Promover la elaboración y difusión de materiales para la educación continua a distancia.

26º) Desarrollar grupos de trabajo interautonómicos o internacionales sobre la educación en el medio rural.

8.- CONCLUSIONES

La lectura de las primeras páginas de este documento puede hacernos pensar que todavía estamos en una fase de subdesarrollo total de las zonas rurales españolas. Esta visión, excesivamente pesimista, se desvanece a medida que indicamos propuestas puesto que muchas de ellas ya aparecen contempladas en la legislación educativa vigente (consejos escolares, nuevos enfoques educativos, autonomía pedagógica, CRA, Zona Educativa Rural, ...)

No obstante, tampoco hemos de ser excesivamente optimistas. **El momento actual de cambio educativo es decisivo para el futuro de la educación y del medio rural.** Hay que revisar las propuestas anteriores y reformularlas:

- para constatar hasta qué punto la legislación las asume;
- cómo se aplica esta legislación y qué efectos tiene;
- qué propuestas no son asumidas o inviables y ofrecer otras.

9.- EL INCUMPLIMIENTO DE LAS PROPUESTAS

Las propuestas de los organismos internacionales, especialmente de la CEE y de la UNESCO, se introducen en los estados. En el campo educativo es evidente que se ha producido este avance, poco a poco.

Sin embargo, una de las propuestas fundamentales de los organismos internacionales para el desarrollo de la educación en el medio rural es la necesidad de contar con la educación en todos los proyectos de desarrollo.

Si se pretende que la educación influya en el desarrollo hay que participar en él desde el campo educativo, integrando la acción en un proyecto común. Pero **¿realmente la educación forma parte de los proyectos de desarrollo rural?**

Recopilamos proyectos y experiencias de desarrollo rural (del Programa Culturalcampo¹ y de la Iniciativa LEADER²).

Todos los proyectos tienen un apartado fundamental que es el de la formación y promoción cultural. Al respecto citamos textualmente:

¹ Entre los Proyectos del Programa Culturalcampo que tenemos información están los siguientes:

* *Ancares*, D.G. de Cooperación Cultural-Ministerio de Cultura, Junta de Castilla y León, Diputación provincial de León.

* *Referencias*, nov. 1986,

* *Referencias*, oct. 1987,

* *Referencias*, nov. 1988,

* *Itinerarios culturales por la naturaleza de España*. SubD.G. de Cooperación Cultural. Ministerio de Cultura. Madrid. 1989.

* Sierra de Albarracín (Teruel),

* BUSTELO RUESTA, M. (1989): *Informe de evaluación del proyecto Culturalcampo (1986-89)* SubD.G. de Cooperación Cultural. Ministerio de Cultura. Madrid. (doc. interno).

² De la Iniciativa LEADER revisamos folletos, anteproyectos, noticias sobre algunos proyectos referentes a:

* Sierra de Gata (Cáceres),

* Comarca de Alcántara (Cáceres),

* Valle del Jerte,

* Maestrazgo (Teruel),

* Els Ports-Maestrat (Castellón)

* Alto Mijares-Alto Palancia (Castellón)

"En este primer año se escribe que Culturalcampo es un "proyecto dirigido a la promoción sociocultural de zonas rurales deprimidas" que pretende "realizar una promoción social y económica de dichas zonas a partir, básicamente, de la movilización de factores culturales presentes en ellas o susceptibles de ser incorporados a ellas".³

De ésto, con visión docente, se deduce que la escuela rural debe estar implicada en todos los proyectos de desarrollo rural, puesto que:

- 1) la escuela es un factor cultural;
- 2) la escuela rural, a veces, es el único centro de cultura del pueblo;
- 3) que el Consejo Escolar de Centro⁴, órgano máximo de participación en el centro, en el medio rural es un elemento clave en el desarrollo del pueblo, ya que en él hay representación de docentes, alumnos, padres y ayuntamiento;
- 4) que los Consejos Escolares Municipales y Territoriales⁵ tienen asignadas funciones consultivas importantes y que son un foro de participación más amplio que los Consejos Escolares de Centro (participan sindicatos, asociaciones de vecinos...) y que deben jugar un papel decisivo en el proceso de definición de las zonas educativas y de sus correspondientes servicios.

³ BUSTELO RUESTA, M. (1989): op.cit., pg. 50.

⁴ En la Comunidad Valenciana se han desarrollado legislativamente con bastante profundidad los Consejos Escolares de Centro -CEC- (Decreto 12/1986 de 10 febrero y disposiciones sucesivas).

⁵ Los Consejos Escolares de ámbito superior al de Centro no han seguido la misma marcha (Decreto Legislativo de 16 de enero de 1989). En este Decreto Legislativo se mencionan el consejo Escolar Valenciano -CEV-, los Consejos Escolares Territoriales -CET- y los Consejos Escolares Municipales -CEM-.

El Consejo Escolar Valenciano ha desarrollado su acción.

Los Consejos Escolares Municipales se han desarrollado principalmente en ciudades y tienen poca implantación en las zonas rurales puesto que sólo es obligatoria su constitución en municipios con más de un centro. No obstante, La Administración Educativa no los ha potenciado tanto como hizo con los CEC y el CEV.

Respecto de los Consejos Escolares Territoriales y Comarcales no ha habido ningún desarrollo posterior del citado Decreto Legislativo, lo cual impide la participación democrática en la programación de la enseñanza de en ámbitos superiores al municipal.

En todos los proyectos, exceptuando el del Valle del Jerte (un objetivo es promover asociaciones -también las APAs-) se observa una "deficiencia": **nunca se define el papel de la escuela rural en el desarrollo del mundo rural**, es más, no se plantean posibles relaciones con las escuelas del entorno.

En los proyectos de desarrollo rural -con sentido excesivamente economicista- se parte del hecho de considerar "educables" a los jóvenes de 16 o más años (Escuelas Taller, EPA, Animación Sociocultural, ...) puesto que representan la reproducción inmediata de la mano de obra y de la fuerza productiva.

Antes de los 16 años muchos adolescentes (o sus familias) ya han definido unas expectativas de futuro (itinerarios educativos o laborales), generalmente fuera del pueblo. **Estoy convencido que la labor en defensa del Mundo Rural se debe comenzar con los escolares desde la Educación Infantil.**

Los proyectos estudiados no contemplan ninguna relación con las escuelas de la zona, por tanto nacen ya deformados porque menosprecian la escuela y evitan el contacto con los escolares que forman parte de la población más "moldeable" para tener ciudadanos rurales verdaderos agentes del desarrollo rural.

BIBLIOGRAFÍA

BUSTELO RUESTA, M. (1989): *Informe de evaluación del proyecto Culturalcampo (1986-89)* SubD.G. de Cooperación Cultural. Ministerio de Cultura. Madrid. (doc. interno).

CARRON, Gabriel y NGOC CHÂU, Ta: *Disparités régionales dans le développement de l'éducation. Un problème controversé*. UNESCO/Institut international de planification de l'éducation. París, 1981.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *El futuro del mundo rural. Comunicación de la Comisión transmitida al Consejo y al Parlamento Europeo el 29 de julio de 1988 [Com(88) 501 final]. Boletín de las Comunidades Europeas. Suplemento 4/88*. EUR-OP. Luxemburgo, 1988.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Education and training in rural areas*. (C-DV-00-399). Bruselas, 1989. 8 págs. (*Educación y formación en áreas rurales*.- Trad. Assutzena Santamaría)

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *La enseñanza abierta a distancia en la Comunidad Europea*. Recursos Humanos, Educación, Formación y Juventud /ECSC/EEC/EAECV. Bruselas-Luxemburgo, 1991.

CEPFAR: *Tendances et problèmes du monde rural en matière de scolarisation et formation professionnelle et continue dans les pays de la Communauté Européenne*. CEPFAR. Bruxelles. sept. 1988.

CULTURALCAMPO: algunos proyectos:

* *Ancares*, D.G. de Cooperación Cultural-Ministerio de Cultura, Junta de Castilla y León, Diputación provincial de León.

* *Referencias*, nov. 1986,

* *Referencias*, oct. 1987,

* *Referencias*, nov. 1988,

* *Itinerarios culturales por la naturaleza de España*. SubD.G. de Cooperación Cultural. Ministerio de Cultura. Madrid. 1989.

* Sierra de Albarracín (Teruel),

DE ANDRACA, A.M. y GAJARDO, M.- *Docentes y docencia: las zonas rurales*. UNESCO-OREALC/FLACSO. Santiago de Chile. 1992.

GÓMEZ BENITO, Cristóbal, RAMOS RODRÍGUEZ, Eloy y SANCHO HAZAK, Roberto: *La política socioestructural en zonas de agricultura de montaña en España y en la C.E.E.* M.A.P.A.-S.G.T. Madrid, 1987.

GRIFFITHS, V.L.: *Les problèmes de l'enseignement en milieu rural*. Traducción del inglés por el IIPE. (Principes de la planification de l'éducation, 7) UNESCO/Institut International de Planification de l'Education. París. 1969.

JORNADA EUROPEA DE ESCUELA RURAL: *Documento Base*. (Inédito. Documento entregado previamente a la Jornada celebrada el 11 de febrero de 1994 en Strasburgo)

LEADER:

- * Sierra de Gata (Cáceres),
- * Comarca de Alcántara (Cáceres),
- * Valle del Jerte,
- * Maestrazgo (Teruel),
- * Els Ports-Maestrat (Castellón)
- * Alto Mijares-Alto Palancia (Castellón)

MALASSIS, Louis: *Ruralidad, educación y desarrollo*. Traducción de R.J. Vernengo. UNESCO-HUEMUL S.A. Buenos Aires, 1975.

MAUGER, Pierre (Dir.): *Agir ensemble pour l'école rurale*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture/Direction de l'information et de la communication. París, 1992.

OCDE: *Empresas y creación de empleo en las zonas rurales*. (Informes OCDE 48). Centro de Publicaciones/Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Madrid. 1994.

SECCO, Luis: *Programación de espacios físicos para la educación en el medio rural*. UNESCO/División of Educational Policy and Planning. París, 1980.

UNESCO: *La adaptación de la educación a las necesidades del mundo moderno en zonas rurales*. UNESCO. París, 1970.

UNESCO. *La educación en el medio rural*. UNESCO. París, 1974.

| | |
|--|------------|
| 4.- LA ESCUELA RURAL SEGÚN LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES | 337 |
| 1.- JUSTIFICACIÓN | 339 |
| 2.- EL DESARROLLO RURAL Y LA EDUCACIÓN. | 341 |
| 3.- FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN EN EL MEDIO RURAL. | 349 |
| 4.- EL PROFESORADO RURAL..... | 353 |
| 5.- METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO RURAL..... | 356 |
| 6.- RECURSOS PARA FAVORECER LA EDUCACIÓN RURAL. | 359 |
| 7.- PRINCIPIOS PARA LA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA..... | 359 |
| 8.- CONCLUSIONES | 363 |
| 9.- EL INCUMPLIMIENTO DE LAS PROPUESTAS | 364 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 367 |

5.- LA ESCUELA RURAL EN ESPAÑA.

1.- LEGISLACIÓN EDUCATIVA Y ESCUELA RURAL.

Como ya hemos indicado en el capítulo anterior, hablar de escuela rural antes en 1900 no tenía mucho sentido porque la mayor parte de la población era rural¹ y el sistema escolar estaba ubicado principalmente en las cabeceras municipales de casi todos los pueblos y ciudades de la provincia de Castellón.

Con la dictadura de Primo de Rivera hay un fuerte impulso de la escolarización en las zonas rurales de población diseminada, impulso continuado -incluso aumentado- durante la II república y con los gobiernos de Franco hasta 1960.

El largo proceso por imponer la escolarización en el medio rural culmina durante la década de los 60, cuando ya había establecida una extensa red de escuelas rurales en las cabeceras municipales y en masías que atendían a la población diseminada de las partidas correspondientes.

A mediados del presente siglo ya es posible hablar claramente de diferencias entre escuela rural -sobre todo las de masía- y escuela urbana -de grandes capitales-: el proceso de industrialización-urbanización se ha acelerado, se inicia la desruralización y todo lo rural es cubierto con un velo negativo. La escuela no es ajena a este proceso socioeconómico: la escuela rural es considerada una escuela de categoría inferior a las escuelas de las urbes. El esquema de planificación educativa se resume del siguiente modo: como la escuela rural es una escuela de mala calidad -y más cara que las grandes escuelas-, haremos un favor a los rurales apartándolos de sus

¹ Recordemos que en 1900 el 68% de la población estatal vivía en municipios de menos de 10000 habitantes y que el 67% de la población activa trabajaba en el sector agrario, lo cual nos indica que, incluso en las ciudades y pueblos grandes, debía haber un fuerte contingente de agricultores que ruralizaran estos núcleos.

La desruralización reciente que sufre España permite explicar cómo hay pueblos grandes y ciudades con un marcado carácter rural -incluso agrario-. Así, en la zona litoral valenciana podemos encontrar pueblos grandes donde la actividad agrarias y actividades derivadas ocupan, todavía, partes importantes de la población.

ambientes incultos y de sus pésimas escuelas para concentrarlos en magníficas escuelas graduadas completas.

El proceso concentrador continuó durante casi veinte años, pero a mediados de los años ochenta el gobierno claramente se pronuncia a favor de mantener las escuelas en los pueblos y se paraliza la concentración y se posibilitan modelos escolarizadores tendentes a superar inconvenientes de las pequeñas escuelas aisladas y el desarraigo y todas las secuelas que trae la concentración escolar. Pero, curiosamente, no se inicia el proceso desconcentrador correspondiente.

2.- ESCOLARIZACIÓN PRIMARIA EN ZONA RURAL

2.1. LOS INICIOS DE LA ESCOLARIZACIÓN PRIMARIA

La Universidad era, en el antiguo régimen, la única institución educativa formalmente arraigada², era lógico que las reformas se dirigieran fundamentalmente hacia ella y no se centraran en los otros niveles educativos³. No obstante, ello no significa que el poder regio no se preocupara de alentar y estimular la creación de “escuelas de primeras letras” ni que instituciones o personas crearan centros por su cuenta. La siguiente cita es una muestra de este interés por la extensión de la escolarización:

“Como prueba del celo que desplegaron los ministros de Carlos III en el fomento de la Instrucción pública, citaremos una enérgica circular que en 29 de Marzo de 1787 envió el Sr. D. Joaquin Ferran, oidor de la Real Audiencia de Valencia, á las cabezas de las gobernaciones de Castellón, Morella y Peñíscola, para que se remitiera á todos los pueblos y se hiciese pública por medio de bando. En ella se ordenaba por encargo de Su Majestad y de su Consejo, que todos los padres envíen, «quieran ó no quieran, sin excusa alguna» á sus hijos ó hijas á las escuelas y costuras (sic) desde la edad de cinco años hasta los doce, tres horas por la mañana y tres horas por la tarde; y los niños y niñas que se encontraran por las calles, plazas y campos á dichas horas, paguen una multa los padres de cuatro reales la primera vez, ocho la segunda, y ocho días de cárcel la tercera, con aplicación de dichas penas para cartillas, libros, papel y plumas, á beneficio de los niños pobres, ó para hilo y agujas lo que correspondiera á las multas de las niñas.”⁴

² Es cierto que hubo también “escuelas de primeras letras”, “escuelas de latinidad”, ..., pero su reglamentación era municipal o dependiente de benefactores y no se podía definir su funcionamiento de modo general ni era posible delimitar su difusión territorial, puesto que no había ninguna norma legal que considerara la escolarización inicial, elemental o primaria.

³ PUELLES BENÍTEZ, Manuel de.: *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*. Labor. Madrid, 1980. pág. 37.

⁴ BALBÁS, J.A. *El libro de la provincia de Castellón*. Castellón.1892. Ed. facsímil. C.A.M.P. de Castellón. Castellón. 1987. págs. 324-325.

El gobernador Bermúdez de Castro, por medio de un enérgico bando de 8 de septiembre de 1798, vuelve a insistir en este punto, ahora para Castellón:

“[...] con esta mira se ha procurado el establecimiento de cuatro escuelas de primeras letras, y á pesar de esto se experimenta un conocido abandono de esta obligación precisa en los padres, de modo que debiendo procurar que sus hijos sean útiles á Dios, al Rey y a la patria, lo que podía prometerse con los principios de una buena educación, practican lo contrario, permitiendo que sus hijos é hijas anden por las calles, plazas y campos vagando y haciendo todo el daño que pueden en las horas que deben estar en las escuelas y costuras, aprendiendo el temor de Dios y el ser honrados; y á fin de que se logre su educación y enseñanza, ya que sus padres no se la dan, porque no la tuvieron ellos, y se cumplan las intenciones de S.M. que tan estrechamente tiene encargado este asunto de tanto interés...”⁵

De estas dos citas deducimos rasgos de la enseñanza que se proponía:

- a) voluntad regia en extender la enseñanza,
- b) obligatoriedad de asistencia a escuela bajo penas de multa o cárcel.
- c) el fin educativo es que los niños sean útiles á Dios, al Rey y a la patria,
- d) se pretende inculcar el temor de Dios y la honradez,
- e) se parte de un concepto de niño maligno,
- f) se define la diferenciación de la enseñanza para niños y niñas: los niños van a escuela a aprender a leer, escribir, números, ..., las niñas van a costura a coser.

Las ideas de Carlos III son las propias de la Ilustración:

“¿Es la instrucción pública el primer origen de la prosperidad social? Sin duda. Esta es una verdad no bien conocida todavía, o por lo menos no bien apreciada; pero es una verdad. Las fuentes de la prosperidad son

⁵ *Ibidem*: op.cit., págs. 325-326.

muchas; pero todas nacen de un mismo origen: es la instrucción pública... Con la instrucción todo se mejora y florece; sin ella todo decae y se arruina en un Estado.”⁶

El contenido latente en las propuestas no es sólo teórico, sino que apunta a la práctica y a la transformación:

“esta cultura tan celebrada tendrá que preocuparse ante todo de reducir la miseria y de fomentar los recursos y, por consiguiente, las técnicas. Para que su eficacia sea inmediata, como lo desean apasionadamente los pensadores españoles, se propondrá tareas modestas y prácticas: será utilitaria en primerísimo lugar. Finalmente, para no engañar en cuanto a sus fines, deberá ser dirigida por el poder central, que precisará su orientación y su desarrollo con vistas a la felicidad pública.”⁷

La objetivo de la escolarización, según los ilustrados, es aumentar el bienestar público y fomentar la prosperidad social, rasgo que habrá que añadir al listado anterior.

Las propuestas de los ilustrados, desde el punto de vista de la sociedad rural, se pueden reducir a tres:

- a) obligatoriedad de enviar a los hijos a escuela para servir a Dios, al Rey y a la patria, beneficiarios ajenos a la realidad y necesidades de la sociedad rural;
- b) educación para el bien común que implica, a nivel local, el sacrificio económico del pueblo al costear la escuela y, a nivel individual-familiar, ofrecer al hijo para el bien común y no para el bien individual y de la familia como correspondía a la tradición rural;

⁶ *Memoria sobre la educación pública*. Vol. XIV. (Biblioteca de Cultura Española). Aguilar. Madrid. pág. 123.

⁷ SARRAILH, Jean: *La España Ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*. 1ª ed. Fondo de Cultura Económica. México, 1957. págs. 56-57, cit. por PUELLES, pág. 30.

c) sujeción de los hijos a horarios establecidos, que impiden su participación en las actividades propias del medio rural.

Es necesario recalcar que la educación en algunas zonas rurales es una imposición foránea, imposición agresiva con la cultura y tradición rural y que, además, define unos beneficiarios abstractos-absentistas del medio rural.

Por otra parte, se instaura oficialmente la concepción sociologista según la cual la educación que sirve para el desarrollo y bienestar común, anteponiendo sociedad “abstracta” a individuo o grupo “concreto”; hay que educar para el bien de Dios, del Rey y de la patria, no para el bien del individuo ni de la comunidad a la que pertenece.

Pese a todos los deseos de los dirigentes, la educación básica no se implanta oficialmente hasta 1821, aunque anteriormente hubo disposiciones legales, informes y proyectos que instaban a la escolarización. A partir de ese año definimos las principales disposiciones respecto de la escuela primaria.

Tabla 1: Legislación básica sobre escolarización primaria, siglo XIX.

| CARACTERÍSTICAS EDUCACIÓN PRIMARIA | MAESTROS Y ESCUELAS | MUNICIPIOS CON ESCUELA |
|--|---|--|
| Reglamento de 1821 | Se promulgó pero no | llegó a aplicarse |
| <ul style="list-style-type: none"> * Instrucción general e indiscutible que debe darse a la infancia: universal, uniforme, pública y gratuita. * Debe incluir el aprendizaje de lectura y escritura, las reglas elementales de aritmética y un catecismo que incluya brevemente dogmas de la religión, las máximas de buena moral y los derechos y obligaciones civiles. | <ul style="list-style-type: none"> * Deben sufrir un examen. * Son seleccionados o removidos por los Ayuntamientos. | <ul style="list-style-type: none"> *Cada pueblo mayor de 100 vecinos tendrá escuela pública de primeras letras. *La Diputación debe promover la instrucción en pueblos inferiores a dicho número que carezcan de instrucción primaria. |
| Ley de Instrucción Primaria de 1838 | Se aplicó | |
| <ul style="list-style-type: none"> * Instrucción sólo gratuita para los niños realmente pobres. Los otros deben pagar. * La educación pierde gran parte de su carácter democrático y es concebida como instrumento de adoctrinando con los fines del poder. * Instrucción primaria pública dividida en elemental y superior. | <ul style="list-style-type: none"> * Deben tener más de 20 años, poseer el título correspondiente expedido por las Escuelas Normales. *Se exige certificado de buena conducta. | <ul style="list-style-type: none"> *Cada pueblo de más de 500 almas tendrá escuela * Deben expedir certificados de los niños pobres y de buena conducta a los aspirantes a maestros. *Proporcionar casa o habitación a maestros públicos *Ofrecer edificio escolar y costear el sueldo docente. * Comisión Local que velará por el cumplimiento de la ley |
| Ley Moyano, de 1857 | Ha tenido una larga vigencia. | |
| <ul style="list-style-type: none"> * Enseñanza primaria elemental y superior. * Enseñanza elemental obligatoria para todos los españoles de 6 a 9 años, gratuita para todos los que no puedan pagarla, con certificación del párroco y visada por el alcalde del pueblo. | <ul style="list-style-type: none"> * Idénticos requisitos que la del 38. *No exige título a los de escuelas incompletas o de párvulos. *Ser español, no padecer enfermedad o defecto físico, no estar inhabilitado. * El Gobierno o sus delegados nombran al profesorado público. | <ul style="list-style-type: none"> * En todo pueblo de 500 almas habrá necesariamente escuela elemental de niños y otra, aunque sea incompleta, de niñas. *En pueblos menores puede haber una escuela elemental común a todos ellos o escuelas incompletas o de temporada en cada uno. *Obligación de incluir en el presupuesto municipal la dotación de las escuelas. |
| Ley de Instrucción Primaria de 1868 | Ley derogada el mismo año de su publicación. | |
| <ul style="list-style-type: none"> * Enseñanza obligatoria de 6 a 10 años. * En los pueblos donde no haya escuela de párvulos, se aceptarán niños de 5 años. *Control ideológico por parte de la Iglesia. *Clasifica escuelas y los maestros según censo. | <ul style="list-style-type: none"> * El Estado paga a los maestros públicos. * Control ideológico del maestro por parte del gobierno y de la Iglesia. | <ul style="list-style-type: none"> *El clero atiende escuelas en pueblos menores de 500 *Inclusión en presupuesto local de dotación de material |

FUENTES: PUELLES BENÍTEZ, Manuel de.: *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*. Labor. Madrid, 1980. MÚGICA NAVARRO, José Remigio: *Concentraciones escolares en Navarra: 1962-1985*. Gobierno de Navarra/Departamento de Educación y Cultura. Pamplona. 1992.

Los avances en la implantación escolar durante el siglo XIX son escasos debido a la inestabilidad política -guerra de la independencia, guerras carlistas, pugnas entre liberales y absolutistas, revolución del 68, primera república, cantonalismo, independencia de las últimas colonias, Desastre de Cuba, ... El desastre político conlleva el desastre económico y la bancarrota del Tesoro⁸.

El principio de siglo parecía augurar unas buenas expectativas para la extensión de la escuela, con los principios ilustrados instaurados en el poder, pero la guerra de la independencia impidió su desarrollo legal hasta 1821. Los continuos cambios de poder interferían en la evolución de la escolarización y cada gabinete deseaba dar al gobierno el tono propio de su ideología: unos hacían y cuando llegaban los otros deshacían. Se avanzó poco, a pequeños pasos, pero la legislación de un gabinete dejaba su poso para el siguiente. Ésto fue así hasta que en 1857 Claudio Moyano refundió las distintas disposiciones en una Ley bastante consensuada por los partidos políticos y la Iglesia. Esta ley ha tenido una larga vigencia (hasta 1970) y se ha retocado en aspectos puntuales.

Algunas de las disposiciones que fueron asumiéndose lentamente eran intentos de solucionar legalmente necesidades educativas básicas. Destacamos:

- a) La necesidad de definir un mínimo para establecer escuelas. El número de 500 habitantes se repite en varias disposiciones.
- b) Los criterios para adjudicar maestros en escuelas cuya localidad tuviera censo inferior al mínimo, que suponían que éstas fueran escuelas de peor categoría.
- c) La necesaria implicación del municipio en el establecimiento y mantenimiento de la escuela y de la casa del maestro.

⁸ PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: op.cit., pág. 153.

d) La participación de la comunidad educativa⁹ en el control de los maestros, del trabajo escolar, de la asistencia de alumnos y de las condiciones escolares.

e) Obligatoriedad de asistencia a la escuela a partir de los 6 años.

f) El progresivo control de los maestros por parte de la Iglesia y del Estado, así como la exigencia de unos requisitos: titulación, edad, conducta, ...

Estas leyes se aplicaron en toda la España rural, mayoritaria, en las ciudades y capitales de provincia -algunas totalmente rurales rurales- y en las escasas urbes. Sin embargo, no podemos afirmar taxativamente que fueran unas leyes urbanas impuestas al mundo rural; más bien eran leyes propuestas por la clase dirigente, impuestas a la población rural y urbana.

España heredó del antiguo régimen un pueblo abrumadoramente analfabeto. Según estimaciones de 1803, sólo el 5 ó 6 % del total sabían leer y escribir, ubicados principalmente en zonas urbanas¹⁰.

La implantación de las leyes educativas a que hemos hecho referencia debió ser lenta y trabajosa o, cuanto menos, poco efectiva, como se desprende de la tabla siguiente.

Tabla 2: Escuelas y porcentaje de analfabetos.

⁹ Los actuales consejos escolares no son sino un reflejo de las Juntas Locales y sus funciones actuales difieren poco de las de aquellas. La diferencia sustancial estriba en el modo de elección de los representantes de cada sector. Tradicionalmente hubo representación de la Iglesia, del Municipio y de los padres (elegidos por los que mandaban) con lo que no había lugar para las elecciones democráticas de estos representantes en una sociedad donde el sufragio universal todavía no se había instaurado. Actualmente las elecciones de miembros de consejo escolar son democráticas y puede participar toda la comunidad educativa, pero ésto no indica que haya mayor participación real de la comunidad ni que las decisiones del consejo se ajusten más a las necesidades comunitarias que las de aquellas juntas primitivas.

¹⁰ CIERVA, Ricardo de la: *Historia de la España actual (1800-1974)*. Planeta. Barcelona, 1974. pág. 38. cit. por PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: op.cit., pág. 81.

| AÑO | Escuelas | % analfabetos |
|------|-----------------------------------|--|
| 1800 | | 94 ^a |
| 1841 | 15805 ^b | 91 ^b |
| 1860 | 22753 ^{b, datos de 1859} | 75 ^a 81 ^b |
| 1880 | 23132 ^d | 72 ^{e, datos de 1887} |
| 1899 | 30000 ^c | 72 ^c 64 ^{d, datos de 1900} |
| 1908 | 24861 ^d | 59 ^{e, datos de 1910} |

FUENTES:

- PUELLES BENÍTEZ, Manuel de.: *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*. Labor. Madrid, 1980: a) pág. 153; b) datos de Moreau, pág. 105; c) datos de Ricardo Macías Picavea, págs. 238-239; d) datos de Enrique Guerrero, págs. 310-311.

- LÓPEZ MARTÍN, Ramón: *La escuela pública valenciana en la Dictadura de Primo de Rivera*. (Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Serie Minor, 9). Universidad de Valencia. Valencia, 1990. e) datos de A. Guzmán Reina, pág. 46.

En la tabla anterior observamos un crecimiento de la red escolar que provoca una lenta reducción de la tasa de analfabetismo, reducción especialmente fuerte entre 1840-1860, período en que se produce una fuerte expansión escolar.

Si atendemos a la evolución de la cantidad de escuelas, excluidos los datos claramente discordantes de Macías Picavea, encontramos tres períodos claramente diferenciados:

1º) En el período 1841-1860 aumenta el número de escuelas en casi 7000, lo cual evidencia claramente la voluntad de implantar la escolaridad en el territorio nacional, dato que es remarcado por Puelles de Benitez que atribuye este fuerte avance a los gobiernos liberales de estas dos décadas¹¹.

2º) Entre 1860 y 1880 no llegan a crearse 400 escuelas, indicio claro del período de inestabilidad política y económica que impide el desarrollo de las propuestas educativas, puesto que la Ley Moyano ya se había promulgado.

3º) El período que abarca entre 1880 y 1908 indica un restablecimiento de la política de extensión de la escolarización, con la creación de unas

¹¹ PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: op.cit., pág. 153.

1700 escuelas. Esta cantidad, exigua si la comparamos con la del primer período, es muy superior a la del segundo, pero totalmente insuficiente.

La situación de las escuelas de finales del siglo pasado nos la describe Ricardo Macías:

“En 30000 poco más o menos puede calcularse el número de escuelas de instrucción primaria. No son muchas tampoco, relativamente, pocas. Pero ¿qué escuelas en su mayor parte! Cuadras destartaladas, y los maestros sin pagar. Escasamente asisten con muy mala asistencia millón y medio de alumnos, y llega a aprender a leer y a escribir poco más de una cuarta parte de la población.”¹²

Las escuelas son escasas y la matrícula también (recordemos que los que no son declarados pobres deben pagar). Los maestros, como indica son ignorantes, casi mendigos, desprovistos de todo prestigio e influencia social, desconsiderados por la plebe y maltratados por los cacicuelos¹³. Por consiguiente, el número de analfabetos también es alto, 72% según Macías y 64% según Guerrero. Lo cual supone que en un siglo se ha reducido el porcentaje de analfabetismo entre un 22 y un 30%. Esta cantidad global es pequeña, pero muy significativa si consideramos que durante el mismo período se tuvo que constituir el Ministerio de Instrucción Pública, el sistema educativo estatal, la red de escuelas que atendieran la población, la formación del profesorado... todo ello durante un siglo tremendamente inestable para la política y la economía nacional.

La evolución del analfabetismo puede ser un indicador del efecto de la escolarización si tomamos los datos con precaución¹⁴. Podemos definir en esta evolución cuatro períodos correspondientes con los de la evolución escolar:

¹² MACÍAS PICAWEA, Ricardo: *El problema nacional. Hechos, causas y remedios*. Madrid, 1899. pág. 122. cit. por PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: op.cit., pág. 238.

¹³ *Ibidem*: op.cit., pág. 122. cit. por PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: op.cit., pág. 239.

¹⁴ El porcentaje de analfabetismo actualmente es un factor relacionado con la edad del grupo de personas a que se refiere. Los grupos de mayor edad presentan mayores índices de

1º) Desde 1800 hasta 1841 el analfabetismo se reduce en un escaso 3%, lo cual indica que había muy pocas escuelas.

2º) Entre 1841 y 1860 el porcentaje de analfabetismo se reduce entre un 10% (según Moreau) y un 16% (según Puelles Benítez), siendo este segundo porcentaje más acorde con la expansión escolar.

3º) En 1887 el porcentaje de analfabetismo según A. Guzmán Reina era de 72%, lo cual nos indica una reducción respecto del período anterior de un 3% (datos de Puelles) o un 9% (datos de Moreau). Dudamos que la creación de 400 escuelas en el ámbito nacional fueran capaces de reducir el analfabetismo en un 9% cuando en el período anterior la creación de 7000 escuelas supuso una reducción de entre 10 y 16%.

4º) A partir de 1880, cuando se reinicia la expansión de la escolarización, empieza a ser más sensible la reducción del analfabetismo, acumulándose los efectos escolarizadores de etapas anteriores, de modo que en 1900 queda un 64% de analfabetos (datos de Guerrero, coincidentes con los de Guzmán Reina¹⁵). Este porcentaje es más acorde con la evolución escolar que el que presenta Macías Picavea, idéntico al de 1887, que supondría que la escolarización no ha influido en absoluto en la reducción del analfabetismo en 13 años y lo ha

analfabetismo debido a su deficiente escolarización, bien por escasez de centros o por falta de asistencia.

Bajo la hipótesis de reducción del analfabetismo por mortalidad de las personas mayores, sin influencia de la escolarización, tendríamos siempre la misma tasa de analfabetos, o sería creciente si aumenta la esperanza de vida.

Se comprueba cómo se ha reducido el analfabetismo y, por tanto, hay que concluir que el aumento de la red escolar, así como la extensión de la obligatoriedad de este nivel escolar han influido en la reducción del analfabetismo. Lo cual no invalida el hecho de que la muerte de las personas de mayor edad -más analfabetas- influya positivamente en la disminución de esta tasa.

¹⁵ GUZMÁN REINA, A.: "Valoración del analfabetismo en España. Estudios sobre sus causas y remedios" en *Causas y Remedios del Analfabetismo en España*. Publicaciones de la Junta Nacional contra el Analfabetismo. Madrid, 1955, pág. 15. datos tomados por LÓPEZ MARTÍN, Ramón: *La escuela pública valenciana en la Dictadura de Primo de Rivera*. (Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Serie Minor, 9). Universidad de Valencia. Valencia, 1990. pág. 46.

reducido en 13% durante los 10 años siguientes para alcanzar el 59% indicado en 1910, situación, a nuestro parecer, muy poco probable.

La conveniencia de la extensión de la escuela y de su obligatoriedad es una convicción que arraiga profundamente entre los gobernantes a medida que avanza el siglo XIX. Pero ya no se piensa sólo en los principios ilustrados, la educación es necesaria para la estabilidad del país y para el surgimiento del estado moderno, con una Administración fuerte¹⁶. Se dice que la educación es la base principal de la felicidad y del bienestar de los pueblos. Se insiste, incluso, en los efectos negativos de la ausencia de educación, como puede desprenderse de la siguiente cita del inspector Remigio María Molés, en referencia a la provincia de Castellón:

“No es extraño sea el foco de la discordia este país en todo tiempo, porque el descuido que tienen en la educación no puede producir sino un enjambre de beduinos.”¹⁷

Y cierto es que la provincia de Castellón tuvo relieve en las guerras carlistas (seguramente los beduinos a que hace referencia) y que el desarrollo de la educación era mínimo, incluso en la capital, como indica Balbás:

“Debemos confesar que no estaba mal atendida la enseñanza en esta ciudad á últimos del siglo pasado y principios de este. Desde entonces solo dos escuelas se han creado [...] Confiadamente esperamos que no ceje en sus propósitos y aumente el número de escuelas; pues ya vé lo poco que hemos adelantado en la enseñanza primaria, base firmísima del

¹⁶ FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel y MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro: *La escolarización valenciana. Tres lecturas históricas*. (Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Serie Minor, 6). Universidad de Valencia. Valencia, 1987. págs. 10-11.

¹⁷ MOLÉS, Remigio María: “Informe sobre la situación escolar en Castellón”, fechado en Vinaroz el 15 de octubre de 1841. en *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, nº 26, 1842. págs. 203-204. cit. por FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel y MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro: op.cit., pág. 17.

progreso social. ¡Solo dos nuevas escuelas en el espacio de un siglo! ¡A qué tristes reflexiones se presta este punible abandono!”¹⁸

Por tanto, definitivamente, la extensión de la educación primaria es un deber del Estado para mantenerse y es una obligación de los sujetos someterse a esta educación. El sociologismo a que aludíamos al hablar de la Ilustración sigue patente, ahora más que nunca: el individuo se ha de someter a la educación por el bien del Estado y, en segundo plano, por el propio bien.

2.2. LA ESCOLARIZACIÓN EN EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX.

El final del siglo XIX tuvo consecuencias políticas que se arrastraron durante gran parte del siglo XX. El Desastre estaba patente en la política y en la vida, así como en los presupuestos y en el esfuerzo legal por favorecer la educación. Frente a esta situación de monotonía existen personajes, instituciones y corrientes de pensamiento que se definirán también en el campo educativo exigiendo más educación y de mejor calidad -de acuerdo con su ideario-. Los pensamientos encarnados en la *Institución Libre de Enseñanza*, *La Escuela Nueva* (socialista), *La Escuela Moderna* (libertaria)..., empiezan a tener su incidencia en la sociedad y grupos políticos y sindicales hacen suyas aportaciones de estos movimientos. Pese a lo cual la política escolar varía poco, como se desprende de la siguiente tabla:

Tabla 3: Evolución de escuelas. 1880-1940.

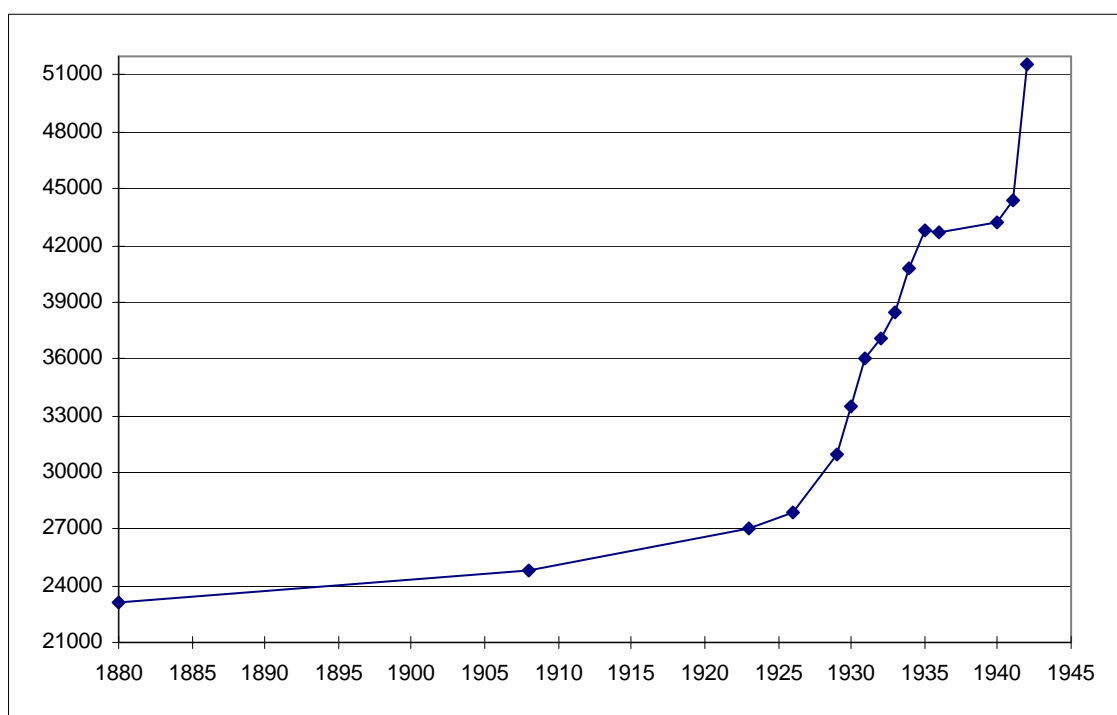
| AÑO | Nº ESCUELAS | AÑO | Nº ESCUELAS | AÑO | Nº ESCUELAS |
|------|--------------------|------|---------------------------------------|------|--------------------|
| 1880 | 23132 ^a | 1930 | 33446 ^e | 1935 | 42766 ^h |
| 1908 | 24861 ^a | 1931 | 35989 ^f 32680 ^g | 1936 | 42741 ^h |
| 1923 | 27080 ^b | 1932 | 37072 ^h | 1940 | 43195 ^h |
| 1926 | 27883 ^c | 1933 | 38499 ^h | 1941 | 44415 ⁱ |
| 1929 | 30904 ^d | 1934 | 40830 ^h | 1942 | 51629 ⁱ |

FUENTES:

¹⁸ BALBÁS, J.A. *El libro de la provincia de Castellón*. Castellón.1892. Ed. facsímil. C.A.M.P. de Castellón. Castellón. 1987. págs. 326-327.

- PUELLES BENÍTEZ, Manuel de.: *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*. Labor. Madrid, 1980; a) datos de Enrique Guerrero, págs. 310-311. g) datos del informe sobre la enseñanza 1931, pág. 320.
- LÓPEZ MARTÍN, Ramón: *La escuela pública valenciana en la Dictadura de Primo de Rivera*. (Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Serie Minor, 9). Universidad de Valencia. Valencia, 1990. b) pág., 66; c) pág., 69; d) pág. 72; f) pág. 73.
- MÚGICA NAVARRO, José Remigio: *Concentraciones escolares en Navarra: 1962-1985*. Gobierno de Navarra/Departamento de Educación y Cultura. Pamplona. 1992. Los datos que aporta son del MEC: e) pág. 67; h) pág. 68; i) pág. 69.

Gráfica 1: Evolución de la cantidad de escuelas públicas, 1880-1942.



La observación de la gráfica evidencia claramente 4 períodos históricos para la escolarización:

- 1º) Inicios de siglo, hasta 1923 en que continúa la tendencia iniciada en 1880 con un tímido crecimiento escolar.
- 2º) Dictadura de Primo de Rivera, entre 1923 y 1930, período en que aumenta el ritmo de creación de escuelas.
- 3º) II República, entre 1931 y 1939, período en que se acelera -todavía más- la creación de escuelas.

4º) Comienzo de la dictadura de Franco, en 1939.

2.2.1. LOS INICIOS DEL SIGLO

La política educativa supuso continuidad respecto de años anteriores y sólo cabe destacar, en el marco legal, el Decreto de 26 de octubre de 1901. Este decreto presentaba algunas novedades:

- a) Enseñanza obligatoria de los 6 a los 12 años, que corresponde a los grados elemental y superior de la enseñanza primaria.
- b) El sueldo de los maestros públicos es pagado por el Estado.

Respecto de la escolarización sólo podemos indicar una cierta continuidad respecto de las dos décadas anteriores: hasta 1920 se crean muy pocas escuelas. El escaso dinamismo en la creación de escuelas es una muestra de la situación nacional: todavía no se restablece España del 98 cuando la oligarquía terrateniente que ve peligrar sus “derechos” ante la presión de sindicatos y grupos de izquierdas; la inmoralidad la de la clase política es manifiesta; la situación económica es deplorable y no se ha podido aprovechar la neutralidad de España en la I guerra mundial para nuestro beneficio; hay huelgas, asesinatos, disturbios callejeros, radicalización del espíritu autonomista; para colmo, el desastre de Annual casi ridiculiza al ejército y a los gobernantes, ... Se presentan todos los condicionantes para que surja algo o alguien que pretenda cambiar, de golpe, la situación.

2.2.2. LA DICTADURA DE PRIMO DE RIVERA

Una breve época de auge, debido a la I guerra mundial, combinada con crisis políticas sucesivas y el ataque sistemático a lo establecido por parte de distintos sectores sociales posibilitan que el general Primo de Rivera se haga cargo del gobierno el 13 de septiembre de 1923, apoyado -inicialmente- por los

grupos oligárquicos dominantes que no encontraban salida a la situación anterior.

El inicio de la dictadura de Primo de Rivera es visto con esperanza por distintos sectores. La tranquilidad social impuesta por la dictadura, los beneficios económicos de la ola de prosperidad europea de los años veinte y el éxito de la campaña de Marruecos, reafirman el apoyo al régimen primorriverista.

La necesidad de edificios escolares a principios del régimen primorriverista es realmente alarmante: 103 alumnos por escuela y la necesidad de crear 4400 escuelas anuales para compensar el déficit¹⁹.

No extraña que la dictadura asuma rápidamente la creación de escuelas como objetivo prioritario de la política educativa y, desde el principio, ofrece beneficios fiscales y amortización ventajosa de créditos para quienes construyan nuevas escuelas, promulgando la R.O. de 2 de noviembre de 1923 para priorizar entre la gran cantidad de solicitudes de creación de escuelas. A esta R.O. siguieron otras con el fin de fomentar las construcciones escolares, de modo que es posible calcular las escuelas creadas en este período. Sobre este punto no hay acuerdo²⁰, pero fue superior a 3824 e inferior a 6366²¹, lo

¹⁹ LÓPEZ MARTÍN, Ramón: *La escuela pública valenciana en la Dictadura de Primo de Rivera*. (Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Serie Minor, 9). Universidad de Valencia. Valencia, 1990. págs. 66-67.

²⁰ *Ibidem*: op.cit., pág. 73.

Este autor hace referencia a las cifras indicadas por cuatro investigadores, destacando las 8000 indicadas por Ben-Ami frente a las 3000 que señala Tuñón de Lara.

Puelles Benítez indica la creación de 3824 escuelas, correspondientes a las que había en 1929 menos las que había en 1923.

López Martín, por su parte, indica una cifra aproximada de 4500 escuelas.

²¹ Si a las escuelas de 1930 restamos las de 1923 tenemos que se crearon 6366 escuelas, de las que habría que añadir las creadas entre septiembre y diciembre de 1923 y restar las de creación posterior al cese de Primo de Rivera, a principios de 1930.

Si entre 1923 y 1929 se crearon 3824 escuelas y en 1930 se habían creado 6366 cabe pensar que las que se crearon en el período primorriverista osciló entre estas cifras.

que indica un esfuerzo superior si lo comparamos con las 5563 construidas en los veintitrés primeros años del siglo²².

Era lógico el interés del gobierno en la educación, tanto en su vertiente de factor decisivo para conseguir el bienestar nacional como en su papel de inculcación de la ideología del régimen: patriotismo, catolicismo, tradición hispana, ciudadanía, ... La extensión cuantitativa de la educación primaria era una condición previa para el triunfo y el mantenimiento del régimen, no así la mejora cualitativa que estaría en contra de la inculcación ideológica en alumnado y profesorado. El profesor López Martín añade el punto de vista sociológico:

“Así pues, en un contexto educativo hecho desde la burguesía y para la burguesía tanto en contenidos como en ideales, es lógica la falta de preocupación por una enseñanza primaria, olvidada incluso desde el punto de vista legislativo.”²³

La escuela primaria, según esto, está pensada para el bien de la burguesía. Vemos, de nuevo, como la escuela primaria, obligatoria para todos, está pensada para servir a una clase o grupo social, como ocurriera durante el siglo XIX.

Sin embargo, hay que reconocer el tremendo esfuerzo realizado durante esta dictadura para favorecer la escolarización: creación de escuelas muy superior a la de épocas precedentes, elevación de índices de escolarización, reducción del analfabetismo, aumento del número de maestros, mayor valoración social de la labor docente, ...²⁴.

²²PUELLES BENÍTEZ, Manuel de.: *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*. Labor. Madrid, 1980. pág. 272.

²³ LÓPEZ MARTÍN, Ramón: op.cit., pág. 128.

²⁴ Ibídem: op.cit., pág. 128.

2.2.3. LA SEGUNDA REPÚBLICA

El 14 de abril de 1931 el pueblo español decide que el sistema de gobierno ha de ser la república. Tras un corto período de transición, en noviembre de 1931 se inicia el bienio social-azañista caracterizado por "un programa que apuntaba a la transformación política y social de la vieja España."²⁵

Esta transformación, sobre todo a nivel social, pasa por temas como la reforma agraria o la reforma de la educación, aspectos clave de este gobierno, como se indica en la siguiente cita:

“La República sabe que la ignorancia es su peor enemigo. Y que para combatir esa ignorancia no hay mas que un remedio: la escuela. Por eso desde el primer momento se dispuso la República a abrir escuelas en todas partes. Crear escuelas, muchas escuelas. Sembrarlas a voleo. Cayeran donde cayeran, germinarían, que en todas partes habrían de encontrar tierra preparada para fructificar y vivir plenamente.”²⁶

Como ya hemos dicho, es a partir de noviembre del 31 cuando se inicia un proceso de definición de la política educativa que conlleva el desarrollo de la escolarización en general durante la II república. Esta fase de expansión escolar, a nivel nacional, es descrita por Manuel de Puelles:

"Pero lo que más caracteriza la política educativa del gobierno provisional fue, sin duda, su decidido planteamiento del déficit de escuelas primarias. Nada más tomar posesión de su cargo, Rodolfo Llopis se quejaría de la falta de datos existente en el Ministerio acerca del número y calidad de las escuelas públicas existentes. De la información practicada por la Inspección de Enseñanza Primaria, se dedujo la existencia de 32680 escuelas y un déficit de 27151, lo que suponía más de un millón de niños sin escolarizar. A estos efectos, el Ministerio confeccionó un plan quinquenal mediante el cual se crearían

²⁵SECO, Carlos: "La Era de Franco" en UBIETO, A.; REGLÁ, J.; JOVER, J.Mª y SECO, C.: *Introducción a la historia de España*. 14ª edición. Teide. Barcelona, 1983. pág. 945.

²⁶ LLOPIS, Rodolfo: cit. por AGULLÓ DÍAZ, Mª del Carmen: "L'escola rural valenciana durant la segona república i el franquisme (1931-1970)" en AA.VV. *II Jornades d'Escoles Rurals de la Comunitat Valenciana. Chulilla 1 i 2 d'octubre de 1993*. Generalitat Valenciana/Conselleria d'Educació i Ciència. València, 1995. pág. 14.

las 27151 escuelas detectadas como necesarias a un promedio de 5000 escuelas por año, exceptuando el primero en que se crearían 7000.

De este modo, el programa básico de la república quedaba idealmente trazado con esas palabras de la *Gaceta*: "Ha llegado el momento de redimir a España por la Escuela". La escuela primaria se convertía así en el centro de la atención de la recién estrenada República."²⁷

Este proyecto se plasmó en los años siguientes, como indica el mismo autor:

"A pesar de las dificultades económicas y de las repercusiones críticas del 29 que comenzaban a sentirse, el presupuesto de 1932 incluyó la construcción de 2580 escuelas. Aunque el tope fijado por el plan quinquenal era, como sabemos, de 5000 escuelas anuales, el esfuerzo de la República, en un momento de grave crisis coyuntural, se orientó a reducir al mínimo su programa educativo. Para 1933 se fijó la construcción de 4000 escuelas. Posiblemente, de haberse seguido a este ritmo, el problema de la escuela hubiera desaparecido en pocos años."²⁸

Después, en noviembre del 33, hubo un viraje a la derecha con una mayoría parlamentaria para la C.E.D.A. y sus aliados agrarios, alfonsinos y tradicionalistas²⁹. Puelles atribuye a este bienio un freno a la marcha iniciada en el bienio anterior, cuando no un retroceso³⁰, aunque en el tema de la escolarización no hemos constatado este hecho.

El triunfo del Frente Popular en 1935 debía retomar el hilo del bienio azañista, pero el inicio de la guerra civil se encargaría de detener la gran labor escolarizadora iniciada con los gobiernos de la república.

²⁷PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)* Labor. Madrid, 1980. pág. 320.

²⁸Ibidem. op.cit. pág. 337.

²⁹SECO SERRANO, Carlos: "La Segunda República: sus supuestos demográficos, económicos y sociales" en UBIETO, A.; REGLÁ, J.; JOVER, J.M^a y SECO, C.: *Introducción a la historia de España*. 14^o edición. Teide. Barcelona, 1983. págs. 947.

³⁰PUELLES BENÍTEZ, Manuel de.: op.cit., pág. 342.

Se había desarrollado el segundo intento serio de escolarizar el mundo rural: se sobrepasan las capitales municipales y se pretende llegar a la población diseminada.

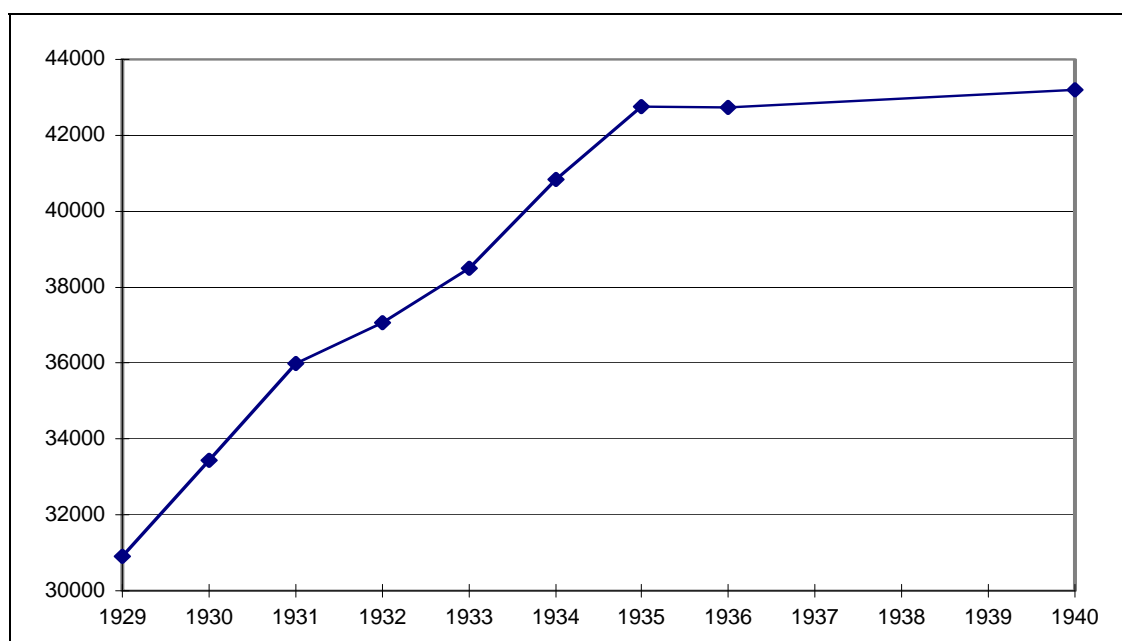
La evolución de las unidades públicas en la república, según datos oficiales, es la expuesta en la tabla siguiente.

Tabla 4: Evolución de escuelas durante la II república.

| AÑO | ESCUELAS | AÑO | ESCUELAS | AÑO | ESCUELAS |
|--------------------|---------------------------------------|------|----------|------|----------|
| 1929 | 30904 | 1932 | 37072 | 1935 | 42766 |
| 1930 | 33446 | 1933 | 38499 | 1936 | 42741 |
| 1931 ³¹ | 35989 ^a 32680 ^b | 1934 | 40830 | 1940 | 43195 |

FUENTES: las mismas que en la tabla 3. a) tomado de López Martín; b) tomado de Puelles.

Gráfica 2: Evolución del número de escuelas durante la II república.



³¹ Dudamos que en 1931 hubiera menos escuelas que en 1930, por lo cual consideramos que el dato usado por Puelles, tomado de la información de Inspección, puede tender a reducir la cantidad de escuelas reales para, después, atribuir al gobierno republicano más creaciones de las realizadas.

Si atendemos a la evolución que nos muestra la gráfica, podemos delimitar períodos muy diferentes:

1º) Final de la dictadura primorriverista, 1929-1931. En esta época se crean unas 5000 unidades escolares.

2º) Bienio azañista, 1931-1933. Las escuelas creadas no llegan a 3000.

3º) Bienio cedista, 1933-35. Se crean más de 4000 escuelas.

4º) Gobierno del Frente Popular, inicio y fin de la guerra civil. En 5 años apenas aumenta la cantidad de escuelas.

Estos datos contrastan con los aportados por otros autores³² y si usamos los datos oficiales de la época contrastan claramente con los de los anuarios estadísticos de la época y los que el MEC dedujera en la década de los 80³³, aunque todo parece apuntar a que no se crearon las 27000 escuelas necesarias según el gobierno republicano ni las 16000 que indicaron las

³²Destacamos dos:

-MÚGICA NAVARRO, José Remigio: *Concentraciones escolares en Navarra: 1962-1985*. Gobierno de Navarra/Departamento de Educación y Cultura. Pamplona. 1992. pág. 68.

Este autor indica que entre 1931-32 se crearon 12988 escuelas y tan sólo 3421 entre 1933 y 1935, lo cual pone de manifiesto un amplio aumento de la escolarización en la primera fase republicana y un retroceso en el período cedista. Esto contradice los datos que presentamos nosotros que, a su vez, han sido extraídos de las páginas 67 y 68 del libro de este mismo autor, que en absoluto coinciden con las cifras que él mismo indica.

- PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: op.cit., págs. 342 y 347.

En la página 347 expone los mismos datos que Múgica Navarro, indicando que eran datos oficiales. Por lo cual llega a la misma conclusión: gran esfuerzo en la primera época republicana y retorcido en la segunda.

³³ Presentamos a continuación una tabla donde claramente se pueden apreciar diferencias en la cantidad de escuelas, según la fuente empleada.

| Datos anuarios estadísticos (Tomado de López Martín, págs. 72-73.) | Datos y cifras, MEC 82 y 83 (Tomado de Múgica Navarro, págs. 67-68) | Datos Oficiales Gobiernos (Tomado de Puelles Benítez, págs. 320 y 347) |
|--|---|--|
| año 1930:30904(datos 1929) | 1929-30: 33446 | |
| año 1931:35989(datos 1931) | | Informe Inspección: 32680 |
| | 1931-32: 37072 | creadas 1931-32: 12988 |
| | 1932-33: 38499 | creadas 1933-35: 3421 |
| | 1934-35: 42766 | |

fuentes oficiales para el período 1931-36 como nuevas escuelas, reduciendo el número de escuelas creadas a unas 7000³⁴, datos que coinciden con los que presentamos nosotros. La fuerte discordancia existente entre la legislación republicana sobre construcciones escolares, los datos oficiales presentados por la Administración y los datos obtenidos por nosotros y por otros investigadores nos inclinan a pensar que la II república se imputaba la creación de más escuelas de las que realmente creó. No obstante, el gran esfuerzo realizado por la república en un momento crítico desde el punto de vista económico (consecuencias de la crisis del 29) y sociopolítico (extensión de totalitarismos, luchas políticas, asesinatos ...) contribuyó decisivamente a la difusión de la red escolar en todo el territorio nacional y, muy especialmente, en las zonas rurales donde hasta hacía pocos años la escuela había sido un privilegio de las capitales municipales.

El convencimiento republicano llevó a creación de las *Misiones Pedagógicas*, elemento esencial para colaborar con las escuelas y redimir a España de la ignorancia. La labor misionera-redentora-mesiánica de la educación en el mundo rural debía ser fundamental para poder sacar a los campesinos -subdesarrollados, zafios, toscos, desconfiados, inferiores- del pozo de incultura y miseria en que estaban sumidos³⁵. Miguel Ángel Ortega nos presenta una cita del decreto de creación de las misiones claramente reveladora:

“Se trata de llevar a las gentes, con preferencia a las que habitan en localidades rurales, el aliento del progreso y de los medios de participar en él. (*Introducción*)

Artículo primero. Dependiente del ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes se crea un “Patronato de Misiones Pedagógicas” encargado de difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la

³⁴ SAMANIEGO BONEU, Mercedes: *La política educativa de la II República Española*. Cuadernos para el Diálogo. Madrid, 1975. pág. 387 y ss.; cit. por PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: op.cit., pág. 347.

³⁵ ORTEGA, Miguel Ángel: *La parienta pobre. (Significante y significados de La Escuela Rural)*. CIDE/MEC. Madrid, 1995. págs. 71-75.

educación ciudadana en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural.”³⁶

Los gobiernos, de izquierdas principalmente, desean atender los intereses espirituales de la población rural -tachada de inculta, reaccionaria y contraria a cualquier revolución-. Era necesario que fuera así, porque en España los herederos de Marx no fueron más originales que su maestro y, olvidando situaciones revolucionarias surgidas en el campo español, tacharon al campesino de ignorante y reaccionario basándose en los modelos tradicionales de la sociedad rural (idiotia rural de Marx, inexistencia de conflictos sociales, individualismo y propiedad, ...) que atribuían a los rurales una existencia casi inhumana si la comparamos con las excelencias de la vida ciudadana, garante de la cultura general. De nuevo podemos observar la imposición del modelo claramente urbano en la educación y la cultura que se pretende para el medio rural.

2.3. LA DICTADURA DE FRANCO

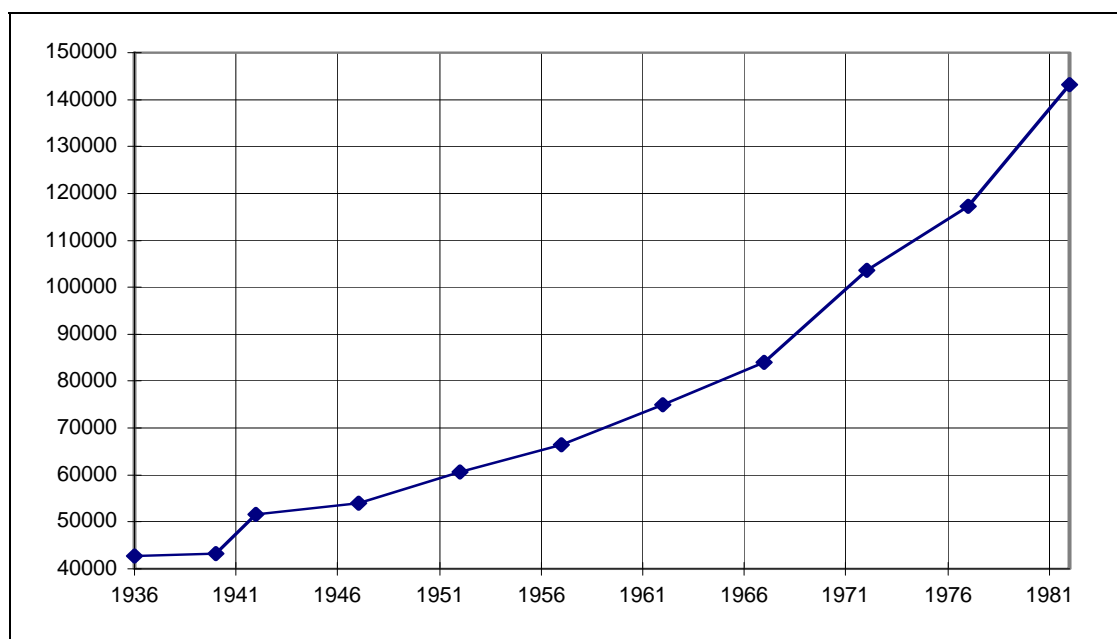
El largo período de gobierno del general Franco, respecto de la política escolar tiene distintas fases y a ellas haremos referencia, centrándonos en la creación de escuelas o en su caso supresión.

Tabla 5: Unidades escolares públicas entre 1935 y 1982.

| CURSO | UNIDADES | CURSO | UNIDADES | CURSO | UNIDADES |
|---------|----------|---------|----------|---------|----------|
| 1935-36 | 42741 | 1951-52 | 60613 | 1971-72 | 103676 |
| 1939-40 | 43195 | 1956-57 | 66471 | 1976-77 | 117208 |
| 1941-42 | 51629 | 1961-62 | 74968 | 1981-82 | 143161 |
| 1946-47 | 54045 | 1966-67 | 83977 | | |

FUENTES: Elaboración propia a partir de MEC: *Datos y cifras de la educación en España. 1984-85*. MEC. Madrid, 1987. Datos hasta 1963, pág. 45; datos posteriores en págs. 48 (preescolar) y 50 (EGB).

³⁶ Decreto de creación de las Misiones Pedagógicas, cit. por. ORTEGA, Miguel Ángel: op.cit., pág 73.

Gráfica 3: Evolución del número de unidades en el gobierno de Franco.

La gráfica precedente no presenta variedad en los puntos de inflexión, por lo cual es difícil establecer períodos de creación de escuelas atendiendo exclusivamente a esta evolución, por lo cual consideraremos también los condicionantes políticos y el marco legal educativo. A partir de estas consideraciones podemos establecer varias fases de escolarización:

Fase 1: 1939-1951, implantación del régimen y autarquía.

Fase 2: 1951-1961, potenciación de las construcciones escolares.

Fase 3: 1962-1969, reformas e inicio de la concentración escolar.

Fase 4: 1970-1975, desarrollo de la Ley General de Educación.

2.3.1. LA IMPLANTACIÓN DEL NACIONAL-CATOLICISMO Y AUTARQUÍA

Después de finalizada la guerra civil española -que como vimos supuso la paralización del proceso escolarizador- y tras una primera etapa de asentamiento del régimen y de eliminación de cualquier reminiscencia republicana -depuración de maestros, de libros, ...-, el gobierno se adjudica la creación de un gran número de escuelas (unas 8000). Este aumento se aprecia claramente en la gráfica y nos parece desmesurado si consideramos que España acaba de salir de una guerra civil que deja la nación en la más absoluta miseria económica y social, condiciones contrarias a la extensión de la educación.

Queda la posibilidad de pensar que el gobierno de Franco se adjudicó la creación de escuelas que ya estaban creadas durante la república o en el transcurso de la contienda, hipótesis sugerida por Emilio Lázaro³⁷ y constatada por nosotros en la zona de estudio.

Una vez definida la nueva línea de política educativa, se elabora la *Ley de Educación Primaria*, de la cual extraemos parte del articulado:

"Artículo diecisiete: El Estado estimulará la creación de Escuelas, y las creará por sí mismo si fuese necesario, hasta alcanzar en cada localidad un número no menor de una por cada doscientos cincuenta habitantes."

Este artículo faculta a entidades privadas para establecer escuelas y en caso de no establecerlas los entes privados será el Estado quien se encargue de crear escuelas. Se constata que en nuestra zona estas entidades (religiosas, municipales, particulares, ...) no actuaron. Si generalizamos el caso de nuestra zona a una España todavía muy ruralizada comprenderemos que la

³⁷ LÁZARO FLORES, Emilio: "Historia de las construcciones escolares en España." en *Revista de Educación*, nº 240, Madrid, 1975. págs. 117-118.

implantación de las escuelas no estatales en el medio rural, como hemos dicho en otro apartado, es muy escasa. Hay varios motivos para que sea así:

- a) la Iglesia va perdiendo su tradicional control de la educación y no invierte en escuelas en pequeños municipios.
- b) los pequeños municipios son pobres y los primeros síntomas de emigración ya se han manifestado,
- c) las otras entidades privadas que pudieran promover la educación - obra sindical, empresas, patronatos, ...- no existen en el medio rural,

Cabe destacar, además, que se establece un nuevo mínimo histórico para el establecimiento de escuelas: 1 por cada 250 habitantes. Si hasta 1945 eran necesarios 500 habitantes para establecer escuela, ahora sólo serán necesarios 250, lo que traducido en escuelas viene a representar unas 103500 escuelas³⁸.

La definición de este mínimo, la mitad del que había establecido, responde a necesidades básicas para mejorar la calidad del sistema educativo:

- a) es preciso reducir el número de alumnos por aula, que en la enseñanza pública rondaba los 54, cifra muy superior a la máxima óptima de 40 señalada en los años 20;
- b) hay que posibilitar el establecimiento de escuelas en zonas rurales de población diseminada o en pueblos muy pequeños, puesto que si no se hace ésto la educación no llega a un amplio sector de la población (recordemos que en 1940 el 51% de la población es rural y el 55% de los ocupados trabajan en el sector agrario);

³⁸ España en 1940 tenía unos 25'878 millones de habitantes, divididos por 250 nos dan una cantidad de escuelas de 103512, si hubiera una por cada 250 habitantes.

c) hay un fuerte déficit de escuelas, especialmente en el medio rural, donde el mínimo de 500 habitantes dejaba muchas zonas sin escolarizar.

Tras estos motivos educativos podemos encontrar otro, fundamental, de base socioeconómica:

“«Evitar el hambre»; he aquí el proyecto de la política económica de los años cuarenta, pero también la preocupación perentoria, atosigante, aterradora de una población que veían nacer cada día con la escasez como protagonista y la inseguridad económica como barrera infranqueable para estómagos vacíos. El campo se hace protagonista privilegiado de la vida y revaloriza sus efectivos ante la urgencia de una demanda de todo tipo. [...] Posguerra y guerra mundial se unen al descalabro económico, autarquía, insolidaridad social, bloqueo exterior son los años de luto y silencio en la mayoría de los pueblos de España”³⁹

Ciertamente, en una España que pretendía ser autárquica⁴⁰ y que promulgaba el autoconsumo era necesario evitar que los habitantes de zonas rurales afluyeran a los núcleos urbanos. Pero era difícil que los campesinos de estas montañas no emigraran; la crisis económica⁴¹ les expulsaba de sus tierras.

³⁹ SÁNCHEZ JIMÉNEZ, J.: *La vida rural en la España del siglo XX*. (Biblioteca Cultural RTVE, nº 8). Planeta. Madrid. 1975. pág. 124.

⁴⁰En lo que se refiere a esta época referimos las palabras del profesor Vicens Vives: “Basta examinar la realidad humana y económica del campo español, que expulsó de su seno la juventud inquieta ante el oscuro horizonte de estancamiento y miseria; basta pulsar los años en que, a causa de la guerra exterior y la desarticulación de la producción agraria, fue preciso acudir al racionamiento de los géneros más esenciales de consumo. Jamás las cifras estadísticas, a pesar de reflejar el descenso de la agricultura y la ganadería, hablarán de los sacrificios impuestos a las poblaciones urbanas por el déficit crónico de los abastecimientos. Más que un capítulo de historia económica, esto es un trozo vivo de la historia social de la época.” Citado por SECO SERRANO, Carlos.: “La Era de Franco” en UBIETO, A.; REGLÁ, J.; JOVER, J.Mª y SECO, C.: *Introducción a la historia de España*. 14ª edición. Teide. Barcelona, 1983. págs. 983-984.

⁴¹Respecto de la depresión económica hay que recordar que en la década de los 40 España salió de la Guerra Civil pero no pudo reconstruirse nuestra economía debido al aislamiento de Europa, primero por la II Guerra Mundial y después por el bloqueo económico. El profesor Carlos Seco añade otros factores: “La depresión de los años cuarenta no se debió únicamente a las devastaciones de la guerra y al forzado aislamiento; obedece en realidad a un complejo de circunstancias. No es la menor de ellas la desfavorable situación meteorológica: las prolongadas sequías de los años 43-51 tendrían consecuencias desastrosas tanto para la riqueza agropecuaria como para la industria. El

Al mismo tiempo había condicionantes políticos⁴² que les afectaban directamente y les empujaban a abandonar las masías para concentrarse en los pueblos o en las ciudades de La Plana, en Barcelona y en Valencia. Entonces se les impedía acceder a la ciudad⁴³.

Estas circunstancias favorecían el éxodo rural que hubiera sido del todo negativo para el Estado porque:

- a) los agricultores, aún en las tierras más inhóspitas, producían alimentos y contribuían a mejorar la situación de suministro nacional;
- b) los campesinos en su lugar de origen no agravaban el problema del abastecimiento urbano.

Era menester que los campesinos no emigraran a las ciudades y ésto se podría intentar dotando las zonas rurales de servicios básicos (maestros, médicos y curas) y ensalzando la vida rural (valores patrios, nobleza, trabajo ...).

intervencionismo estatal provocaba, por otra parte, un auténtico círculo vicioso en el juego económico, lanzando al agricultor al abandono de determinados cultivos para evitar las guías y tasas (el resultado, que cristaliza hacia 1951, sería una ventaja progresiva de los precios industriales respecto los precios agrícolas; un descenso notable del rendimiento agrícola en comparación con otros sectores económicos)." SECO SERRANO, Carlos.: "La Era de Franco" en UBIETO, A.; REGLÁ, J.; JOVER, J.Mª y SECO, C.: *Introducción a la historia de España*. 14^o edición. Teide. Barcelona, 1983. pág. 985.

⁴²La guerra civil había finalizado pero en las zonas de interior todavía permencían grupos de resistencia. Eran los *maquis*. La provincia de Castellón, siendo una de las más montañosas de España era terreno apto para que los excombatientes republicanos siguieran su contienda.

La comarca del Alto Mijares sufrió también la época de los *maquis*. Los *maquis* solían esconderse en las montañas, lejos de la guardia civil. Pedían en las masías para subsistir y cuando no les daban, en ocasiones robaban o lo tomaban por las armas.

Para contrarrestar la acción de los *maquis* la guardia civil salía continuamente por el campo, visitaba las masías y como sus oponentes, también intimidaba a los masoveros: les exigían comida, bebida, cama, ... por lo que, en general, no queda un buen recuerdo de esta institución.

La población dispersa propia de esta zona, entre dos fuegos, en casos particulares tendía a concentrarse en los núcleos para huír del continuo acoso de los *maquis* y de la guardia civil. Otros, puestos a abandonar sus casas se desplazaron más lejos, abandonando el campo.

⁴³ BAYO, Eliseo: "La muerte de la enseñanza rural" en en *Cuadernos de Pedagogía*. Suplemento nº 2, mayo 1976, monográfico de escuela rural. pág. 13.

La red sanitaria ya estaba establecida, al igual que el servicio religioso. Faltaba paliar el déficit escolar y esta ley y otras sucesivas así lo intentaron.

En estas circunstancias adversas a la escolarización generalizada, el Gobierno hace un gran esfuerzo al respecto, muestra del cual son algunos artículos en la Ley del 45, algunos ya tradicionales en la escolarización y otros absolutamente novedosos en el ámbito rural: ya se habla de escuela hogar, transporte y comedor escolar.

El artículo 20 indica que las *Escuelas mixtas* (niños y niñas en la misma aula, atendidos por Maestras) no se autorizarán sino excepcionalmente cuando el núcleo de población no de un contingente mínimo de 30 alumnos, entre los 6 y 12 años, edad límite para asistir a esta escuela.

Este artículo tendrá una importancia especial para las zonas rurales, puesto que en muchas de ellas sólo se podrán crear escuelas mixtas. Este hecho hará de las zonas rurales un territorio educativo donde será más propio hablar de las *Maestras Rurales* (abrumadora mayoría) y de la inexistencia de posibilidades educativas oficiales a partir de los 12 años. Los alumnos que asisten a escuelas mixtas acaban a los 12 años mientras que los que asisten a graduadas pueden continuar hasta los 15 si hay *Escuela de Iniciación Profesional*.

El artículo 21 sienta las bases del transporte escolar y de la Escuela-Hogar:

“[...] Si la diseminación del poblado fuera tal que dentro de este radio aún no diera un número mínimo de treinta escolares, el radio deberá extenderse hasta dos o más kilómetros, obligándose las autoridades de los lugares lejanos a facilitar a los alumnos los transportes gratuitos para su asistencia a la Escuela, de forma que ningún alumno que se halle a distancia superior a un kilómetro carezca de este servicio. Este sistema

podrá ser suplido por la creación de Escuelas-Hogares o por el procedimiento establecido en el artículo setenta y tres.”⁴⁴

Importa indicar que este artículo añade nuevos criterios para el establecimiento de escuelas: distancia máxima al centro de 1 km., número mínimo de alumnos de 30. Si en un radio de 1 km. no había suficientes alumnos se ampliaba a 2 km. En cualquier caso, se exige que los ayuntamientos se impliquen en el transporte escolar. Indica, además, que cuando el coeficiente de población por kilómetro de radio diese un número de dos o más Escuelas del mismo sexo, éstas se organizarán necesariamente en régimen graduado.

El artículo 30 contemplaba la posibilidad de que existieran las Escuelas-Hogares:

"Siempre que las circunstancias de población diseminada y dificultad de transporte, o los casos de infancia huérfana, desvalida o necesitada de protección especial, lo exijan, las corporaciones públicas, los particulares o el propio Estado deberán o podrán, en su caso, crear las instituciones escolares que, en régimen de internado, similar en todo lo posible al hogar, protejan y eduquen a sus beneficiarios según las normas docentes de esta Ley, inculcándoles el espíritu nacional de comunidad cristiana y española."

Para completar el servicio de apoyo a la escuela -no sólo a la rural- en el artículo 47 se propone la creación de comedores escolares, de ropero escolar, del servicio médico-escolar y se indica la actuación en ayuda a los escolares con capacidades sobresalientes.

Por último, para definir un marco legal que contemplara la escuela rural hacía falta atender a los maestros que sirvieran en ella. En ningún artículo aparece la expresión escuela rural, pero sí que hay algunas que se podrían asimilar, como las indicadas en el artículo 73:

⁴⁴ El artículo 73 hace referencia a la posibilidad de escolarizar alumnos en núcleos pequeños con profesorado sin titulación: son los llamados auxiliares docentes o idóneos.

“*Artículo setenta y tres:* En la Escuela unitaria, el Maestro que la regente tendrá plena responsabilidad de su funcionamiento y gobierno, y su régimen interno reflejará, mediante los oportunos registros, cuadernos y diarios, las normas generales de esta Ley, en los artículos aplicables; las instrucciones reglamentarias dictadas por el Ministerio, y las orientaciones que la Inspección y Organismos oficiales señalen, de conformidad con sus atribuciones.

Las Escuelas masculinas de localidades de censo inferior a 501 habitantes podrán ser desempeñadas por personas del lugar que hayan concluido estudios de carácter civil o eclesiástico, quienes percibirán como gratificación el sueldo de entrada del Escalafón del Magisterio.

Asimismo, en las aldeas o lugares de población diseminada, inferiores a quinientos habitantes, podrán ser encargadas de la enseñanza primaria aquellas personas que, en posesión o no del título de Maestro, manifiesten deseo y aptitud para el desempeño de la función docente en la Escuela rural de la localidad. Los que posean el título profesional recibirán el nombre de Instructores Maestros, y serán nombrados por cinco años, prorrogables de manera indefinida, siempre que de su actuación informen favorablemente las Juntas Municipales y la Inspección, y percibirán como remuneración el sueldo de entrada del Magisterio Nacional. Los que no posean el título, se llamarán Instructores Auxiliares y serán nombrados por el Ministerio por igual plazo y en las mismas condiciones que los Instructores Maestros, previa la prueba de aptitud que reglamentariamente se establezca. Estos Instructores Auxiliares serán orientados en su labor por el Maestro propietario de la localidad vecina que determine la Inspección.

El Estado, a propuesta de las Juntas municipales, establecerá premios para aquellos Instructores Auxiliares o preceptores privados que consagren su actividad en los pequeños núcleos rurales, a luchar contra el analfabetismo.”

Este artículo va a tener una repercusión importante en los años siguientes a su publicación, puesto que posibilitará en zonas rurales la docencia de personal sin la debida titulación con remuneraciones inferiores, lo cual dará lugar al *Cuerpo de Maestros Rurales*.

La preparación de alumnos con condiciones intelectuales para poder cursar enseñanzas medias u otras que requieran peculiar preparación se dejan a cargo de los Centros de enseñanza media que podrán *organizar Escuelas primarias preparatorias* (art. 22).

De nuevo el articulado legal margina a los alumnos rurales que no tienen conocimiento de las escuelas preparatorias ni posibilidades reales de acceso,

ya que se pueden ubicar en Centros de enseñanzas medias, generalmente ubicados en las capitales de provincia. Los alumnos rurales con capacidades debían ser “entrenados” por sus maestros o estudiar por “libre”, asesorados igualmente por los maestros que había en el pueblo.

La formación profesional ya se intuía en aquella Ley, ofreciendo posibilidades la *Escuela de Iniciación Profesional*, como se indica en el art. 23:

“Para los alumnos de doce a quince años de edad se organizarán en las Escuelas graduadas clases de iniciación profesional, salvo cuando existan en la localidad, con capacidad suficiente, instituciones similares de la Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica, del Movimiento o de Empresas o Entidades particulares.

Estas Escuelas de Iniciación Profesional responderán en su orientación agrícola, industrial o comercial a la tradición y al ambiente de la barriada o del núcleo de población.

Para las niñas se organizarán además enseñanzas de artesanía y labores del hogar.

Las Escuelas de Iniciación Profesional pueden ser de tres tipos:

Permanente: Que funcionarán todo el curso.

De temporada: Con arreglo a las necesidades locales o a las estaciones del año.

Ambulantes: Constituidas por equipos de personal con material adecuado para la enseñanza sucesiva en distintos poblados.”

Este artículo podría haber sido de vital importancia para las zonas rurales, puesto que permitía ampliar la formación hasta los 15 años adaptándola a la tradición y al ambiente del núcleo de población. Pero esta formulación es ambivalente, puesto que del mismo modo podría suponer anclarse en el pasado (tradición) que adaptarse al presente o intuir un futuro inmediato (ambiente).

Además, es necesario destacar las modalidades de estas escuelas (permanente, de temporada y ambulante). La modalidad ambulante hace pensar en equipos docentes y materiales itinerantes que se desplazaban por distintos núcleos sucesivamente. Esta alternativa, atendiendo a los medios de comunicación y de transporte de la época, era una propuesta tremendamente innovadora -aunque pudiera tener sus raíces en experiencias anteriores como

las *Misiones Pedagógicas*-. La *Escuela de Iniciación Profesional Ambulante* debía formarse en una escuela graduada ubicada en un núcleo de población con censo superior a 1000 habitantes (según el artículo 21), pero si actuaba sobre otros núcleos podríamos tener dos modelos escolares diferentes:

a) Escuela graduada que actúa sobre las de los núcleos vecinos, escuelas unitarias o mixtas, constituyéndose así como centro de recursos y cabecera. Este modelo podría ser el precursor legal de las *Concentraciones Escolares*.

b) Escuelas cercanas que se agrupan para formar una graduada. Este modelo es el precursor de las *Agrupaciones Escolares* de la década de los 60 (bajo criterios de graduación y homogeneidad) y se manifiesta como un antecedente legal de los actuales *Colegios Rurales Agrupados* (con criterios de mantener el servicio educativo en los pueblos).

Sin embargo, este modelo de escolarización postobligatoria no tuvo mucha implantación en el medio rural que estudiamos porque había muy pocas escuelas graduadas (sólo Villahermosa en su núcleo urbano podía haber establecido la graduación, pero no tenemos noticias de que hubiera escuela de iniciación profesional) o no se propusieron la creación de estas modalidades educativas.

El artículo 31 establece la necesidad de organizar *Escuelas de Adultos* para alumnado mayor de 15 años con el fin de completar la enseñanza primaria y perfeccionarse profesionalmente o de iniciar los estudios primarios los que no pudieron acceder a la escolaridad, siendo obligatoria su asistencia.

En referencia a la escuela rural, hay que mencionar en la Ley de 1945 el articulado donde se indican las relaciones de la escuela con el medio:

“Artículo cuarenta y tres: La misión de la Escuela en la formación del ambiente cultural de la localidad se completará con la utilización de prácticas que hagan del Maestro el propulsor entre el elemento popular de cuanto signifique cultura en todos los aspectos de la vida. Para ello organizará

conferencias y lecturas sobre temas históricos, sociales y folklóricos, especialmente sobre los designados por la Inspección.”

Según este artículo la misión de la escuela es ser foco de cultura y el maestro parece que ha de ser misionero cultural entre la población. Aunque esta función no es exclusiva de las escuelas del medio rural, aquí será fundamental, puesto que no hay otros focos de cultura, excepto la propia cultura rural.

“Artículo cuarenta y cuatro: La función docente realizada en la Escuela se completará con actividades pedagógicas y sociales que tiendan a perfeccionar la formación de los alumnos o a prestarles ayuda por medio de instituciones de carácter complementario.”

La función de la escuela y de los docentes, según el artículo 44, trasciende el horario escolar y las cuatro paredes de la escuela.

“Artículo cuarenta y cinco: Se podrán organizar en la Escuela aquellas instituciones que tengan por finalidad:

- a) La constitución de bibliotecas infantiles, con auxilio obligatorio del Estado y de las Corporaciones locales en el suministro de los libros necesarios, y el servicio de biblioteca circulante. Los Fondos de estas bibliotecas serán seleccionados, de acuerdo con los principios de esta Ley, por los organismos competentes.
- b) Las agrupaciones artísticas que organicen festivales con recitados, escenificaciones, conciertos, programas de radio y emisiones infantiles.
- c) El establecimiento de cine educativo y de recreo.
- d) La constitución de grupos de redacción, confección y edición de periódicos infantiles o de intercambio escolar de correspondencia, Santa Infancia, Misiones y, en general, cuanto suponga la proyección de la Escuela fuera del ámbito local.
- e) La asistencia a campamentos, albergues, marchas de alta montaña, ejercicios de deportes, masas corales y grupos de danzas, se organizarán de acuerdo con las disposiciones vigentes.

Cada una de estas actividades tendrá su desarrollo dentro de la Escuela, y en su gobierno deberán participar los propios escolares. Las enumeradas en los apartados *b)* y *e)* se desenvolverán según la dirección del Frente de Juventudes y Sección Femenina, a cuya inspección quedaran sujetas. El desenvolvimiento próspero y continuado de cualquiera de ellas, acreditado, en su caso, por los organismos antes citados, servirá de mérito puntuable al Maestro en los concursos profesionales y de recompensa para los discípulos.

Las Corporaciones públicas y el Ministerio de Educación Nacional consignarán en sus presupuestos anuales las cantidades necesarias para

hacer llegar a los alumnos los premios que estimulen su participación activa y fecunda en estas instituciones.”

El artículo 45 no tiene desperdicio desde diversos puntos de vista:

a) Proyección de la escuela hacia el medio (manifestaciones culturales: danza, música, festivales, cine) y posibilidad de arraigamiento de la escuela en el medio.

b) Propuestas pedagógicas innovadoras que en él se indican (biblioteca circulante, festivales culturales, emisiones de radio infantiles, periódico infantil, correspondencia escolar, ... en los que se indica la participación de los escolares en su gestión)

c) Inclusión en la escuela de estas actividades, por lo cual se pretende que formen parte del currículum escolar.

d) Incitación al Magisterio para realizar actividades de este tipo, puesto que les puede servir de mérito puntuable en los concursos profesionales.

e) El control de actividades de proyección de la escuela hacia el entorno por medio de organismos ligados al Movimiento (Sección Femenina y Frente de Juventudes) que desvió estas actividades hacia lo “político-cultural” y no implicó a la Inspección educativa, lo cual podría haber influido realmente en un cambio curricular por medio de las actividades educativas innovadoras que se sugerían.

f) La participación estatal y municipal en el fomento de premios a los alumnos que participaran en estas actividades, de modo que se difundiera el ejemplo.

Estos principios afectaban también a las instituciones de carácter social relacionadas con la escuela (Mutualidades y Cotos Escolares):

“Artículo cuarenta y seis: [...] Para las instituciones de carácter social se establecerán prácticas obligatorias de cooperativismo y mutualidad, con lo que, a la par que se eduque a los alumnos en el ahorro y la previsión, se les

habitúe al sano espíritu de la ayuda colectiva. La Mutualidad Escolar tiene carácter obligatorio, y el Estado, por sus organismos especiales de previsión, fomentará con su ayuda económica la constitución de dotes infantiles, pensiones de vejez y cotos escolares.

Las Escuelas que se determinan en el artículo veintitrés organizarán obligatoriamente, en su cuarto período de graduación, los campos de enseñanza agrícola, talleres o instalaciones femeninas de tipo doméstico, donde los escolares, según su sexo, realizarán las prácticas adecuadas para educarse en el hábito del trabajo y a la par iniciarse técnicamente en la vida profesional y familiar futura.

Cuando en la localidad donde estuviere establecida la Escuela existan instituciones del Movimiento cuya función coincida con cualesquiera de las actividades especificadas en este artículo, corresponderá a aquellas asumir la dirección de dichas actividades.”

Destacan al respecto las propuestas de cooperación y de prácticas reales de trabajo.

Por último y, como factor importante para el desarrollo de la escolarización rural se habla del edificio escolar en los artículos siguientes:

“Artículo cincuenta y uno: [...] Si es propiedad del Municipio, no se podrá destinar el edificio escolar a otro servicio sin consentimiento del Estado.

Si el Estado es el propietario, gozará el edificio de la consideración de bien de dominio público.

La vivienda para el Maestro se considerará, a los efectos de este artículo y del siguiente, como edificio escolar, y gozará de la protección de la legislación especial sobre estas materias, tanto de lo que en ambos artículos se establece como de lo que se disponga en sus normas complementarias.

Es obligación del Municipio proporcionar al Maestro y su familia vivienda decorosa, capaz y con preferencia próxima a la Escuela.

En tanto no existan edificios adecuados en número suficiente, propiedad del Estado o del Municipio, para que tal obligación quede cumplida, los Ayuntamientos deberán arrendar por su iniciativa, con cargo exclusivo a los presupuestos municipales, las casas necesarias para completar el alojamiento. Si los Maestros prefieren una indemnización, percibirán, en cualquier caso con cargo al presupuesto municipal, una cantidad en metálico equivalente al tipo medio del precio de los arrendamientos en la localidad y que se determinará por el Estado previos los asesoramientos precisos de los organismos competentes de los Ministerios de Trabajo y Hacienda.

Las disposiciones complementarias de este artículo y del siguiente determinarán las condiciones mínimas que han de reunir los edificios

públicos escolares, tanto en el aspecto de salubridad e higiene como en el de la técnica de su construcción.[...].”

“*Artículo cincuenta y dos:* La construcción del edificio-escuela y de la vivienda para el Maestro es función de carácter esencialmente municipal.

No obstante, por el deber de tutela que al Estado corresponde, este cooperará con los Ayuntamientos en la construcción de los edificios que alberguen los servicios docentes de la enseñanza primaria nacional. También coadyuvará el Estado a la construcción de las viviendas para los Maestros.

La conservación del edificio escolar, así como su limpieza, calefacción y vigilancia, sea cual fuere su propietario, corresponde al Municipio.

La reparación, la reforma, las nuevas instalaciones y la adaptación de locales a edificios escolares, serán realizadas mediante régimen de cooperación entre el Estado y el Municipio. Pero en cualquiera de los casos mencionados la iniciativa estatal podrá suplir a la del Municipio, quedando este obligado a realizar, en unión del Estado, aquellas aportaciones que de acuerdo con lo que se establece para la construcción de edificios de nueva planta, sean procedentes.

Para la construcción de edificios escolares de nueva planta se seguirán estas dos modalidades:

- a) Construcción directa por el Estado, y
- b) Construcción directa por los Municipios.

En la primera modalidad, la cooperación del Municipio estará determinada por el censo de población y la cuantía del presupuesto, estableciéndose una escala de contribución desde mil uno habitantes hasta censos superiores a ciento cincuenta mil, con un cinco por ciento en el primer caso y un cincuenta por ciento en el último y la consiguiente graduación ascensional entre esas cifras tope.

Los Municipios con censo de mil habitantes o inferior, quedan exentos de aportación metálica.

La aportación del solar y de los campos de juego o agrícolas es obligatoria en todos los casos para el Municipio.”

Según estos dos artículos podemos deducir algunas ideas básicas:

- a) El edificio escolar está compuesto por el aula y sus anejos escuela, la casa del maestro y los huertos, talleres, patios, ...
- b) El edificio escolar es un bien de dominio público y no podrá ser destinado a otro servicio si no es con consentimiento del Estado.
- c) El municipio tiene varias obligaciones respecto de la escuela:

-
- proporcionar solares para escuela, campos de juego o agrícolas...
 - la conservación del edificio escolar, así como su limpieza, calefacción y vigilancia, sea cual fuere su propietario;
 - la reparación, la reforma, las nuevas instalaciones y la adaptación de locales a edificios escolares, serán realizadas mediante régimen de cooperación entre el Estado y el Municipio;
 - construir la escuela y la vivienda del maestro, aunque para escuelas primarias nacionales el Estado ha de colaborar;
 - colaborar económicamente con el Estado en la construcción de escuelas nuevas, aportando una parte del gasto en función del censo y estando excluidos municipios de menos de 1000 habitantes.

d) El municipio tiene obligaciones para con los Maestros:

- proporcionar al Maestro y su familia vivienda decorosa, capaz y con preferencia próxima a la Escuela;
- los Ayuntamientos deberán arrendar por su iniciativa, con cargo exclusivo a los presupuestos municipales, las casas necesarias para completar el alojamiento de los docentes y de sus familias en condiciones adecuadas;
- si los Maestros prefieren una indemnización, percibirán, en cualquier caso con cargo al presupuesto municipal, una cantidad en metálico equivalente al tipo medio del precio de los arrendamientos en la localidad y que se determinará por el Estado;
- la vivienda del Maestro es parte del edificio escolar y goza de todas sus ventajas (conservación, limpieza, calefacción, vigilancia, reparación, reforma, nuevas instalaciones...)

Se desprende de estos artículos el papel fundamental del Municipio en la escolarización y el papel subsidiario del Estado en la misma, aunque en municipios menores de 1000 habitantes el peso económico de las construcciones recaiga totalmente en el Estado.

Por otra parte se insiste en las obligaciones municipales para con la escuela y con los docentes, lo cual posibilita que haya Municipios que favorecen la escolarización y el buen funcionamiento del servicio escolar mientras que en otros la preocupación sea mínima, incluso dentro de una misma comarca.

La Ley de Educación ya está en marcha. Tras una primera fase de expansión de la escolarización primaria se plantea la escolarización de párvulos, determinada en el artículo 19:

" Art. 19. Las Escuelas maternas y de párvulos serán creadas en los núcleos de población que permitan matrícula suficiente. [...] La creación en suficiente número de estas Escuelas será obligatoria en los centros industriales y agrícolas donde el trabajo condicionado de la madre exija el cuidado y custodia inteligente de los niños menores de seis años."

Este artículo permite entrever el motivo de la escolarización en párvulos: hay que preescolarizar para que las madres puedan trabajar, si la madre no trabaja (fuera de casa) no es necesaria la escuela de párvulos. Este planteamiento condena a gran parte del territorio rural español cuyo modelo de producción agrícola es la agricultura familiar a "no tener derecho a escuelas de párvulos", puesto que las madres trabajan en casa o en la explotación familiar sólo cuando es necesario.

Del mismo modo hay que regular el acceso de maestros a escuelas rurales, cada vez más abundantes, que suelen permanecer parte del año sin maestros porque no hay quien quiere hacerse cargo de ellas. La principal

norma reguladora de la función docente es el *Estatuto del Magisterio*⁴⁵, que hace referencia a los *Maestros Rurales* y a las *Escuelas Rurales*.

El capítulo II, apartado f) se refiere a los maestros rurales en los artículos 41 a 44:

El art. 41 define cuáles han de ser las características del maestro rural:

- acceder con Concurso de Méritos Rural (CMR) provincial para cubrir las escuelas rurales que no lo han sido por el Concurso General de Traslados (CGT);
- ser Maestro de Enseñanza Primaria de más de 35 años de edad y con un mínimo de 3 años como interino o sustituto oficial;
- haber prestado colaboración al Frente de Juventudes o a la Sección Femenina.
- como excepción cabe destacar el caso de viudas e hijos del Magisterio, que reuniendo las condiciones de capacidad podrán tomar parte en dichos concursos cualquiera que sea el tiempo que cuenten en la fecha de la convocatoria.

El art. 42 indica el proceso de designación de maestros a escuelas rurales:

- los maestros que accedan por CMR serán designados con carácter provisional a escuelas rurales;
- transcurridos 3 años de servicio en la escuela rural podrán tener un nombramiento definitivo;

⁴⁵ *Estatuto del Magisterio Nacional Primario* de 24 de octubre de 1947 (BOE 17-1-48). Hemos utilizado la edición de ESCUELA ESPAÑOLA: *Estatuto del Magisterio. Puesto al día en todos los artículos modificados por decretos posteriores hasta el 1 de octubre de 1968*. Escuela Española S.A. Madrid, 1968.

- el nombramiento definitivo o Confirmación de la plaza se puede obtener después de 3 años de servicio en la escuela previo informe favorable del Inspector de Enseñanza Primaria de la Comarca y la Junta Municipal de Enseñanza Primaria.

El art. 43 hace referencia al sueldo de los maestros rurales, incidiendo en su permanencia:

- los Maestros Rurales percibirán el sueldo de entrada en el Magisterio Nacional y los emolumentos legales que les corresponden a los Maestros del Escalafón general;

- se les concederán premios en metálico por laudable permanencia en la misma escuela.

Como hemos indicado ya, las Escuelas Rurales a veces no eran asignadas en el Concurso de Traslados y entonces se recurría a los Maestros Rurales, pero en ocasiones había más vacantes en Escuelas Rurales que maestros para desempeñar los cargos. Esta situación contemplada en el artículo 73 de la Ley del 45 para poblaciones con censo inferior a 500 habitantes se adecua en el artículo 44 del Estatuto de Magisterio:

"En el caso de que, anunciado el concurso de méritos para la provisión de escuelas rurales, resultase seleccionado un número insuficiente para las necesidades de la enseñanza, al quedar agotado podrán designarse para desempeñar las plazas que queden vacantes a personas del lugar que hayan concluido estudios de carácter civil o eclesiástico, y, en su defecto, a aquellas personas que manifiesten deseo y aptitud para el desempeño de las mismas. En igualdad de circunstancias, se concederá preferencia a los que gocen de la condición de vecino.

Los que posean el título de Maestro de Enseñanza Primaria recibirán el nombre de Instructores Maestros y serán nombrados por cinco años, prorrogables de manera indefinida, siempre que de su actuación informen favorablemente la Inspección y las Juntas Municipales, y percibirá como remuneración el sueldo de entrada del Magisterio Nacional. Los que no posean el título se llamarán Instructores Auxiliares y se designarán por igual plazo y en las mismas condiciones que los Instructores Maestros, previa la prueba de aptitud, que versará sobre nociones de las materias más esenciales para el ejercicio del cargo

y se verificarán ante el Inspector, asesorado por el Párroco y el Maestro de la localidad más próxima."

Pese a todo el articulado anterior había una parte importante de los escolares rurales que no podían ser atendidos por el sistema escolar normal. A fin de legislar esta situación se define el artículo 45 sobre maestros ambulantes y de temporada:

- en las mismas condiciones se podrá nombrar Instructores ambulantes para aquellos núcleos de población diseminada distantes de la escuela nacional;
- la labor a realizar por estos instructores será la del desarrollo del curso escolar en las etapas anuales que les señale la Inspección, teniendo en cuenta la especial misión que se les encomienda y de salvar aquellas fechas de difícil acceso, por la estación invernal, y las de faenas agrícolas;
- estos instructores serán orientados en su labor por Maestros Nacionales cuya escuela este próxima a los puntos donde presten sus servicios.

Además, teniendo en cuenta que la España de los 40 es eminentemente rural, el Estatuto dedica un apartado específico a *Escuelas Rurales*, en los artículos 90 a 92.

La escuela en el medio rural ha sido una constante en nuestro país, pero legalmente había diferencias entre las distintas escuelas de zona rural y la Administración educativa no las consideraba todas como Escuelas Rurales. Así el artículo 90 las define del siguiente modo:

"Las escuelas nacionales enclavadas en aldeas o lugares de población diseminada inferiores a 500 habitantes -excluidas las que se consideren anejos o barrios de otra población- que queden desiertas en el concurso general de traslados, constituirán una clase especial a efectos de su provisión, segregándose del sistema general."

Con ésto llegamos a una definición de Escuela Rural externa a la realidad rural: se considera escuela rural aquella que en medio rural no es deseada por los maestros nacionales.

Bajo esta perspectiva podría haber dos escuelas en condiciones similares (zona rural, población inferior a 500 habitantes, población diseminada ...) y una fuera considerada Escuela Rural y como tal fuera servida por Maestro Rural y la otra no fuera Escuela Rural por haber sido conseguida por su propietario en Concurso General de Traslados.

La realidad es que las escuelas de estas condiciones eran consideradas Escuelas Rurales, estuvieran servidas por maestro o auxiliar. La diferencia estribaba en que si el maestro accedía por concurso general de traslados le puntuaba doble que si la escuela no fuera rural (artículo 71), mientras que si accedía como maestro rural debía permanecer como mínimo 6 años (artículo 91).

Unos años más tarde la Orden Ministerial de 20 de julio de 1954 (BOE 28-7-54) sobre el funcionamiento de los Comedores Escolares define el carácter asistencial y educativo de este servicio que -como veremos- será necesario en caso de concentración escolar.

La necesidad urgente de escuelas lleva al Gobierno a la elaboración en 1949 de un plan quinquenal de construcción de centros escolares de carácter estatal que preveía la creación de 30000 aulas nuevas⁴⁶ y el esfuerzo educador del Estado aumenta. Así el presupuesto de educación respecto al general de Estado es de 7,89 % en 1951⁴⁷. La motivación de este esfuerzo puede tener varias lecturas:

- a) deseo real de llevar a cabo lo establecido en la Ley de Educación,

⁴⁶PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: op.cit., págs. 383-384.

⁴⁷ Ibídem: pág. 391.

b) caso de no colaborar las entidades privadas en la creación de escuelas será el Estado quien se haga cargo de la escolarización,

c) deseo de mantener a la población rural en sus lugares de origen.

Inicialmente no hay porqué dudar de la buena intención del legislador. El afán por escolarizar la población rural, a parte de la voluntad general de escolarizar, tiene vertiente económica, social y demográfica: hay que detener el éxodo rural porque no interesa que dejen de producir ni que agraven los problemas de abastecimiento de las ciudades. Para ello se ensalza la vida en el campo, se señala repetidamente que el campo es la reserva de la cultura tradicional, se hacen escuelas en zonas de población dispersa y para atender estas escuelas se crea el cuerpo de *Maestros Rurales*...

2.3.2. POTENCIACIÓN DE CONSTRUCCIONES ESCOLARES (1951-1961)

A principios de la década de los 50 se produce un cambio en la orientación diplomática española que conlleva un cambio en la coyuntura económica. Después de su primer préstamo de los Estados Unidos (1951), el Pacto hispano yanqui de 1953 abrió paso a una ayuda económica sustancial. Al facilitarse la adquisición de suministros, la expansión se hizo más rápida, lo que provocó una acelerada carrera inflacionista.⁴⁸

El déficit escolar todavía no se ha resuelto a nivel nacional. Las entidades privadas y la Iglesia no apoyaron la escolarización promovida por el Gobierno y en zona rural, concretamente en nuestra zona, es nula su actuación.

⁴⁸SECO SERRANO, Carlos.: "La Era de Franco" en UBIETO, A.; REGLÁ, J.; JOVER, J.Mª y SECO, C.: *Introducción a la historia de España*. 14ª edición. Teide. Barcelona, 1983. pág. 986.

Para intentar solventar el problema del déficit de escuelas durante esta década se suceden las disposiciones referentes al fomento de la creación de escuelas:

- Ley de 22 de diciembre de 1953 (BOE 24-12-53), sobre construcciones escolares que regula la colaboración entre el Estado y las Instituciones Locales en materia de construcciones escolares;
- Ley de 22 de diciembre de 1953 (BOE 24-12-53) de creación de centros de enseñanza primaria en régimen de cooperación social;
- Ley de 15 de julio de 1954 (BOE 17-7-54) sobre protección jurídica y facilidades crediticias para la construcción de nuevos edificios con destino a centros de Enseñanza, ...

Fruto de esta nueva legislación cabe destacar un caso concreto de colaboración Iglesia-Estado para la extensión de la escolarización en zona rural. Es el *Patronato Mixto para el Plan Quinquenal de Educación Primaria de la Provincia de Málaga*. Este Patronato recibe el apoyo gubernamental al demostrar su labor previa de escolarización en zona rural y proponer al Ministerio su Plan: creación de 256 escuelas-capilla, con la vivienda de maestro correspondiente, y la organización de 5 escuelas de magisterio rural, además de la colaboración con los organismos y entidades formativas que actúan en el medio rural -Extensión Agraria, cursos del P.P.O., ...-⁴⁹

De las tres leyes citadas la que más nos interesa es la primera, pues hace referencia a las entidades públicas que, tradicionalmente, tienen competencias en educación: el Estado y el Municipio. Como primera nota característica de esta Ley se cita:

"Reiteración de que las obligaciones principales en la construcción y reparación de Escuelas corresponde al Estado y Corporaciones locales y

⁴⁹ Cfr. CABALLERO CORTÉS, A.- "Las Escuelas rurales en Málaga a partir de la II República." en *Puerta Nueva*, nº 15, 1992, págs. 32-41.

señalamiento consecuente de deberes específicos y garantías para su cumplimiento. Así se afirma: a) La aportación previa y obligada de los solares por los Municipios, principalmente; b) La obligación genérica de consignar créditos para construcciones escolares en la medida conveniente; c) La obligación específica de atender con esmero a la conservación y mantenimiento de los inmuebles."

De lo anterior se deduce el nuevo papel del Estado como garante de la escolarización, papel que en la Ley de Educación Primaria de 1945 no estaba tan definido.

Por otro lado se indica que, como mínimo, los municipios han de colaborar en la escolarización ofreciendo el solar y manteniendo el edificio.

A continuación extraemos parte del articulado de dicha Ley.

"Art. 1. Las Escuelas públicas nacionales habrán de ser instaladas en edificios de nueva planta o en edificios ya construidos, en los que se realicen las convenientes obras de adaptación. Tanto éstas como las nuevas construcciones y la dotación del mobiliario, en su caso, serán principalmente realizadas mediante la colaboración de las Corporaciones locales y el Estado."

"Art. 8. La dotación y material escolar de primer establecimiento podrá ser de cuenta exclusiva del Estado en la construcción de Escuelas pertenecientes a municipios legalmente pobres."

"Art. 14. Los Municipios con censo de 1.000 habitantes o inferior quedan exentos de toda aportación metálica."

De estos artículos puede deducirse que había Ayuntamientos que podían conseguir escuelas con aportaciones mucho menores que otros, siendo el Estado el que cargaba con la mayor parte de los gastos.

En el artículo 7º se hace referencia al plan de construcciones escolares, en sus aspectos cuantitativos:

"Durante un plazo no inferior a diez años, a partir de la promulgación de esta Ley, los Presupuestos estatales consignarán créditos suficientes para construir y coadyuvar a la construcción de un mínimo de 1.000 unidades docentes anuales, con sus viviendas para los Maestros."

El objetivo propuesto en el artículo 7º de la Ley (hacer 1000 escuelas cada año durante 10 años) fue logrado, según los datos de la tabla 13, puesto que en 10 años, desde 1952 a 1962, se crearon 14355 unidades nuevas ⁵⁰.

Por otra parte se insiste en la necesidad de que los maestros vivan en la localidad de trabajo, por lo cual es necesaria la creación de casas de maestro junto con la de escuelas, como indica el artículo 1:

"No se podrá aprobar ningún proyecto de nueva planta, ni la adaptación de edificios existentes, que no lleve previsto las casas-habitación de los Maestros, salvo el caso en que ya estuviesen construidas adecuadamente en la localidad de que se trate."

En esta década urge conseguir una mayor formación en la población y que el servicio educativo sea más aprovechado por la población. La obligatoriedad de la enseñanza primaria, establecida en el artículo 12 de la Ley de Educación Primaria, debe hacerse efectiva y se promulga el Decreto de 7 de septiembre de 1954 sobre la asistencia escolar obligatoria.

Respecto de las zonas rurales se indica que los niños que vivan a 2 ó más km. de una escuela están exceptuados de la escolarización obligatoria y para ellos se debería habilitar el transporte escolar o debería haber preferencia en la creación de escuelas si la población escolar mínima llega a 20 niños situada a más de 2 km. de una escuela⁵¹.

⁵⁰Es necesario hacer notar que no es lo mismo construir 14000 unidades escolares que crearlas, puesto que la creación supone encontrar un local más o menos idóneo y dotar la escuela, en tanto que la construcción supone, además de lo anterior, que se construya el edificio escolar.

En esta tabla se indica las unidades escolares oficiales que había y no se define si son unidades construídas u otros locales habilitados al efecto.

⁵¹ BAENA, M.: *Legislación escolar española y comparada*. s.l. (temario de oposiciones al cuerpo de Inspectores de Educación Primaria). Autor-editor (probablemente, Madrid). s.f. (probablemente, 1964). págs. 12-13.

3.- LA CONCENTRACIÓN ESCOLAR

3.1. POTENCIACIÓN DE LA CONCENTRACIÓN ESCOLAR

Para controlar este desbarajuste económico de la década anterior, el ministro Ullastres presentó en 1959 el *Plan de Estabilización* arropado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (MFI), la banca privada y el gobierno de los Estados Unidos. La autarquía estaba liquidada: el franquismo había tenido finalmente que soltar el lastre doctrinal del nacional-sindicalismo⁵².

El modelo económico ha cambiado. Si en la fase anterior se promovía la autarquía y se "apoyaba" el campo -paradigma de la autarquía- ahora se propone la liberalización y, consecuentemente, la reducción del apoyo al campo, cuando no propuestas de cambio, como dice el profesor Caro Baroja:

"Hay que irse del campo: incluso se recomienda. En efecto, no faltan técnicos que afirman que en España es necesario hundir, arruinar a los campesinos, para crear una nueva Agricultura de más rendimiento, más rentabilidad, etc."⁵³

Pero el campo ya ha cumplido su primera función económica: producir alimento. Ahora se le atribuyen otras funciones que también va a desarrollar. El campo aportará capital y mano de obra para el desarrollo económico general. Así lo apunta el profesor Malassis:

"La forma de organización familiar de la agricultura ha demostrado ser adecuada para promover el desarrollo agrícola y motivar al campesino,

⁵²FUSI AIZPURÚA, Juan Pablo: "La década desarrollista (1959-1969) en *De la dictadura a la democracia. Desarrollismo, crisis y transición (1959-1977)*. *Historia de España* 13. *Historia* 16 Extra XXV, febrero 1983. págs. 13.

⁵³CARO BAROJA, Julio: *Estudios sobre la vida tradicional española*. Ed. Península- Seminarios y ediciones S.A.- Edicions 62 S.A.Barcelona, 1968. pág. 262.

de manera que, sobre esa base, se ha podido edificar la industrialización y el desarrollo occidentales."⁵⁴

Ahora se impone el cambio. Así lo indica Juan Pablo Fusi:

"A partir de 1959, la sociedad española experimentaría el que probablemente será considerado por mucho tiempo como el proceso de cambio económico-social más formidable y decisivo de su historia. En una década de espectacular desarrollo, la industrialización acelerada, el éxodo rural, el crecimiento desorbitado de las ciudades, las avalanchas turísticas y la nueva prosperidad de los españoles acabarían con aquella España agraria, viaje, seca y triste."⁵⁵

Esta década de cambios tuvo su reflejo en la gran cantidad de disposiciones educativas. Intentaremos agruparlas por temas:

1) Modernización del sistema educativo:

- Decreto 400/62 de 22 de febrero, (BOE 9-3-62) sobre grupos escolares;
- Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 6 de agosto de 1962, dando instrucciones para la aplicación del decreto sobre agrupaciones escolares;
- Ley 169/65 de 21 de diciembre, modificando la Ley de Enseñanza Primaria;
- Ley 193/67 de 2 de febrero, (BOE 20-2-67), refundiendo la Ley 169;
- Orden de 10 de febrero de 1967, (BOE 20-2-67), que aprueba el reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria;

2) Escuela rural:

⁵⁴MALASSIS, L.; *Ruralidad, educación y desarrollo*. Traducción de R.J. Vernengo. UNESCO-HUEMUL S.A. Buenos Aires 1975. pág. 8.

⁵⁵FUSI AIZPURÚA, Juan Pablo: "Introducción" en *De la dictadura a la democracia. Desarrollismo, crisis y transición (1959-1977)*. Historia de España 13. Historia 16 Extra XXV, febrero 1983. pág. 9.

-
- Decreto 2523/64 de 23 de julio, (BOE 21-8-64), sobre oposiciones restringidas para maestros rurales;
 - Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 9 de noviembre de 1963, sobre el establecimiento de Escuelas Concentradas y Escuelas-Hogar;
 - Decreto 3099/64 de 24 de septiembre (BOE 13-10-64) de maestros afectados por concentraciones;
 - Decreto 2240/65 de 7 de julio, (BOE 13-8-65) sobre Escuelas-Hogar;
 - Circular de 8 de julio de 1968 dando normas para la tramitación de expedientes de creación de escuelas comárcales.

3) Lucha contra el analfabetismo:

- Decreto 54/63 de 17 de enero sobre maestros de alfabetización,
- Decreto de 24 de julio, (BOE 3-9-63) sobre escuelas especiales de alfabetización de adultos;
- Decreto 2124/63 de 10 de agosto, (BOE 5-9-63) que regula la lucha contra el analfabetismo.

Como se verá, después de unos planteamientos generales, se van definiendo los problemas educativos. Así, se inician actuaciones para eliminar del sistema educativo los indicadores de baja calidad. La lucha contra el analfabetismo, indicador -como la escuela rural no graduada- de mala calidad del sistema educativo son las dos manifestaciones más elocuentes. Decimos “eliminar del sistema educativo los indicadores de baja calidad” y no “aumentar la calidad” porque las propuestas se formulaban en términos negativos:

“Esta acción, enunciada en términos negativos («reducir analfabetos») más que positivos («alfabetizar a los analfabetos»), como venía siendo costumbre, se plantea realmente como si fuera un ultimátum.”⁵⁶

*“Reducción al máximo de las Escuelas llamadas de "maestro único", es decir, de aquellas en las que un solo profesor imparte la enseñanza de todos los grados [...] con la graduación y homogeneización de la enseñanza, permite la educación de mucha más alta calidad que la impartida en la escuela de "maestro único".*⁵⁷

Las llamadas a la calidad educativa ocultan un interés más urgente: la reducción en las estadísticas de los indicadores de mala calidad, como nos muestra Ramón Flecha en la siguiente cita:

“El Inspector Jefe de Galicia en 1964 (Pedro Casellas) dirigió las siguientes palabras a los maestros de adultos de Galicia: «Sabemos que no vais a hacer absolutamente nada, pero la UNESCO nos exige cifras, mandad cifras»”⁵⁸

Lo importante, en esta fase tecnocrática de apertura al exterior, es parecer un “país desarrollado”, que España deje de aparecer en las estadísticas internacionales como un país en vías de desarrollo y pase a formar parte de los primeros del globo. Esta política es totalmente acorde con la necesidad de aumentar la “autoestima nacional” necesaria para aprovechar las condiciones socioeconómicas que se presentan en la década de los sesenta.

Ahora ya no interesa mantener a la gente en el campo. Respecto de la emigración rural nos habla el profesor Fusi:

"La década del desarrollo había producido cambios verdaderamente decisivos en la estructura del país. España dejó de ser un país agrario,

⁵⁶ BELTRÁN LLAVADOR, José: *El sueño de la alfabetización. España, 1939-1989*. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència/Generalitat Valenciana. Valencia, 1990. pág. 102.

⁵⁷ TENA ARTIGAS, Antonio: *La Educación en el Plan de Desarrollo*. Gredos, S.A. Madrid, 1966. págs. 10-11.

⁵⁸ FLECHA, Ramón et al.: *Dos siglos de educación de adultos en España*. El roure. Barcelona, 1988. pág. 104. cit. por BELTRÁN LLAVADOR, José: op.cit., pág. 107.

para transformarse en un país industrial y urbano.[...] Entre 1950 y 1969, el sector agrario había perdido unos dos millones de activos; la industria recibió en ese tiempo más de un millón de efectivos y los servicios, más de 600.000."⁵⁹

Es el momento de iniciar la política de concentraciones escolares ya prevista en la Ley de Educación de 1945.

Es la época en que se inician los *Planes de Desarrollo*, modelo nacional de “planificación regional”, usual en aquella década en los estados de nuestro entorno y en otros menos desarrollados. Los Planes de Desarrollo eran declaraciones de intenciones a partir de análisis de datos. Algunos de ellos fueron muy detallados y pretendían contemplar distintos aspectos de la vida económica y social española. Nosotros nos centraremos en los aspectos educativos.

Uno de los objetivos fundamentales de los planes de desarrollo fue la elevación del nivel cultural:

“La aceptación desde el primer momento en la Comisaría del Plan, del hecho de constituir uno de los principales objetivos del mismo la elevación del nivel cultural de todos los españoles, ya que todos ellos tienen derecho a desarrollar su personalidad al máximo nivel, así como de que el desarrollo no será posible sin un capital humano adiestrado, y que para lograr todo ello y salvar las deficiencias actuales en comparación con otros países de nuestro nivel y tradición se precisaba una importante y difícil labor planificadora, produjo, como consecuencia, la creación de la Comisión de Enseñanza y formación Profesional.”⁶⁰

Esta cita, resumen de aquella filosofía educativa, no tiene desperdicio:

⁵⁹ FUSI AIZPURÚA, Juan Pablo: op.cit., pág. 15.

⁶⁰ COMISARIA DEL PLAN DE DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL: *Enseñanza y Formación Profesional, investigación científica y tecnológica. Anexo al Plan de Desarrollo Económico y Social 1964-67*. Presidencia del Gobierno. Madrid. 1963. pág. 13.

- a) Se indica, en primer lugar, que es necesario elevar el nivel cultural de todos los españoles, porque tienen derecho a desarrollar su personalidad al máximo nivel;
- b) La elevación del nivel cultural es una premisa básica para mejorar el desarrollo del país -premise insistentemente repetida desde las normas educativas de la Ilustración-;
- c) Es necesario que el capital humano esté adiestrado para alcanzar el desarrollo;
- d) Se reconoce el retraso español y se indica que es necesario alcanzar el nivel de los países de nuestro entorno.

Es muy importante que recordemos estos principios porque veremos cómo, desde el inicio del Plan de Desarrollo, las zonas rurales no fueron consideradas como zonas susceptibles de ser desarrolladas por la educación primaria -que es totalmente olvidada-, aunque sí se hacía referencia a la formación profesional elemental y a la de técnicos agrícolas de grado medio⁶¹.

El *I Plan de Desarrollo Económico y Social (1964-67)* contemplaba ya, en el análisis de la situación actual, la problemática de la escuela rural como algo negativo, debido a la dispersión de maestros -y consiguientemente, de escuelas-.

“104. En la enseñanza primaria, la falta de aulas, la escolaridad obligatoria reducida, la escasa retribución del magisterio y su dispersión rural, así como la insuficiencia de material pedagógico, constituyen deficiencias que hay que subsanar.”⁶²

⁶¹ *Ibidem*: op. cit., pág. 14.

⁶² COMISARIA DEL PLAN DE DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL: *Resumen del Plan de Desarrollo Económico y Social 1964-67*. Comisaría del Plan de Desarrollo Económico y Social/Presidencia del Gobierno. Madrid, 1963. pág. 100.

Profundizando el análisis, se indica que la dispersión rural da origen a la existencia de 43000 escuelas de un solo maestro y al consiguiente bajo nivel de la enseñanza impartida en ellas⁶³ y se propone la construcción de escuelas graduadas o grupos escolares en los lugares convenientes, con ayudas de transporte escolar para los alumnos en el presupuesto del *Patronato de Igualdad de Oportunidades (PIO)* y la concentración de unidades escolares bajo el mando de un mismo director, para formar agrupaciones escolares donde pueda establecerse la graduación⁶⁴.

Ésto es perfectamente comprensible si consideramos la política de concentración imperante, política basada en presupuestos tecnócratas propios de la época: había que graduar las escuelas y eliminar las escuelas de maestro único, síntoma de mala calidad del sistema educativo. Así lo indica el Secretario General Técnico del Ministerio de Educación Nacional, Antonio Tena Artigas, en un informe sobre la educación en el *Plan de Desarrollo*:

"III. Objetivo: *Reducción al máximo de las Escuelas llamadas de "maestro único", es decir, de aquellas en las que un solo profesor imparte la enseñanza de todos los grados.*

Realización: Construcción de escuelas graduadas comarcales o grupos escolares en lugares convenientes con ayudas de transporte escolar para los alumnos y funcionamiento de 5140 comedores con asistencia regular y constante de 110000 niños. El grupo escolar o la escuela comarcal bajo la dirección de un director, con biblioteca y laboratorios elementales y ayudas de medios audiovisuales y sobre todo con la graduación y homogeneización de la enseñanza, permite la educación de mucha más alta calidad que la impartida en la escuela de "maestro único". [...] como

⁶³ COMISARIA DEL PLAN DE DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL: *Enseñanza y Formación Profesional, investigación científica y tecnológica. Anexo al Plan de Desarrollo Económico y Social 1964-67*. Presidencia del Gobierno. Madrid. 1963. págs. 13 y 25.

⁶⁴ *Ibidem*: op.cit., pág. 25.

Recordemos que en el Decreto de 22 de febrero de 1962 proponía la agrupación de escuelas para favorecer la graduación de la enseñanza, que la Resolución de 9 de noviembre de 1963 trataba el establecimiento de Escuelas Concentradas y Escuelas-hogar y que en el Decreto de 24 de septiembre se trataba el tema de los maestros afectados por concentraciones.

consecuencia de todas estas medidas el número de escuelas de "maestro único" ha quedado reducido a 26932."⁶⁵

Para profundizar en la legislación sobre el proceso de agrupación y concentración escolar en lo que se refiere a la escuela rural podríamos repetir el magnífico análisis realizado por José Remigio Múgica⁶⁶, pero teniendo en cuenta que estamos realizando una tesis doctoral evitaremos la repetición de ese trabajo y atenderemos exclusivamente a la normativa sobre supresión de escuelas.

El traslado, clausura y supresión de escuelas se regulaba por la O.M. de 18 de diciembre de 1953. La clausura o cierre definitivo de una escuela a principios de los 60 no era fácil⁶⁷.

Se podía cerrar una escuela por fusión de dos unitarias del mismo sexo (en vista a la escasa matrícula) o por conversión en mixta de dos unitarias de diferente sexo, pero en ambos casos quedaba una escuela en el pueblo. Pero, como indica Baena, la clausura definitiva de la escuela del pueblo es un tema complicado:

“La supresión definitiva de una escuela por falta de alumnos, no determinada, generalmente menos de 10, es objeto siempre de indecisiones en razón de consideraciones que no pueden descartarse. Si está prevista la sustitución de la escuela que se suprime por otra fórmula que desde luego signifique atención para los alumnos, establecimiento de internados en la propia provincia, es factible la supresión. En otro caso, no suele decidirse.”⁶⁸

⁶⁵TENA ARTIGAS, Antonio: *La Educación en el Plan de Desarrollo*. Gredos, S.A. Madrid, 1966. págs. 10-11.

⁶⁶MÚGICA NAVARRO, José Remigio: *Concentraciones escolares en Navarra: 1962-1985*. Gobierno de Navarra/Departamento de Educación y Cultura. Pamplona. 1992. págs. 71-80.

⁶⁷ BAENA, M.: *Legislación escolar española y comparada*. s.l. (temario de oposiciones al cuerpo de Inspectores de Educación Primaria). Autor-editor (probablemente, Madrid). s.f. (probablemente, 1964). pag. 67.

⁶⁸ *Ibidem.*: op.cit., pág. 67.

Entre las consideraciones a que se hace referencia podemos indicar la dificultad para establecer el transporte escolar, la inexistencia de escuela-hogar, la oposición de Ayuntamientos -considerado en la circular sobre escuelas comarcales- o de los padres, ...

Además, considerando que esta década es una época de concentración escolar interesa hacer referencia a los trámites de creación de escuelas comarcales, regulados por la Circular de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 8 de julio de 1968 -4 años después de haberse implantado oficialmente las concentraciones escolares-. La creación de las escuelas comarcales corresponde a la D.G. de Enseñanza Primaria, previo informe de la Inspección Central de la zona en base a un estudio detallado de la comarca a realizar por la Inspección en colaboración con las Juntas Municipales de Educación y los ayuntamientos afectados y donde se asegure la participación de todas las instancias implicadas⁶⁹. Algunos de los documentos que debían formar parte del expediente son:

- a) informes de los alcaldes, incluidos los pedáneos, de las localidades afectadas, sobre la conveniencia y posibilidad de la proyectada escuela comarcal;
- b) problemática económico-social de la comarca;
- c) tendencias demográficas;
- d) escuelas a suprimir, con expresión de sus matrículas, estado de los edificios escolares de sus localidades y destino posterior de los mismos;
- e) propuesta de posible utilización de esos edificios para escuelas de párvulos;

⁶⁹ ⁶⁹MÚGICA NAVARRO, José Remigio: *Concentraciones escolares en Navarra: 1962-1985*. Gobierno de Navarra/Departamento de Educación y Cultura. Pamplona. 1992. págs. 78-79.

f) estudio especial de la localidad cabecera de concentración: población, situación geográfica, accesos, medios de transporte, edificios escolares, rutas de transporte escolar, etc.

g) alternativas respecto al edificio escolar: adaptación, ampliación o construcción;

h) concreción del número de alumnos que pudieran precisar becas de transporte y comedor.

Como consecuencia de la política concentradora, Tena Artigas indica que a 31 de diciembre de 1963 había 75558 aulas de primaria oficial, de las cuales había 42000 de maestro único, mientras que dos años después el número de aulas había aumentado a 83295 y el de aulas de maestro único se había reducido a 26932⁷⁰. Con estos datos podemos establecer índices respecto del primer año, en la tabla 6.

Tabla 6: Relación entre aulas y aulas de maestro único entre 1963-65.⁷¹

| | Aulas en funcionamiento | Aulas de maestro único | % de aulas de maestro único |
|--------------|-------------------------|------------------------|-----------------------------|
| 31-12-63 | 75558 | 42000 | 55,58 |
| 31-12-65 | 83295 | 26932 | 32,33 |
| Variación(V) | + 7737 | - 15068 | - 23,25 |
| Índice de V. | + 10,24 | - 35,88 | - 41,83 |
| V. anual | + 3868,5 | - 7534 | - 11,62 |
| I.V. anual | + 5,12 | - 17,94 | - 20,92 |

⁷⁰ TENA ARTIGAS, Antonio: *La Educación en el Plan de Desarrollo*. Gredos, S.A. Madrid, 1966. pág. 16.

⁷¹ Los porcentajes de escuelas de maestro único se han calculado para cada año. La variación de aulas en funcionamiento y variación de escuelas de maestro único son valores absolutos de restar al valor de 1965 el de 1963. En cambio, la variación de porcentaje de escuelas de maestro único es la resta de estos valores en 1965 menos los de 1963.

Los Índices de variación son los porcentajes de cada variación respecto del valor inicial.

La variación anual de cada una de las variables es el resultado de dividir la variación total por los años en que se produce la variación (2 años). Los índices de variación anual se calculan dividiendo la variación anual por el valor inicial y multiplicando por 100.

Se aprecia que la cantidad total de aulas estatales aumentó en un 10% mientras que la de maestro único se redujo en un 36% respecto de 1963.

También podemos considerar la proporción de escuelas de maestro único sobre el total. En 1963 representaba el 55% y en 1965 sólo alcanzaba el 32%, reduciéndose un 42% respecto de su proporción en 1963.

Estos porcentajes indican claramente cómo, en dos años, se redujo la plantilla de escuelas de maestro único en un 36% y cómo disminuyó su importancia respecto del total. La sentencia sobre las escuelas de maestro único ya estaba echada.

Los datos anteriores (nivel nacional) se refieren a un período de 2 años y difieren mucho de los presentados por el Instituto Nacional de Estadística, conforme a la finalidad del autor del libro, que pretendía destacar el gran esfuerzo del estado en mejorar la calidad del sistema educativo eliminando unitarias.

Para un período algo más amplio (5 años) usaremos las tablas siguientes (7, 8 y 9), extraídas de fuentes oficiales, pero que difieren de las anteriormente presentadas ya que su objetivo es estadístico, no propagandístico.

Tabla 7: Variación de unidades oficiales (párvulos y primaria).

| CURSOS | total unidades | variación total | % de variación | % variación anual |
|---------|----------------|-----------------|----------------|-------------------|
| 1963-64 | 76381 | 0 | | |
| 1965-66 | 82534 | 6153 | 8,06 | 4,03 |
| 1967-68 | 87195 | 4661 | 5,65 | 2,82 |
| 1963-68 | | 10814 | 14,16 | 2,83 |

FUENTES:

- INE: *Estadística de la Enseñanza Primaria, 1963-64*. INE. Madrid. 1965. pág. 10, tabla 1.2.1.3. , pág. 13, tabla 1.2.2.2. y págs. 18-19, tabla 1.2.2.6.

- INE: *Estadística de la Enseñanza Primaria, 1965-66*. INE. Madrid. 1967. pág. 9, tabla 1.2.1.1. y págs. 18-19, tabla 1.3.6.

- INE: *Estadística de la Enseñanza Primaria, 1967-68*. INE. Madrid. 1969. pág. 9, tabla 1.8., pág. 13, tabla 1.14. y págs. 18-19, tabla 1.18.

Observamos en esta tabla que el incremento de unidades escolares se reduce en el segundo bienio, bajando la tasa de crecimiento anual de 4 a 3%. Además, para el período 1963-68 esta tasa es aproximadamente de un 3%.

Tabla 8: Variación de escuelas unitarias.

| CURSO | unitarias | variación unitarias | % variación unitarias | % variación anual de unitarias |
|---------|-----------|---------------------|-----------------------|--------------------------------|
| 1963-64 | 40932 | 0 | | |
| 1965-66 | 39427 | -1505 | -3,68 | -1,84 |
| 1967-68 | 30804 | -8623 | -21,87 | -10,94 |
| 1963-68 | | -10128 | -24,74 | -4,95 |

Respecto de las escuelas unitarias, su tendencia evolutiva es decreciente, presentando una tasa negativa de crecimiento de un 2% en el primer bienio, tasa que se convierte en un 11% de reducción entre 1966 y 1968, lo que viene a indicarnos que en **todo el Estado la supresión o transformación de escuelas unitarias comenzó tímidamente y se aceleró a medida que pasaban los años**. La tasa de variación anual de las escuelas unitarias es negativa, 5%.

Tabla 9: Evolución de unitarias y total de unidades oficiales.

| CURSO | Total unidades | Total unitarias | % unitarias/unidades |
|-------------------|----------------|-----------------|----------------------|
| 1963-64 | 76381 | 40932 | 53,59 |
| 1965-66 | 82534 | 39427 | 47,77 |
| 1967-68 | 87195 | 30804 | 35,33 |
| Variación 1963-68 | 10814 | -10128 | - 18,26 |
| I.V. 63-68 | 14,16 | -24,74 | -34,07 |
| I.V. anual 63-68 | 2,83 | -4,95 | -6,81 |

Los datos de la tabla 9 indican la variación del peso de las escuelas unitarias respecto del total de unidades, pasando de representar el 54% en 1963 al 48% en 1965 y al 35% en 1967. Se manifiesta **una clara reducción del peso de las escuelas unitarias respecto del total de unidades, reducción más fuerte a medida que avanza la década**. Estas conclusiones coinciden con lo que hemos afirmado en el comentario de la tabla 8. Además,

el porcentaje de escuelas de maestro único respecto del total de las públicas entre 1963-68 es de 66%, lo que ha supuesto una reducción de 34% en 5 años, dando un *índice de variación interanual* de -7%.

3.2. LA IMPLANTACIÓN DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

Los años 60 marcaron una época de cambios generalizados en el mundo, también en España. Estos cambios afectaron las costumbres, la música, la moda, la política, la economía, ... y la educación. En el ámbito educativo, los cambios fueron paulatinos, pero más que cambios integrales, los realizados en esta década se debían a urgencias. Así lo reconoce el Ministerio de Educación y Ciencia en 1969:

"3 Mientras el sistema educativo sólo experimentaba alguna reforma parcial (generalmente a la zaga de presiones sociales determinadas y no como consecuencia de una previsión de éstas), la evolución de la sociedad se producía en todo el mundo, especialmente en los últimos años, a un ritmo y con una amplitud y rapidez incomparablemente superiores a los de cualquier otra época histórica. La sociedad española ha experimentado, dentro de su línea peculiar, esas mismas transformaciones, cuyos factores y tendencias de interés más directo para la educación se señalan a continuación." ⁷²

Pero uno de los elementos más característicos del sistema educativo anterior a la Ley General de Educación era la falta de integración de los elementos de dicho sistema, como nos indica el MEC:

"2 El sistema educativo español vigente se ajusta, en términos generales, a la concepción peculiar de una sociedad de características muy distintas de las actuales. En realidad, su estructura y organización no difieren en sus grandes líneas de los principios básicos de la Ley Moyano de 1857. Las Leyes posteriores sobre educación han representado una contribución indudable y meritoria a la extensión y mejoramiento de los servicios docentes, pero se han ocupado de los

⁷² MEC: *La educación en España: bases para una política educativa*. MEC. Madrid. 1969. pág. 203.

niveles educativos considerados aisladamente y sin conexión entre sí. Esta concepción no ha favorecido la integración armónica que debe caracterizar a un sistema educativo nacional, ni ha tenido en cuenta que la educación es un proceso continuo y que el sistema escolar constituye una unidad funciona en la "que todo está en todo", en el sentido de que cualquier mérito o deficiencia de un nivel educativo repercute en los demás."⁷³

Unido ésto a otros muchos condicionantes (cambios políticos, necesidad de desarrollo socioeconómico, difusión de las teorías del capital humano, crecimiento demográfico, deficiencias del sistema anterior...) era indispensable una reforma total y profunda, como se indica en la siguiente cita extraída de un informe oficial:

“En los años 60, la expansión económica, el proceso de industrialización, la explosión escolar y las tensiones internas del sistema político hacen que el sistema educativo -un sistema escolar mal planificado, con escasos y mal distribuidos puestos escolares- se agriete por todas partes y ya no sean posibles los pequeños arreglos parciales. Se hace indispensable una reforma total y profunda.”⁷⁴

Así surgió la Ley 14/70 de 6 de agosto de 1970, conocida como Ley General de Educación (LGE). Esta ley tiene objetivos que serán reconocidos socialmente⁷⁵: la integración social -basada en la obligatoriedad y gratuidad de la EGB- y la obsesión por mejorar la calidad del sistema educativo, lo cual - implícitamente- conlleva una mejoría de la situación sociocultural del país.

La LGE prolonga la escolaridad obligatoria de los 6 a los 14 años, indicando que será impartida en Centros de Educación General Básica (EGB), lo cual evitará que muchos alumnos mayores de 10 años queden fuera de la

⁷³Ibídem: op.cit. pág. 203.

⁷⁴ CIDE: *El Sistema Educativo Español. Informe para la OCDE. 2ª parte (vol 2)*. CIDE/MEC. Madrid, diciembre 1984. pág. 138.

⁷⁵ COMISARIA DEL PLAN DE DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL: *III Plan de Desarrollo Económico y Social*. Boletín Oficial de las Cortes, suplemento al nº 1169. Madrid, noviembre 1971. págs. 144-145.

escuela al no poder pasar a los institutos. Ahora todos acaban a los 14 años, los que podrán ir al instituto de bachillerato y los que no.

Al mismo tiempo divide la EGB en dos etapas, primera que abarca de 1º a 5º en que los alumnos suelen estar a cargo de un único profesor, y segunda etapas, de 6º a 8º, etapa en que los alumnos son atendidos por un grupo de profesores especialistas.

La LGE se caracteriza, en cuanto a la actividad escolar, por tres principios básicos: homogeneidad, graduación y especialización. El paradigma homogeneizador se ha instaurado totalmente: es necesario que los escolares se agrupen por edad -lo cual supone, a priori, una homogeneización de capacidades- para poder formar clases homogéneas y establecer una graduación total de la enseñanza, de manera que cada maestro atienda un grupo homogéneo y no se dé la situación negativa, pedagógicamente hablando, de atender en la misma clase alumnos de varias edades. Para ofrecer una educación de mayor calidad se implantan las especialidades en segunda etapa (matemáticas y ciencias naturales, lengua castellana e idioma moderno y sociales).

Por otra parte, esta ley incide en un nuevo modo de evaluación, la evaluación continua, que aunque no equivalía a continuos controles fue entendida así por parte del profesorado, las editoriales, ...

Pero antes de atender al desarrollo de la LGE en zonas rurales creemos necesario insistir en el exhaustivo análisis de la situación educativa que realiza el MEC en *La educación en España. Bases para una política educativa*. Este informe presenta datos diversos y múltiples propuestas y no olvida el medio y la escuela rural. Así, ya en la introducción, el Ministro Villar Palasí indica que una de las reformas propuestas más significativas es la superación de la desigualdad rural-urbana en las oportunidades a la educación⁷⁶. Dicha

⁷⁶ VILLAR PALASÍ, José Luis: "Introducción" en MEC: *La educación en España. Bases para una política educativa*. MEC. Madrid, 1969. pág. 11.

desigualdad es manifiesta si se compara el porcentaje de estudiantes de enseñanzas medias y superiores de los hijos de agricultores (13,9 y 1,1% respectivamente) con el de patronos y trabajadores independientes de otros sectores (35,2 y 2,8%) o la comparación de los porcentajes de estudiantes hijos de obreros agrícolas (4,2 y 0,2%) con cualquier otro grupo o con la media nacional (23,3 y 2,1)⁷⁷.

Como elemento definitorio de la tecnocracia imperante en el momento se valoró esta desigualdad en términos más cuantitativos que cualitativos:

“[...] el pequeño porcentaje de asistencia a Enseñanza Media y el reducidísimo a Enseñanza Superior revela las dificultades que encuentra el agricultor español para dar acceso a sus hijos a un nivel de estudios superiores a los que él recibió.

16 Las posibilidades de acceso a la educación de los hijos del obrero agrícola son aún menores. [...] El asalariado agrícola percibió, como promedio, en 1967, 42750 pesetas. Este salario ha sido durante los últimos años, proporcionalmente más bajo que el correspondiente a los sectores industrial y de servicios. La composición de una familia campesina es de unas cuatro personas. Si se considera que el importe de becas de Protección Escolar para estudios elementales y medios oscila entre 166 y 2000 pesetas mensuales, que el gasto medio por alumno en Enseñanza Primaria y Media varía de 793 a 4005 pesetas, excluidos gastos de residencia y manutención, y que la familia agrícola se ve acuciada por la necesidad de obligar a trabajar en el campo a sus hijos, incluso menores de catorce años, para evitar el empleo de un obrero asalariado, se pueden deducir las enormes dificultades y sacrificios que implica el poder dar estudios a los hijos de agricultores.”⁷⁸

El pequeño agricultor tiene dificultades para que sus hijos accedan a enseñanzas postobligatorias, pero el jornalero agrícola lo tiene peor, casi imposible y estos datos económicos no son sino la justificación de los bajos porcentajes de hijos de asalariados agrícolas con estudios medios y superiores.

⁷⁷ INE: *Encuesta de Gastos de Enseñanza en las Economías Familiares, 1964*. cit. en MEC: *La educación en España. Bases para una política educativa*. MEC. Madrid, 1969. pág. 26.

⁷⁸ MEC: op.cit., pág. 27. La letra en negrilla es del original.

Los datos expuestos en el informe parecen justificar sobradamente la necesidad a ayudar al campo para conseguir la igualdad de oportunidades, pero unos párrafos más adelante hay una nueva indicación:

“**18** El grupo de trabajadores manuales (número 9), con un “status” económico y social muy similar al del jornalero agrícola (ya que muchos proceden del campo), tienen más posibilidades de que sus hijos estudien en centros de Enseñanza Media que el grupo de agricultores. [...] Esta diferencia tan acentuada puede ser debida a dos factores principales: 1.º, que viven en núcleos de población mayores y el acceso a los niveles educativos les resulta más fácil y menos costoso; 2.º, que aprecian en mayor medida que el agricultor o el obrero agrícola el valor de la educación como medio de ascensión social, ya que la ciudad es mejor observatorio que el campo en este aspecto.”⁷⁹

Las explicaciones de la discriminación que sufre la población rural en el acceso a niveles educativos postobligatorios se debe, en cualquier caso, a su condición rural: viven en poblaciones pequeñas y no valoran la educación. Estos condicionantes negativos se atribuyen al medio rural y no a una mala planificación educativa, a deficiente formación o a economía pobre.

En definitiva, se puede deducir de las citas anteriores que la renta es un factor importante para la continuación de estudios de alumnos rurales, pero también son determinantes el tamaño de la población y la manera de ser de la población rural. Estos dos últimos factores sociales son difíciles de corregir por medio de becas u otras modalidades de ayuda. Por tanto, si se quiere conseguir “la igualdad de oportunidades” habrá que neutralizar estos factores negativos implícitos en el mundo rural.

Si se aplican los principios de planificación regional usuales a finales de los 60 como se hizo en otros países de nuestro entorno⁸⁰ se puede recurrir a modalidades diferenciadas⁸¹.

⁷⁹ *Ibíd.*: op.cit., págs. 27-29.

⁸⁰ Francia en la década de los 60 ya había iniciado la concentración escolar. Italia la inicia en la década de los 70.

a) Extender en todos los pueblos y núcleos de población los equipamientos educativos necesarios de modo normalizado, lo cual exige, a su vez, que esta red sea poco costosa, porque de lo contrario será imposible su generalización. Esta propuesta se basa en una política uniforme para escuelas preescolares y para los primeros ciclos de primaria, con lo cual se puede disponer de profesorado formado y centros en condiciones parecidas.

b) Concentrar los alumnos en centros determinados por medio de transporte escolar.

c) Algunos servicios empleados parecen haber demostrado su utilidad: el transporte escolar, la red de residencias para escolares o para universitarios,...

d) La enseñanza a distancia es un recurso intermedio entre la opción a y la restantes.

Por otro lado, atendiendo nuevamente a las diferencias en niveles de estudios rural-urbano se indica que las personas con nivel de estudios medios y superiores se concentran en zona urbana y que las tasas de analfabetismo son generalmente superiores en las zonas rurales. Este fenómeno fue considerado en el informe de modo especial:

Las modalidades que se indican a continuación son la conclusión del proceso húngaro para eliminar las disparidades entre zonas rurales y zonas urbanas, modalidades que se generalizaron y que también tuvieron su presencia, como veremos en España.

⁸¹ FERGE, Zsuzsa; HAVASI, Eva y Szalai, Julia: "Disparités régionales et développement de l'éducation en Hongrie" en CARRON, Gabriel y NGOC CHÂU, Ta: *Disparités régionales dans le développement de l'éducation. Un problème controversé*. Unesco/Institut international de planification de l'éducation. París. 1981. págs. 288-289.

“Lo que pudiera llamarse **descapitalización cultural del medio rural** es un hecho evidente y grave que, por sus repercusiones económicas y sociales, exige inmediata atención y remedio adecuado.”⁸²

Por tanto, será necesario promocionar la Educación de Adultos en las zonas rurales, tanto para combatir el analfabetismo como para incidir en al cambio de actitudes hacia el estudio...

La educación postobligatoria y de personas adultas tiene vertientes económicas, en las que se insiste en varios momentos:

“**244** Este tipo de Formación Profesional actúa en todos los sectores de la producción, y tal vez sea en el agrario donde está obteniendo los resultados más satisfactorios.”⁸³

“**250** La capacitación agraria tiene por finalidad preparar y adiestrar a los agricultores, promover su acción y orientarles para que sean capaces de actuar positivamente en el desarrollo de las comunidades rurales. La capacitación no es una enseñanza de duración limitada; es un proceso continuo de preparación y perfeccionamiento que se desarrolla en las comunidades rurales y en las Escuelas de Capacitación Agraria”⁸⁴

En los puntos siguientes (251 a 256) desarrolla la Extensión Agraria y la Capacitación Agrícola, dando a entender la importancia de la formación profesional y capacitación agraria en el desarrollo de las zonas rurales.

Sin embargo, el modelo de sociedad desarrollada a la que se aspira en este informe es una sociedad industrializada:

“**42** Si se considera que es una sociedad desarrollada, industrializada, es fundamental el rendimiento de las unidades funcionales y de los individuos que la integran, rendimiento que está condicionado por el grado de preparación de éstos, se puede deducir la importancia que para

⁸² MEC: *La educación en España. Bases para una política educativa*. MEC. Madrid, 1969. pág. 38.

⁸³ *Ibidem*: op.cit., pág. 117.

⁸⁴ *Ibidem*: op.cit., pág. 118.

el progreso del país tiene la elevación del nivel educativo promedio de la población y la eliminación del analfabetismo.”⁸⁵

Si el modelo de sociedad desarrollada que se desea es industrial, y considerando que en España la industrialización está ligada a la superurbanización y desruralización, es preciso entender que en este modelo social no tiene cabida el medio rural tradicionalmente entendido o, dicho de otro modo, las propuestas para facilitar la igualdad de oportunidades a los rurales deben tender a la consecución de un nuevo modelo de ruralidad: la ruralidad industrializada, que rechaza todos los valores de la sociedad rural tradicional y mitifica los de la sociedad desarrollada industrial y urbana.

Pero si no era suficiente con proponer un modelo rural basado en la desruralización como condición necesaria para la igualdad de oportunidades educativas de los rurales, se recurre a la escuela como factor provocador de la desigualdad:

“Sin desconocer la eficacia formativa que puede alcanzar una escuela unitaria por la dirección única a cargo de un mismo maestro durante todo el período de escolaridad, es evidente que las escuelas de varias secciones permiten una mejor clasificación y graduación de los alumnos, poseen una dotación mucho más completa de material didáctico y permiten un trabajo en equipo coordinado y armónico del personal docente, que ofrece mayores garantías para el rendimiento educativo.”⁸⁶

Si bien se reconoce la eficacia formativa de la escuela de maestro único, escuela rural por antonomasia, se indica que este tipo de escuela no permite la graduación de la enseñanza, está mal dotada de material didáctico y no permite la coordinación del profesorado. Pero estas críticas a la escuela rural son infundadas por diversos motivos:

⁸⁵ *Ibidem*: op.cit., pág. 42.

⁸⁶ *Ibidem*: op.cit., pág. 58.

a) La escuela graduada basa su acción en el principio de la homogeneidad de cada grupo de alumnos, condición que seguramente entraría en conflicto con la enseñanza activa en la que cada uno avanza a su marcha y no necesitan ir todos al mismo ritmo -exigencia fundamental del aprendizaje memorístico y libresco que se pretende erradicar⁸⁷ -.

b) Las carencias de material didáctico no son exclusivas de la escuela rural⁸⁸ y, aún siéndolo, es el Ministerio quien debe subsanar estas deficiencias.

c) Respecto de la coordinación del profesorado hay que recordar que en 1969 no existía ninguna normativa que incitara al profesorado de escuelas graduadas a coordinarse sino que era el director del grupo escolar o agrupación en encargado de distribuir funciones y tareas diarias entre el profesorado⁸⁹, lo cual no supone coordinación pedagógica sino subordinación al director.

No vale la pena insistir en defender el modelo de escuela unitaria que estaba sentenciado desde hace años. Pero si es necesario insistir en que la sentencia social se basó en prejuicios más que en realidades equiparables.

En definitiva, la reforma educativa que se propone debería afectar al medio rural en los siguientes aspectos:

- mayor extensión de escuelas básicas de igual calidad;
- política uniforme y uniformizante sobre escolarización;

⁸⁷ *Ibíd*em: op.cit., pág. 50.

⁸⁸ Cfr. cita pto.104 del *I Plan de Desarrollo Económico y Social* en que se alude a las deficiencias generalizadas de material pedagógico.

⁸⁹ Art. 48.2. del *Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria*. Orden de 10-2-67 Texto editado por MAGISTERIO ESPAÑOL, S.A. (Folletos del Magisterio Español, 14). Madrid, 1967.

- concentración de alumnos, a partir de cierta edad, en centros específicos;
- extensión de los servicios complementarios (Escuela-Hogar, transporte y comedor escolar, ...);
- extensión en zonas rurales de la educación de adultos, de la formación profesional y de la capacitación agraria;
- reducción de las escuelas unitarias.

Es opinión generalizada en los estudios sobre Escuela Rural que fue la LGE la promotora de la destrucción de la escuela rural por medio del olvido casi absoluto de la misma en su formulación⁹⁰ y por la potenciación de las concentraciones escolares que en esta década se desarrolla con todo furor⁹¹.

No podemos indicar un olvido absoluto de la zona rural en la LGE porque hay varios artículos en que se intuye esta realidad y en alguna disposición transitoria se menciona explícitamente. Vamos a referirnos a estos casos.

“59. Los Centros de Educación General Básica, que se denominarán Colegios Nacionales, impartirán las enseñanzas correspondientes a las dos etapas que la integran [...] y tendrán al menos una unidad para cada uno de los cursos o años en que las etapas se dividen.”

⁹⁰ Exponemos algunas referencias sobre este olvido de la Escuela Rural en la LGE:

- GRANDE RODRÍGUEZ, Miguel: *La Escuela Rural. Situación educativa en el medio rural castellano-leonés (niveles básicos)*. Ed. Escuela Popular. Granada. 1981. págs. 38-39.
- MÚGICA NAVARRO, José Remigio: *Concentraciones escolares en Navarra: 1962-1985*. Gobierno de Navarra-Departamento de educación y Cultura. Pamplona. 1992. pág. 81.

⁹¹ Entre los estudios españoles sobre Escuela Rural destacaremos 4 que sí hacen mención expresa de la política concentradora a partir de 1970. Son los siguientes:

- GRANDE RODRÍGUEZ, Miguel: *La Escuela Rural. Situación educativa en el medio rural castellano-leonés (niveles básicos)*. Ed. Escuela Popular. Granada. 1981. pág. 125.
- JIMÉNEZ SÁNCHEZ, Jesús: *La escuela unitaria*. Laia. Barcelona. 1983. pág. 29.
- SUBIRATS, Marina: *L'Escola Rural a Catalunya*. Rosa Sensat/Edicions 62 S.A. Barcelona. 1983. pág. 29.
- MÚGICA NAVARRO, José Remigio: *Concentraciones escolares en Navarra: 1962-1985*. Gobierno de Navarra-Departamento de educación y Cultura. Pamplona. 1992. págs. 80-90.

Atendiendo a este criterio todas las escuelas de menos de 8 unidades de EGB con una unidad por curso no son colegios nacionales, sino otra cosa no definida por la ley, lo cual representa en 1971, como mínimo, un 92%⁹², la mayoría de ellos son rurales.

“**132.** 1. Se atenderá, en primer lugar, a la implantación de la Educación General Básica obligatoria y gratuita en todo el territorio nacional mediante planes regionales o comarcales que establezcan igualdad de oportunidades en todos los aspectos en las zonas rurales y urbanas.”

Este artículo cita textualmente las zonas rurales como zonas equiparables a las zonas urbanas en cuanto a obligatoriedad y gratuidad de la EGB, principio básico de la igualdad de oportunidades.

“**Disposición transitoria segunda.** 2. Las unidades y cursos de Educación General Básica, en sus dos etapas, se agruparán en Centros únicos bajo una sola dirección y régimen administrativo. Cuando las circunstancias de la población escolar o de otro género lo hagan necesario, podrán agruparse en secciones conjuntas de alumnos de edades diferentes, en las condiciones que se reglamenten.”

La agrupación de alumnos de edades diferentes va en contra de los principios de graduación de la enseñanza y de homogeneización de los alumnos pertenecientes a cada curso, por lo cual se contempla, de modo transitorio, esta posibilidad que afectó en 1970-71 al 92% de centros.

A fin de ir eliminando progresivamente los centros que no reunieran las condiciones mínimas de matrícula (240 alumnos) y de plantilla (profesores especialistas y una unidad por grupo de alumnos del mismo nivel) se insiste en la concentración escolar y se proponen distintas alternativas para desarrollarla

⁹² Durante el curso 1970-71 había 27347 unitarias y mixtas, 5987 graduadas, 1671 colegios nacionales y 1118 centros de otros tipos. Sobre el total de centros públicos representan respectivamente el 75,7%, 16,6%, 4,6% y 3,1%. Datos extraídos de: INE: *eEstadística de la enseñanza en España, cursp 1970-71*. INE/Presidencia del Gobierno. Madrid, 1972. pág. 86.

a medio plazo⁹³. Por ello, la década de los 70 fue un período de concentración escolar. Así lo expresa claramente Jesús Jiménez:

"Las concentraciones escolares tienen su precedente en las agrupaciones escolares, a comienzos de los setenta, [...] Pero es a partir de la Ley General de Educación y más concretamente de las Órdenes ministeriales para la Transformación y clasificación de centros, 30-XII-1971 y 14-I-1972, cuando comienza la fiebre de creación de centros comarcales de enseñanza y consiguientemente la supresión de escuelas unitarias y mixtas."⁹⁴

El proceso concentrador, como hemos indicado se inició en la década de los sesenta y no en los setenta como indica Jesús Jiménez, pero es cierto que en esta década la tendencia a la concentración escolar se aceleró de modo espectacular, como se observa en la tabla y gráfica siguiente.

Tabla 10: Unitarias respecto de centros y unidades públicas.

| CURSOS | UNITARIAS | CENTROS | % UNIT/CENTROS | UNIDADES | % UNIT/UNIDADES |
|---------|-----------|---------|----------------|----------|-----------------|
| 1967-68 | 30804 | 42845 | 71,9 | 79808 | 38,6 |
| 1972-73 | 24963 | 27350 | 91,3 | 100626 | 24,8 |
| 1974-75 | 13485 | 21864 | 61,7 | 110067 | 12,3 |

⁹³ La O. de 19 de junio de 1971 define el nuevo modelo de centro de enseñanza básica (centro mínimo de 240 alumnos, aunque excepcionalmente pueden ser menos) y cómo se puede constituir (agrupación de unitarias y graduadas de una misma localidad, concentración de los centros de una comarca o ampliación de las concentraciones existentes -atendiendo a los núcleos de expansión y cabeceras de comarca definidos por la Presidencia de Gobierno-, agregación de centros de primaria y otros que impartan bachillerato elemental, ...). La orientación 3ª, d) indica textualmente que, excepcionalmente, cuando las circunstancias de la población escolar o de otro género lo hagan necesario, podrán agruparse en secciones conjuntas de edades diferentes.

La Circular de 28 de enero de 1972 sobre transformación y clasificación de Centros docentes (BOMECE nº 1, enero-72), en el punto 5 expone posibles soluciones: a) la agrupación de escuelas en zona rural para formar un Colegio nacional o integrarse en alguno existente; b) construcción de un Centro comarcal en la cabecera comarcal si se ha previsto donde concentrar todas las unitarias y mixtas de la zona; c) concentración en una graduadas de unitarias y mixtas de la zona para transformarla en Centro completo. Además, en las zonas de población regresiva donde sólo haya mixtas y unitarias se propondrá su agrupación a fin de constituir un Centro completo quedando aquéllas a extinguir.

La dificultad de ubicar en un mismo centro primera y segunda etapa llevó a atender a la transformación de centros con el criterio de garantizar la continuidad del alumnado (de primera a segunda etapa, de segunda etapa a institutos, ...) por lo cual fue un modelo muy generalizado que en un centro permaneciera la primera etapa y se concentrara la segunda en uno mayor, inicialmente completo.

⁹⁴ JIMÉNEZ SÁNCHEZ, Jesús: *La escuela unitaria*. Laia. Barcelona. 1983. pág. 29.

| | | | | | |
|---------|------|-------|------|--------|-----|
| 1982-83 | 4418 | 14514 | 30,4 | 144626 | 3,1 |
| 1985-86 | 3700 | 14401 | 25,7 | 156913 | 2,4 |
| 1992-93 | 3401 | 14655 | 23,2 | 153027 | 2,2 |

FUENTES:

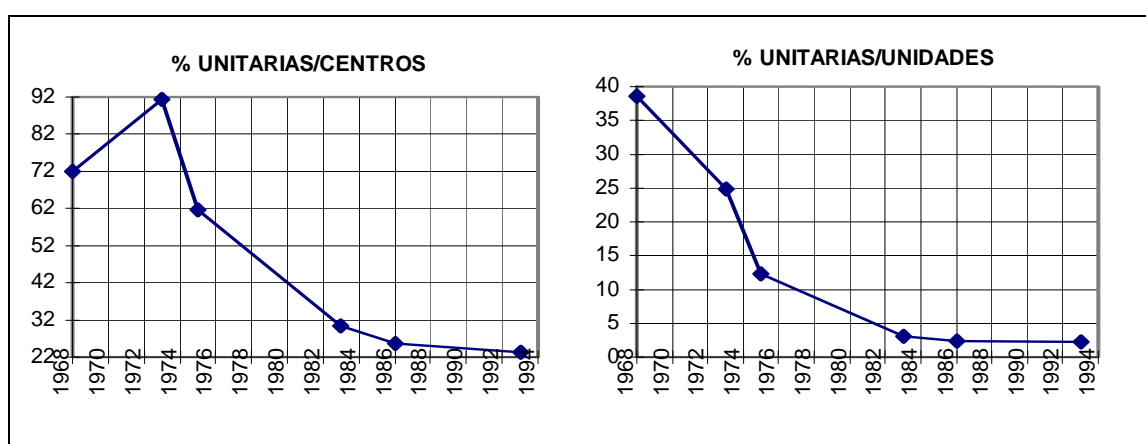
CIDE: *El Sistema Educativo Español. Informe para la OCDE. 2ª parte (vol. 2)*. Madrid, diciembre 1984.

DELEGACIÓN DEL INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA EN EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA.: *Estadística de la enseñanza. Curso 1984-86. Educación preescolar, Educación General Básica, Educación Especial y Educación Permanente de Adultos*. Ministerio de Educación y ciencia. Madrid, 1987. (Policopiado)

INE: *Estadística de la Enseñanza Primaria en España, 1967-68*. INE. Madrid, 1969.

MEC: *Datos avance y evolución del alumnado*. MEC. Madrid, 1993.

Gráfica 4: Unitarias respecto de centros y unidades públicas.



Ambas gráficas muestran la situación de aniquilación de las escuelas unitarias durante la década de los setenta. Las analizamos por orden de presentación, primero la de centros y después la de unidades.

El pico de 1973 se debe a la aplicación de las órdenes sobre transformación de centros⁹⁵ que redujeron sensiblemente el número de centros, aunque no ocurrió lo mismo con las unitarias. En 1973 las unitarias representaban el 91% de centros frente al 60% dos años después y aproximadamente el 42% en 1980. La reducción drástica de este porcentaje se puede explicar por el aumento incesante de Colegios Nacionales (de 8 ó más unidades) y la supresión masiva de unitarias para concentrarlas en escuelas más grandes. Posteriormente el ritmo de concentración decrece sensiblemente hasta alcanzar un 22% en 1993, lo cual se hace más evidente si tenemos en cuenta que en 7 años de los setenta se reduce el porcentaje en un 50% y en los 13 años desde 1980 hasta 1993 sólo se reduce en un 20%.

En 1968 había casi un 40% de unidades unitarias. Este porcentaje se reduce fuertemente hasta alcanzar el 25% en 1973, pero la reducción se acelera, de manera que en 1975 sólo hay un 12% de unitarias respecto de todas las unidades y en 1983 sólo quedan un 3%, claramente residual. La operación de “reducción de escuelas de maestro único” que se proponía en el I Plan de Desarrollo casi ha finalizado. Las pocas unitarias que quedan son la evidencia del logro del objetivo propuesto. España ya no presenta un índice alto de unitarias, indicador tradicional de baja calidad del sistema educativo⁹⁶.

⁹⁵ O. de 19 de junio de 1971 (BOE 1-7-71), sobre clasificación y transformación de los actuales Centros de Enseñanza; O. de 30 de diciembre de 1971 (BOE 12-1-72) y Circular de la DG de Programación e Inversiones, de 28-1-72 (BOE 22-2-72).

⁹⁶ Más adelante discutiremos este punto. Ahora sólo queremos indicar que nos parece un absurdo considerar este indicador si estamos convencidos de que las unitarias, en igualdad de condiciones materiales y personales, pueden ofrecer mejor educación que las escuelas graduadas por todas las ventajas que presentan las unitarias sobre los centros completos, especialmente los grandes.

El proceso concentrador trajo consigo el aumento del transporte escolar, de las becas de comedor, de las construcciones escolares, ..., en definitiva supuso un aumento sensible del gasto público en educación, que representaba el 16,5% del presupuesto del estado en 1972.

El progresivo aumento de gasto en educación relacionado con la disminución de unitarias hace pensar que la calidad educativa en la España rural debió aumentar mucho. Sin embargo, no ocurrió así: la calidad de la educación y la calidad de vida en el medio rural no mejoraron, sino que perdieron mucho nivel, puesto que el modelo de calidad empleado era un modelo urbano-industrial no aplicable a muchas zonas rurales españolas, donde no existían cabeceras de comarca ni facilidad de comunicaciones.

El III Plan de Desarrollo, rector de la economía nacional, muestra una gran contradicción respecto de los núcleos poblacionales rurales relacionados por jerarquía urbana (cabeceras de comarca, núcleos de expansión y poblaciones dependientes) y las respectivas dotaciones de servicios, puesto que se indica que los núcleos dependientes deben tener los equipamientos mínimos⁹⁷ y, al mismo tiempo, las ciudades y cabeceras son prioritarias en cuanto a dotación de infraestructuras, urbanización y equipamientos⁹⁸. El traslado de esta contradicción al terreno educativo evidencia el apoyo estatal ofrecido a la concentración de servicios en las cabeceras frente al mantenimiento de servicios mínimos en las pequeñas poblaciones, como se desprende de la evolución de unitarias ya expuesta y de las estrategias y prioridades para EGB del mismo Plan de Desarrollo:

“a) Proporcionar a todos los niños españoles y, en especial, a la población rural, las mismas oportunidades de educación básica, sin

⁹⁷ COMISARIA DEL PLAN DE DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL: *III Plan de Desarrollo Económico y Social*. Boletín Oficial de las Cortes, suplemento al nº 1169. Madrid, noviembre 1971. pág. 184.

⁹⁸ *Ibidem*: op.cit., pág. 185.

discriminación de situación ni otros condicionamientos socioeconómicos.

b) Escolarizar a los niños que residen en zonas de población diseminada en las que no existe escuela.

c) Hacer posible la concentración escolar y la graduación de la enseñanza, con la consiguiente mejora de la calidad y eficacia.

d) Reducir progresivamente el número de escuelas de maestro único.

e) Aprovechar al máximo los elementos personales, funcionales y materiales de las instituciones de educación general básica.

Surgirá así un nuevo concepto en la planificación educativa: la comarca escolar, integrada geográficamente por diferentes localidades próximas entre sí y que contará con centros suficientes de todos los niveles educacionales, excepto el universitario.

[...] Es necesario también planear una mejor utilización de los centros docentes. Una primera solución de este problema es la utilización múltiple del centro, consistente en dotar a éstos de salas de reuniones, campos deportivos, bibliotecas y en general de un complejo cultural utilizable por personas de distinta edad, sexo y nivel educativo. Con ello se logrará la plena utilización y rentabilidad de los edificios escolares.”⁹⁹

De estas prioridades se desprende la política educativa que debería desarrollar la LGE: supresión de unitarias, concentración y graduación escolar, creación de plazas en Escuela-Hogar, concepto de comarca escolar y definición de centros educativos polivalentes desde el punto de vista educativo y cultural.

Es posible que haya zonas educativas donde se desarrollaron todas las estrategias propuestas.

En el Alto Mijares sólo se desarrolló lo relativo a supresiones y concentración; la comarca escolar sólo se consideraba para promover la concentración en la Escuela-Hogar sin atención al resto de niveles educativos y el hecho de destruir la red educativa de la zona impidió el desarrollo de centros educativo-culturales multiuso.

⁹⁹ COMISARIA DEL PLAN DE DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL: *III Plan de Desarrollo Económico y Social. Educación. 1972-1975*. Presidencia del Gobierno. Madrid. 1972. págs. 89-90.

Por tanto, atendiendo a esta realidad concreta se asocia LGE con supresión y concentración escolar y no con mejora de la calidad educativa ni con la extensión de igualdad de condiciones, sino se que somete a la población rural a una nueva discriminación: el “secuestro legal” de los niños de pequeños núcleos para engrosar las matrículas de escuelas de pueblos más grandes, alegando la buena intención de “ofrecer educación en igualdad de condiciones”.

Tabla 11: Planificación educativa rural y derivada de LGE.

| Planificación Regional Educación Rural | LGE/Planes de Desarrollo |
|---|--|
| Mayor extensión de escuelas básicas de igual calidad | Intento de homogeneización de centros con el modelo de Colegio Nacional, lo que supone la eliminación de los pequeños y la consiguiente destrucción de la red escolar rural |
| Política uniforme y uniformizante sobre escolarización | Modelo general de Colegio Nacional que deja en la “ilegalidad” al resto de centros incompletos |
| Concentración de alumnos, a partir de cierta edad, en centros específicos | Concentración escolar, muchas veces sin considerar la edad, distancia, ... |
| Extensión de los servicios complementarios (escuela-hogar, transporte y comedor escolar, ...) | Extensión de los servicios complementarios. |
| Extensión en zonas rurales de la educación de adultos, de la formación profesional y de la capacitación agraria | Reducción progresiva en zonas rurales de la educación de adultos que se venía desarrollando (extensión agraria, alfabetización, ...) |
| Reducción de las escuelas unitarias | Reducción drástica de las escuelas unitarias. |

En líneas generales se siguen los principios de planificación regional usuales, pero se rechazan dos elementos básicos: la existencia de una red escolar homogénea que abarcara todo el territorio -poniendo las escuelas al alcance de todos los escolares- y la formación de los adultos -para promover el desarrollo rural y mejorar las actitudes hacia la educación-.

Las consecuencias populares de este planteamiento fueron inmediatas: rechazo a la Administración educativa representada por Inspectores y Maestros, rechazo a los pueblos y escuelas concentradoras, tensiones entre pueblos vecinos y dentro del mismo pueblo, rechazo de la escuela por parte de los escolares -que asumen la opinión familiar-, ...

El proceso de rechazo al cierre de la escuela y a la concentración es expuesto magistralmente por Marta González Bueno¹⁰⁰, dando un sentido antropológico y sociológico a este hecho: el cierre de la escuela es la muerte del pueblo. Su investigación se desarrolló durante el curso 1974-75, por tanto puede mostrar la situación de rechazo a la política escolar del momento. Intentaremos resumir las distintas fases de reacción a la supresión y concentración.

1ª) Hay rumores sobre el cierre de la escuela, dada la baja matrícula y el interés de la escuela grande por absorber alumnos de pueblos pequeños (para que no les cierren unidades a ellos). Las rivalidades entre pueblos renacen. Se insiste en ir “donde haga falta” para evitar el cierre. Los padres de niños escolarizados son los más afectados y los que más se hablan y reaccionan más fuertemente ante los rumores de cierre. Se insiste al Ayuntamiento en que haga todo lo necesario, puesto que si se cierra la escuela, luego será más difícil que la vuelvan a abrir.

2ª) Ante la insistencia popular el Ayuntamiento delega en personas para que intervengan. Comienzan a surgir las tensiones ante la dificultad de conseguir el mantenimiento de la escuela. Se suceden los viajes a la capital provincial para solucionar el tema. Se confirma el cierre -extraoficialmente- y entonces son los padres los que bajan a hablar con el Inspector, esperando ablandarle.

3ª) Le inicio de curso es el momento clave: no hay maestra -como otros años-, pero del centro grande escriben indicando que bajen los niños porque no van a tener escuela en el pueblo. Surge otra vez el rechazo al centro concentrador, a las personas de la escuela y de aquel pueblo. Las reacciones son diversas, pero generalmente los padres van a hablar al colegio concentrador, con el Inspector si es preciso, para indicarle que aquello es matar al pueblo, que en el

¹⁰⁰ GONZÁLEZ BUENO, Marta: “Situación de la enseñanza en la comarca del Pallars Sobirà. Lérida” en KNIPMEYER, M.; GONZÁLEZ BUENO, M. y SAN ROMAN, T.: *Esucelas, pueblos y barrios (antropología educativa)*. (Manifiesto, Serie Antropología Social). Akal Editor. Madrid, 1980. págs. 94-101.

pueblo los niños también aprenden, que las concentraciones no ofrecen tanta calidad y presentan muchas carencias, que la maestra está muy a gusto y quiere quedarse, que les dejen la escuela un año más, ... Las amenazas iniciales se vuelven súplicas ante la inflexibilidad de la Administración, pero no se consigue nada. Se intenta recurrir a personas influyentes, pero en la capital ya han decidido el futuro de la escuela y del pueblo.

4ª) La notificación oficial del cierre puede llegar de diversas maneras, pero aunque no la reciban un día llega al pueblo un autocar con la misión de llevar a los niños a la escuela graduada. La agresividad del pueblo ante el cierre se manifiesta hacia la persona que lo representa -chófer, maestra acompañante, ...- Ese día no bajan todos los niños a escuela, unos padres se niegan a que sus hijos suban, otros van a hablar a la escuela grande. Algunos piensan matricular a sus hijos en otros colegios para no dar su brazo a torcer, ... pero el curso está empezado y todo son dificultades, se recuerda la obligatoriedad de la escolarización ...

5ª) Poco a poco los niños van asistiendo a escuela y, pese al disgusto inicial, van adaptándose. La familia, triste, también se adapta a la nueva situación y poco a poco los valores familiares se modifican. El pueblo definitivamente está triste, sin niños no hay alegría, no hay vida. Al pueblo le han robado la alegría del presente y la esperanza del futuro.

4.- LUCHA POR RECUPERAR LA ESCUELA RURAL

El 20 de noviembre de 1975 muere Franco. Los cambios acaecidos tras su muerte hay que analizarlos con una visión retrospectiva. No fue su muerte la que provocó todos los cambios, sino que éstos ya se venían produciendo incesantemente desde finales de los años 50.

Lo que encontramos en la década de los 70 es fruto de las décadas anteriores. Los tecnócratas se han apoderado de las riendas del gobierno y se vigoriza el paradigma de la tecnocracia, la planificación. En palabras del profesor Juan Pablo Fusi:

"Ahora, desde principios de los años 60, un lenguaje seco y árido, plagado de términos abstractos (rentas per cápita, inflación, divisas, PIBs, PNBs, balanzas), tasas y porcentajes vino a impregnar la propaganda oficial."¹⁰¹

El fruto de esta planificación fue la puesta en marcha de los Planes Nacionales de Desarrollo, el primero de los cuales entró en vigor en 1964. En 1972 se inició el III y en 1976 comenzó el IV Plan Nacional de Desarrollo. Estos dos últimos planes son los que marcan la década que estudiamos. Sus propuestas atendían los distintos sectores de desarrollo (económicos, sociales,... y la educación).

Pero la efectividad de los Planes de Desarrollo se vio limitada por la famosa crisis del petróleo de 1973.

España estaba despegándose de la dictadura de Franco. Esta etapa se ha denominado corrientemente la etapa de *transición a la democracia*.

¹⁰¹FUSI AIZPURÚA, Juan Pablo: "La década desarrollista (1959-1969)" en FUSI, Juan Pablo; VILAR, Sergio y PRESTON, Paul: *De la dictadura a la democracia. Desarrollismo, crisis y transición (1959-1977)*. *Historia de España*, 13. *Historia 16*, extra XXV, febrero 1983. Madrid. pág. 11.

El Ministerio de Educación fue presidido por varios ministros que duraron poco en su cargo si comparamos con la duración de los ministros de Franco¹⁰². La provisionalidad de los ministros y el proceso de cambio iniciado influyó en que algunos ministros (Aurelio Menéndez y Menéndez en 1976, Iñigo Cavero Lataillade en 1977) aplicaran la política de "ir tirando"¹⁰³ sin implicarse realmente en su función de desarrollo de la educación. Hay que esperar a 1979 para que se inicie de nuevo una política educativa definida, como nos indica el profesor García Hoz:

"En marzo de 1979 se encargó de la cartera de Educación José Manuel Otero Novas, quien, con ideas claras y actitud decidida, llevó adelante, en el Parlamento, la aprobación del Estatuto de Centros no universitarios."¹⁰⁴

La transición a la democracia aportó nuevas ideas sobre la educación a nivel general (consideración de la educación en la Constitución de 1978, aumento del presupuesto para educación gracias a los pactos de la Moncloa, cambios de contenidos curriculares, nuevas propuestas de participación, desarrollo de los estatutos de autonomía con las modificaciones educativas que ello implicaría, ...). Muchos de los cambios propuestos durante la transición política no se desarrollaron hasta unos años más tarde por lo que es difícil valorar la efectividad de las propuestas educativas.

La transición política en un primer momento no implicó cambios educativos a nivel nacional y lo mismo ocurrió con la política concentradora¹⁰⁵, que siguió igual hasta después de aprobada la Constitución.

¹⁰² GARCÍA HOZ, Víctor: *La Educación en la España del siglo XX*. Rialp S.A. Madrid. 1980. pág. 319.

¹⁰³ *Ibidem*: op.cit. pág. 319.

¹⁰⁴ *Ibidem*: op.cit. pág. 320.

¹⁰⁵ La concentración escolar que se atribuye a la década de los 70 según algunos estudiosos del tema (Miguel Grande, Jesús Jiménez, Marina Subirats) se desarrolla principalmente a partir del III Plan Nacional de Desarrollo (1972) y la política concentradora continúa con el IV Plan de Desarrollo (1976). (Cfr. nota a pie nº 87).

El gran esfuerzo escolarizador realizado desde 1960 hasta 1980 concluye con una escolarización total de alumnos de EGB, ofreciendo durante el curso 1980-81 un nivel de escolarización de 107% (incluyendo los repetidores)¹⁰⁶. El tan anhelado objetivo de escolarizar toda la población en edad de educación obligatoria se había alcanzado.

Ahora se lucha por mejorar la calidad y ello implica extender la educación preescolar. Durante el curso 1970-71¹⁰⁷ había escolarizados en preescolar el 33,5% de la población de este tramo de edad¹⁰⁸, siendo la tasa de matrícula de alumnos de 4 años de 43% y la de preescolares de 5 años de 70%. Diez años más tarde, el curso 1980-81 la tasa de escolarización es del 45% en general y del 80% de párvulos.

En la escuela rural se optó por las supresiones de unitarias, mixtas y pequeñas graduadas y se fomentó la concentración escolar. Pero, pese a los últimos esfuerzos tecnocráticos concentradores, el intento de eliminar las escuelas de todos los pueblos había fracasado. A partir de 1976 varios factores así lo indican:

- a) la evaluación de la LGE,
- b) el replanteamiento de la política para la escuela rural,
- c) la problemática del transporte escolar y los accidentes,

¹⁰⁶ DELEGACIÓN DEL INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA EN EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA.: *Estadística de la enseñanza. Curso 1980-81. Educación preescolar, Educación General Básica, Educación Especial y Educación Permanente de Adultos*. Ministerio de Educación y ciencia. Madrid. Noviembre, 1981. (Policopiado). pág. 26.

¹⁰⁷ Datos obtenidos de PÉREZ PEÑASCO, Alfonso (dir.): "Educación" en FOESSA: *Estudios sociológicos sobre la situación social de España 1975*. Euramérica. Madrid. 1976. págs. 223-224.

¹⁰⁸ La etapa de preescolar se divide en dos: a) jardín de infancia que acoge niños de 2 y 3 años b) párvulos que admite los niños de 4 y 5 años. En los cálculos generales sobre escolarización en preescolar se considera la etapa en bloque, es decir, de 2 a 5 años. A medida que sube el nivel de preescolar aumenta la tasa de escolarización.

-
- d) la organización de pueblos en contra de las concentraciones y su difusión en prensa,
 - e) el impulso a la escuela rural a partir de la revista Cuadernos de Pedagogía,
 - f) el surgimiento de Escuelas de Verano y grupos de maestros en defensa de la escuela rural,
 - g) la comparación cuantitativa de los costos de las Escuelas-Hogar y Concentraciones Escolares frente a las escuelas pequeñas, ...

4.1. LOS CAMBIOS EN POLÍTICA EDUCATIVA

Cuando accedió a la cartera ministerial Carlos Robles Piquer una de sus principales aportaciones fue la creación de una *Comisión de Evaluación* para valorar los resultados obtenidos hasta el momento por la LGE, porque no se pueden tomar decisiones con garantía de acierto si no se conoce la realidad¹⁰⁹. En septiembre de 1976 se presenta el *Informe sobre la Ley General de Educación*¹¹⁰.

Por el interés que supone para nuestra investigación transcribimos de dicho informe el apartado correspondiente a concentraciones escolares:

4.2.3.4. Concentraciones Escolares en Escuelas Comarcales y Escuelas Hogar.

Ambas instituciones se presentan como las más apropiadas para la escolarización de alumnos de E.G.B. procedentes de pequeños núcleos

¹⁰⁹ GARCÍA HOZ, Víctor: *La educación en la España del siglo XX*. Rialp S.A. Madrid. 1980. pág. 319.

¹¹⁰ COMISIÓN DE EVALUACIÓN DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y FINANCIAMIENTO DE LA REFORMA EDUCATIVA.: *Informe que eleva al Gobierno la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa en cumplimiento del Decreto 186/76 de 6 de febrero. (3 Vols.)*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. Septiembre, 1976.

de población con escuelas mixtas, unitarias o graduadas de escaso número de unidades, cuyo funcionamiento resulta insostenible.

Las escuelas Comarcales y Escuelas Hogar, gracias a los respectivos regímenes de transporte o de internado, permiten una mejor escolarización, a la vez que la supresión de pequeñas escuelas, de precario rendimiento.

El incremento del alumnado en uno y otro tipo de centros ha sido muy considerable a partir de la promulgación de ciertas disposiciones legales anteriores a la reforma educativa.

[...] Actualmente son varios los centros de este carácter en vías de inmediata puesta a punto, y todo hace presumir su futuro aumento, vencidas determinadas resistencias de familias y autoridades locales, así como algunos desajustes en la organización y en la marcha de tales concentraciones escolares.”¹¹¹

Esta cita aporta datos sobre la opinión de la Comisión Evaluadora respecto de la escolarización rural:

- a) La mejor opción para la escolarización rural es la concentración escolar.
- b) La Escuela Comarcal y la Escuela Hogar son la alternativa a las pequeñas escuelas rurales de precario rendimiento.
- c) El proceso concentrador se inició antes de la puesta en marcha de la reforma.
- d) El proceso concentrador continua, pese:
 - a las resistencias familiares y municipales,
 - a desajustes del proceso concentrador,

En definitiva, la opinión de la Comisión Evaluadora es continuista: es positivo seguir concentrando.

¹¹¹ COMISIÓN DE EVALUACIÓN DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y FINANCIAMIENTO DE LA REFORMA EDUCATIVA.: *Informe que eleva al Gobierno la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma*

Sin embargo, un nuevo matiz se añade a la visión tradicional del problema de la escolarización rural. Entre los desajustes de la organización y marcha de las concentraciones escolares “habría que tomar en consideración el estado de abandono cultural de las localidades en que se suprimen sus centros escolares, muchas veces contruidos y dotados con grandes sacrificios para su vecindario. Una compensación apropiada podría ser la de destinar tales Centros a Unidades culturales, bibliotecas públicas, etc.”¹¹²

Por primera vez desde hace muchos años se piensa en la población rural -aunque sea en nota a pie de página y no en el cuerpo principal del texto- en sus esfuerzos por tener escuela, en la situación de abandono cultural en que quedan los pueblos. Es el tímido inicio de algunas propuestas de cambio, aunque se concluya que todavía hay provincias con un índice de concentración (medido en unidades por centro) bajo y que en otras este proceso se ha estancado¹¹³.

En consecuencia la Comisión recomienda:

- “a) Una actuación vigorosa para erradicar la población residual no escolarizada.
- b) Una intensificación en la política de concentración escolar.
- c) Atención especial a las provincias y comarcas con índices muy bajos de concentración escolar, realizando planes concretos a corto y medio plazo que tiendan a mejorar la precariedad de su situación actual.
- d) Mejorar las condiciones de instalación, organizativas y económicas de los medios de concentración -Transporte y Comedores escolares, y Escuelas-Hogar- para que su funcionamiento sea más seguro, eficaz y atractivo.

Ahora bien, dado que una política de concentración a ultranza puede no ser totalmente oportuna, y ha de admitirse como inevitable la perduración de centros escolares incompletos si tenemos en cuenta las peculiaridades de nuestra geografía, la Comisión recomienda:

Educativa en cumplimiento del Decreto 186/76 de 6 de febrero. (II Vol.). Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. Septiembre, 1976. págs. 199-201.

¹¹² *Ibidem*: op.cit., nota a pie de página (1), pág. 201.

¹¹³ *Ibidem*: op.cit., págs. 201-202.

-
- e) Que se conceda plena vigencia a los centros escolares incompletos para impartir con cierta autonomía y responsabilidad los niveles correspondientes a la primera etapa de la E.G.B.
 - f) Robustecer [sic] la influencia administrativa y, sobre todo, pedagógica de los centros completos respecto de los incompletos situados en la misma zona o demarcación, particularmente cuando en éstos hay alumnos de segunda etapa.
 - g) Organizar las enseñanzas de E.G.B., y agrupar sus niveles, en los “ciclos educativos”.¹¹⁴

Estas recomendaciones implican realmente un cambio en las orientaciones sobre escolarización rural. Si por una parte se insiste en potenciar la concentración y los servicios educativos que deben acompañarla, por otra parte se admite la inevitable presencia de las escuelas pequeñas - debido a nuestra geografía- y se reconoce que la política de concentración a ultranza no siempre es oportuna, aludiendo de nuevo a las condiciones socioeconómicas y culturales en que quedan los pueblos sin escuela:

“Tómese en consideración el conjunto de implicación socioeconómicas y culturales derivadas de la desaparición de las Escuelas en núcleos de población que no alcanzan el censo escolar suficiente para mantener un centro completo.”¹¹⁵

Como la concentración escolar no siempre es lo más oportuno, la comisión presenta otras recomendaciones al respecto: dar vigencia real a los centros incompletos para impartir primera etapa de EGB, aumentar la influencia pedagógica y administrativa de los centros completos sobre los incompletos de su demarcación y organizar la enseñanza en ciclos y no en cursos escolares, lo cual implica realmente un vuelco en la política de la LGE que proponía la homogeneización escolar a ultranza, un grupo de clase por nivel.

Estos “avances” que podemos intuir en el informe son indicadores de las contradicciones que se detectan en las propuestas sobre escuela rural y,

¹¹⁴ *Ibíd*em: op.cit., pág.s 202-203.

¹¹⁵ *Ibíd*em: op.cit., nota pie de página (1), pág. 202.

aunque esperanzadores, son rápidamente velados por formulaciones tradicionales sobre la escuela rural:

“Todavía tenemos hoy en España más de 10.000 escuelas de profesor o maestro único. Aunque su alumnado representa sólo el 6,4% del censo escolar, cabe señalar que su existencia se ve afectada por los males propios de una precaria ordenación escolar:

- Incapacidad del profesorado para atender con un mínimo de garantía las exigencias de la nueva enseñanza obligatoria, en todas sus áreas y niveles.
- Falta de estímulos en los mismos profesores para sobreponerse a las limitaciones propias del ámbito rural. El absentismo del profesorado en estos lugares reviste caracteres de gravedad; traslados inmediatos, excedencias, permisos y ausencias continuos, etc. deterioran aún más la menguada eficacia de la institución escolar de maestro único.
- Desmoralización, y consiguiente actitud de inhibición y abandono, por parte de las autoridades locales ante un deterioro irreversible de la enseñanza y la cultura allí donde viven.
- Las exiguas matrículas de estos Centros.”¹¹⁶

Las propuestas no agresivas hacia las pequeñas escuelas van deslizándose en un contexto general contrario a las mismas, pero ésto ya supone un avance que debería tener su culminación en la creación de comarcas escolares. Si realmente se llevara a cabo la adscripción de centros incompletos a otros completos y se propusiera un ámbito comarcal de planificación educativa estaríamos asistiendo a la implantación de la comarca escolar citada en el III Plan de Desarrollo. Y se insiste en este aspecto en el Informe de 1976 cuando se plantea la optimización de recursos:

“c) Deben constituirse depósitos provinciales y comarcales de MAVES (especialmente material de paso), que permitan, bajo la dirección del Servicio de Inspección, aumentar el índice de uso de los medios con que se cuenta, o se cuente en el futuro.”¹¹⁷

¹¹⁶ *Ibidem*: op.cit., págs. 208-209.

¹¹⁷ *Ibidem*: op.cit., pág. 250.

Parece que se indique la necesidad de establecer los antecedentes de los Centros de Recursos comarcales y también se refuerza la idea de comarca escolar, aunque realmente estas propuestas no fueron aplicadas ni generalizadas a todo el territorio.

Por otra parte se insiste, de nuevo, en la necesidad de reducir el número de escuelas muy pequeñas para optimizar recursos -profesorado, centros, material- pero se indica que se deben favorecer otras alternativas diferentes de los Colegios Nacionales:

“Existen profesores que regentan unidades con escasa matrícula, especialmente en zonas rurales.
[...] Se propone: a) Ir hacia la progresiva supresión de las unidades que tengan menos de 15 alumnos por aula. Esta medida se vería muy favorecida si la Ley hubiese contemplado la posibilidad de crear centros fundamentalmente para primera etapa de EGB, con menos de ocho unidades.”¹¹⁸

Esta cita aporta nuevas orientaciones sobre la escolarización rural:

- a) Reduce el mínimo para mantener una escuela de 20 alumnos (mínimo necesario para tener escuela en zonas rurales en la década de los 60¹¹⁹) a 15, con lo que será más fácil mantener escuelas en los pueblos.
- b) Se propone la existencia de centros incompletos, principalmente para primera etapa, con lo que se podrán mantener más centros en zonas rurales y se evitarán las concentraciones salvajes -muy grandes o muy distantes de los pueblos de origen del alumnado concentrado-.

Como vemos este informe suscitó algunos cambios, aunque no lo suficientemente definidos como cabría esperar (debido al cambio de ministros).

¹¹⁸ *Ibidem*: op.cit., págs. 269-271.

¹¹⁹ SUBSECRETARÍA DE PLANIFICACIÓN: *Educación e Investigación científica y Desarrollo Tecnológico*. (Documentación básica para la preparación del IV Plan Nacional de Desarrollo). Subsecretaría de Planificación/Presidencia del Gobierno. Madrid, 1976. pág. 34.

Pese a ello, la política de escolarización rural empieza a modificarse, como nos recuerda Carmen Fernández:

"Hoy en día y coincidiendo con los últimos años del III Plan de desarrollo (1972-75), parece que la situación comienza a variar. El mismo Ministerio comienza a darse cuenta de sus fallos: a las escuelas rurales o a las concentraciones escolares no les llega el presupuesto; ha surgido una gran cantidad de problemas imprevistos, transporte escolar, comedor, etc. Algunos sospechan que la administración ha llegado hasta a recomendar que se vuelvan a utilizar las escuelas unitarias, abriendo de nuevo aquellas que aún estén en buen estado."¹²⁰

Aunque en el texto del informe de 1976 no hemos encontrado referencias explícitas a lo indicado por Carmen Fernández creemos haber indicado suficientemente que este informe supuso un tímido inicio del cambio ministerial sobre la educación rural.

Pero el marco legal general debían ser los Planes de Desarrollo. El IV Plan de Desarrollo (1976-1979) hacía caso omiso de las propuestas nuevas y seguía proponiendo la concentración y la ampliación de la red de Escuelas-Hogar¹²¹ pese a utilizar las mismas fuentes documentales que usó la Comisión Evaluadora.

Esta misma tendencia se manifiesta, de forma velada, en los *Pactos de la Moncloa* o acuerdos previos al cambio político que supone la Constitución de 1978.

Entre los objetivos de los acuerdos cabe citar la democratización del sistema educativo buscando la participación de todos los sectores, la mejora de la calidad en la enseñanza y la homogeneización técnica de la misma en todos los centros, la gratuidad progresiva de la enseñanza -incluyendo los

¹²⁰ FERNÁNDEZ, Carmen: "Política educativa y escuela rural." en *Cuadernos de Pedagogía. Suplemento 2*. Noviembre 1976. pág. 27.

¹²¹ SUBSECRETARÍA DE PLANIFICACIÓN: *Educación e Investigación científica y Desarrollo Tecnológico*. (Documentación básica para la preparación del IV Plan Nacional de Desarrollo). Subsecretaría de Planificación/Presidencia del Gobierno. Madrid, 1976. págs. 36-39.

servicios gratuitos de comedor y transporte en los niveles de enseñanza obligatoria para alumnos de concentración escolar-, la incorporación de contenidos culturales y lingüísticos de los distintos ámbitos territoriales, la cooperación entre en Gobierno y las instituciones autonómicas para desarrollar los planes anteriores, ...¹²²

La única relación del texto con la escuela rural podría ser la propuesta de gratuidad de los servicios complementarios en las concentraciones escolares, consideradas todavía modelo único. Pero si atendemos al programa de inversiones derivado de los Pactos, de nuevo se insiste en la menor calidad de los centros incompletos, problema secundario si se compara con los déficits de las grandes ciudades (falta de puestos, aulas habilitadas, dobles turnos, ...):

“4) El caso de los centros incompletos, por último, no es tan apremiante ya que, si bien se da un problema de menor calidad (el profesor ha de atender a escolares de distinto curso), si están en buenas condiciones físicas, no plantean la gravedad de los casos anteriores.”¹²³

El hecho de considerar la calidad educativa en zona rural como un problema secundario representará un alivio para la población rural que ha visto cómo durante toda la década se han cerrado escuelas para concentrarlas alegando la mejor calidad y la homogeneidad de los centros. Si bien estos principios son básicos en los Pactos, es más acuciante el problema de la falta de puestos escolares que el de la calidad, por tanto el temor al cierre no es tan palpable, es más, comienzan a considerarse algunas propuestas del *Informe de 1976* (no sólo debe haber colegios nacionales y puede haber escuelas más

¹²² SERVICIO DEL CENTRO DE PUBLICACIONES: *Los pactos de la Moncloa. Texto completo del acuerdo económico y del acuerdo político.* (Informe nº 17). Servicio del Centro de Publicaciones/Presidencia del Gobierno. Madrid, 8-27 de octubre de 1977. págs. 35-37.

¹²³ DIRECCIÓN GENERAL DE PROGRAMACIÓN E INVERSIONES: *Pacto de la Moncloa. Informe sobre el proyecto de construcciones escolares. IV y último informe trimestral de previsiones futuras de actuación.* (Planificación Educativa y Construcciones Escolares, 1). Servicios de Publicaciones/MEC. Madrid, 1979. pág. 12.

pequeñas), pese a lo cual la política concentradora sigue vigente y si no se ha desarrollado más es por falta de recursos económicos.

Pero al mismo tiempo que se desarrollo un programa especial de inversiones para subsanar el déficit de puestos escolares también se inició un proceso de evaluación de la EGB y del Sistema Escolar con el objetivo prioritario de “elevar el nivel de calidad de la enseñanza, buscando una optimización del rendimiento y de los resultados escolares”¹²⁴, siendo la base de “una política educativa que pretende ofrecer al pueblo español una educación acorde con las necesidades de una sociedad moderna, dinámica y democrática”¹²⁵.

Los supuestos tecnocráticos todavía siguen vigentes y el *Informe de 1979* insiste especialmente en le rendimiento del sistema escolar atendiendo a los siguientes aspectos: extensión de la enseñanza, resultados escolares de los alumnos (compara resultados escolares según tipos de centro, titularidad, asignaturas, momento de evaluación, ...) y rendimiento del sistema escolar. Debido a la profundidad del estudio y el amplio aparato estadístico empleado nosotros haremos referencia a las conclusiones y propuestas¹²⁶.

En el apartado de extensión de la enseñanza se indica que los medios puesto a disposición del sistema educativo permiten afirmar que las condiciones de escolarización han mejorado fuertemente desde 1973-74 hasta 1977-78¹²⁷. Esta afirmación se basa en distintos datos: disminución de la relación numérica profesor/alumnos (1/32,42 a 1/31,34), disminución del porcentaje de alumnos escolarizados en centros incompletos (baja de 9,82 a

¹²⁴ SERVICIO DE INSPECCIÓN TÉCNICA (E.G.B.) D.G. DE EDUCACIÓN BÁSICA.: *La Educación General Básica a examen. Resultados y rendimiento del sistema escolar. (Primera Parte)*. MEC. Madrid. Noviembre, 1979. (Policopiado). pág. 9.

¹²⁵ *Ibídem*: op.cit., pág. 6.

¹²⁶ *Ibídem*: op.cit., págs. 155-162.

¹²⁷ *Ibídem*: op.cit., pág. 157.

6,38%) y el aumento de horas semanales de enseñanza por alumno que pasa de 0,77 a 0,80¹²⁸.

Se insiste, además, en las consecuencias positivas de la fuerte comarcalización de centros escolares de pequeñas dimensiones producida entre 1973-74 y 1977-78, lo cual supone un descenso del número de cursos para cada profesor, la disminución del porcentaje de alumnos escolarizados en centros de 1 y 2 unidades, la disminución del número de alumnos de 2ª etapa escolarizados en centros incompletos o de 8-15 unidades, un aumento del nivel de especialización del profesorado y una relación numérica profesor/alumno media más representativa de la realidad nacional¹²⁹. Pese a lo cual se indica que el porcentaje de alumnos de 2ª etapa escolarizados en centros de 1-7 unidades todavía es importante en 1977-78, por lo que no puede darse por concluido el proceso de comarcalización¹³⁰.

De estas indicaciones podemos concluir que para la Administración Educativa el proceso de comarcalización indicado años antes en la LGE y en los Planes de Desarrollo no pretendía la creación de servicios educativos a nivel comarcal (preescolar, EGB, enseñanzas medias, educación de adultos, ...) sino que su objetivo era escolarizar a los alumnos de EGB: los de primera etapa en su pueblo o en pueblos próximos y los de segunda etapa en centros completos comarcales que, según la política oficial, podrían ofrecer mejores condiciones al servicio escolar.

La aplicación de la idea de comarca escolar exclusivamente a la EGB resta a esta modalidad de planificación educativa el mayor potencial para el desarrollo de las comarcas rurales, puesto que no contempla la

¹²⁸ *Ibidem*: op.cit., pág. 156.

¹²⁹ *Ibidem*: op.cit., pág. 156.

¹³⁰ *Ibidem*: op.cit., pag. 157.

comarcalización de los estudios medios ni de la educación de adultos, olvidando también los incipientes servicios de orientación escolar.

El análisis de resultados escolares evidencia una disminución del porcentaje de alumnos que aprueban a medida que avanza la LGE¹³¹.

Por otra parte los centros de menor número de unidades otorgan mayor porcentaje de calificaciones positivas, hecho difícil de admitir en un contexto que supone menor calidad para los centros más pequeños por lo cual se propone como hipótesis explicativa que en los centros menores el nivel de exigencia del profesorado también es menor¹³².

El análisis del rendimiento del sistema escolar resulta claramente negativo si tenemos en cuenta que desde 1973-74 hasta 1977-78 ha aumentado la cantidad de recursos para mejorar la calidad y los resultados escolares han descendido¹³³. Para explicar este fenómeno se alude a la “administrativización del sistema escolar” que tiene como consecuencia la desatención o infravaloración de los aspectos pedagógicos del sistema educativo¹³⁴.

¹³¹ *Ibidem*: op.cit., pág. 158.

¹³² *Ibidem*: op.cit., pág. 158.

Esta hipótesis se puede falsar utilizando los mismos datos del estudio, puesto que si en centros pequeños los profesores son menos exigentes también será cierto que en centros incompletos adscritos el resultado escolar es peor que en los incompletos autónomos, puesto que en aquellos los alumnos son evaluados en los centros completos a que están adscritos y los autónomos son autónomos totalmente. Ocurre lo contrario: los alumnos de centros adscritos obtienen mejor resultado que los de centros autónomos lo cual indica que los profesores de centros completos a los que se han adscrito aquellos centros son menos exigentes que los de centros autónomos, forzosamente incompletos.

La adscripción de alumnos para la evaluación fue regulada por las varias disposiciones:
- Resolución de la DGOE por la que se dictan instrucciones para el asesoramiento y evaluación del sexto curso de EGB en los centros no completos de 8 de febrero de 1973 (BOE 19-2-73),
- Orden Ministerial de 25 de abril de 1975 sobre la promoción de curso y obtención del Título de Graduado Escolar (BOE 30-4-75),
- Resolución de 30 de mayo de 1975 que desarrolla la OM anterior (BOE 31-5-75).

¹³³ *Ibidem*: op.cit., pág. 160.

¹³⁴ *Ibidem*: op.cit., pág. 161.

Por otra parte, si se atiende al “aprovechamiento de las capacidades de aprendizaje del alumnado por parte del sistema escolar” las conclusiones vuelven a ser desalentadoras: el sistema educativo desaprovecha las capacidades de alumnos con inteligencia media o ligeramente inferior a la media que probablemente reciban la EGB como única formación¹³⁵, lo cual pone de manifiesto el desaprovechamiento social del gran potencial que tiene este sector de población. Este hecho contradice claramente los principios del desarrollo tecnocrático de la educación, puesto que se pretendía aprovechar al máximo todas las capacidades.

Es necesario indicar que en el apartado de propuestas no se hace ninguna mención a las escuelas pequeñas, incompletas o rurales, lo cual nos permite atender al cambio de política educativa hacia lo rural: si los resultados escolares de la escuela rural son mejores -formulación con reservas- no se puede hacer ninguna propuesta de concentración o de eliminación de estas escuelas.

Otras propuestas derivadas de *Informes oficiales* o de *los Pactos de la Moncloa* no tuvieron en consideración la escuela rural ni las nuevas alternativas e ideas que se ofrecían para solucionar los problemas de este sector educativo. Ejemplos de esto son la organización de la participación escolar en la *Ley Orgánica de Estatutos de Centros Escolares* (LOECE) de 1980 o la organización de la educación básica en ciclos, en base a los reales decretos de enseñanzas mínimas de preescolar y ciclo inicial (4-5 años y 6-7 años), ciclo medio (8-10 años) y ciclo superior (11-13 años).

Por último será necesario indicar el papel de la *Constitución de 1978* como marco legal de la vida española: desarrollo rural, educación, igualdad de oportunidades, ... y del *Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana* de 1983 como marco de la vida valenciana. Analizaremos las propuestas que en

¹³⁵ *Ibídem*: op.cit., pág. 161.

estos marcos legales se presenten en el apartado de marginación legal de la escuela rural.

4.2. OTROS FACTORES MODIFICADORES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

1976 fue un año clave para la escuela rural porque la publicación del Suplemento 2 de *Cuadernos de Pedagogía*: "*La escuela rural: crónica de una marginación*"¹³⁶ ponía en evidencia la existencia, aún agonizante de la escuela rural. Pese a todos los intentos, no la habían podido eliminar. En dicho suplemento se pulsaba la situación de la escuela rural a nivel nacional y en distintas autonomías. Había, además artículos de sociólogos, antropólogos, etc., que criticaban abiertamente el modelo de escolarización rural seguido hasta el momento. En aquella revista participó mucha gente, que manifiestamente defendían lo que quedaba de escuela rural, apostando por una clara mejora.

Abundando en el cambio que se está produciendo, y para corroborar que no se produjo inmediatamente a la publicación del *Informe de 1976*, citamos un párrafo de *Cuadernos de Pedagogía*:

"Al filo de este inicio de curso nos llega la noticia de que el ME está planeando un plan experimental de pequeñas unidades cercanas al domicilio del alumno rural. Celebrado este tipo de iniciativas aunque lamentamos que se prescindiera una vez más de la opinión calificada de los sectores implicados."¹³⁷

¹³⁶CUADERNOS DE PEDAGOGÍA: *Suplemento 2*, de noviembre de 1976, monográfico de Escuela rural con tres bloques:

- a) *La escuela rural en España: crónica de una marginación*. Editorial y 9 artículos.
- b) *Las regiones opinan*. 10 artículos.
- c) *Hacia una nueva educación rural*. 4 artículos.

¹³⁷CUADERNOS DE PEDAGOGÍA: presentación del artículo "Escuela rural, una agonía" de ESCUELAS DE VERANO DE ARAGÓN, CASTILLA-LEÓN Y TARRAGONA. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 47, noviembre 1978. pág. 21.

Pero contra esta propuesta de poner en marcha pequeñas unidades escolares, la misma fuente indica la tendencia general del MEC: las macroconcentraciones:

"En el Sup. n.º 2 de C. de P. ("La escuela rural: crónica de una marginación") se comentaba extensamente la muerte de la enseñanza rural y se abría un sugerente debate sobre el futuro inmediato: ¿Escuelas unitarias o concentraciones escolares? Pesaban sobre ambos modelos organizativos objeciones de fondo.

Lo cierto es que el Ministerio de Educación ha optado decididamente por las mastodónticas concentraciones escolares. Y lo ha hecho, tal como viene siendo costumbre en la sede de Alcalá, con grandes dosis de burocratismo e improvisación, prescindiendo de las problemáticas específicas del entorno rural."¹³⁸

Pero lo más asombroso es que en 1981 se siga diciendo que se ha avanzado poco, como indica la misma revista, muy sensibilizada ante la problemática de la escuela rural:

"Ha transcurrido un quinquenio y hay que decir que la situación, lamentablemente, no ha mejorado. Es más, en algunos puntos quizás hasta ha empeorado."¹³⁹

Pese a las tímidas propuestas de cambio la política hacia la escuela rural, el deseado cambio no se produjo por iniciativa política. El cambio producido a finales de la década de los 70 tiene otros motivos (oposición popular, propuestas de renovación pedagógica, problemas económicos, descenso de la natalidad, sensibilización en contra de las concentraciones, ...) y no un verdadero deseo de legislar teniendo en cuenta la escuela rural.

¹³⁸CUADERNOS DE PEDAGOGÍA: presentación del artículo "Escuela rural, una agonía" de ESCUELAS DE VERANO DE ARAGÓN, CASTILLA-LEÓN Y TARRAGONA. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 47, noviembre 1978. pág. 21.

¹³⁹CUADERNOS DE PEDAGOGÍA: "Tema del mes" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 79, julio-agosto 1981. pág. 2.

Algunos de estos factores son expuestos por Miguel Grande, haciendo especial hincapié en la oposición popular a las concentraciones, así cita un escrito de una asamblea de padres publicado en el *Adelanto* el 16 de febrero de 1979:

"La postura de nuestros pueblos, que se han negado a volver a la concentración puede resultar extraña. Mientras otros no se ha querido concentrar, antes de que se les concentrara, nosotros queremos dejar de estar concentrados, después que nuestros hijos han estado en la concentración varios años. Lo hacemos después de una larga experiencia. Parece que hemos roto con el orden establecido por la Ley. Pero nosotros como tantas veces hemos repetido públicamente, hemos con la concentración porque creemos que estábamos padeciendo una injusticia, en nuestros hijos y en nuestros pueblos."¹⁴⁰

El mismo autor hace referencia a la colaboración entre maestros y padres en defensa de la escuela rural¹⁴¹ y en especial al papel de los maestros en esta defensa (colaboración con los padres, escritos a la administración y a la prensa, encuentros de trabajadores de la enseñanza)¹⁴².

El movimiento popular en contra de las concentraciones no fue exclusivo de Castilla-León, como tampoco lo fue el movimiento de docentes por la Escuela Rural. En este período los movimientos de docentes que más resonancia tenían en el ámbito de lo rural fueron los de Castilla-León, Aragón y Cataluña y prueba de ello son las distintas escuelas de verano en que se abordaba la problemática de la Escuela Rural. En 1978 *Cuadernos de Pedagogía* reúne en un mismo artículo tres escritos presentados por las escuelas de verano respectivas¹⁴³, donde ya se puede entrever que hay

¹⁴⁰GRANDE RODRÍGUEZ, Miguel: *La Escuela Rural. Situación educativa en el medio rural castellano-leonés (niveles básicos)*. Ed. Escuela Popular. Granada. 1981. pág. 51.

¹⁴¹Ibidem: op.cit. págs. 53-54.

¹⁴²Ibidem: op.cit. págs. 47-50.

¹⁴³CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, ESCUELAS DE VERANO DE ARAGÓN, CASTILLA-LEÓN Y TARRAGONA: "Escuela rural, una agonía" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 47, noviembre 1978. págs. 21-22.

maestros que quieren volver a relanzar la escuela rural. Poco después, en junio de 1979, se desarrollan las *Primeres Jornades d'Escola Rural a Catalunya* organizadas por el ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, con lo que una institución con el prestigio de la UAB manifiesta su apoyo y preocupación por la escuela rural, no sólo organizándolas sino publicando el libro de dichas jornadas¹⁴⁴. Se está iniciando el despertar de la nueva escuela rural.

Otro factor importante que movió la opinión pública fueron los accidentes escolares (30 escolares muertos en un accidente de transporte escolar en Muñoz, 80 muertos en la escuela de Ortuella). Del primero habla Jesús M^a Jiménez:

"El accidente de un autobús escolar en el paso a nivel de Muñoz (Salamanca), en el que perdieron la vida 30 niños a finales de 1978, puso en vilo a la opinión pública sobre el tema del transporte escolar que afecta a unos 350.000 niños en todo el país."¹⁴⁵

El accidente de Ortuella es la base en un editorial de *Cuadernos de Pedagogía*:

"A finales de octubre el nombre de Ortuella corrió de boca en boca por toda España. La sobrecogedora tragedia de una escuela destrozada, y de una comunidad aplastada por la brutal fatalidad de la muerte, nos heló a todos el corazón. Fueron días de consternación, de lamentos y de promesas."¹⁴⁶

Faltaba añadir a todos estos elementos que crearon un ambiente contrario a la política de concentraciones dos hechos que pudieron pasar inadvertidos para la opinión pública, pero no así para la población sensibilizada

¹⁴⁴AA.VV.: *L'Escola Rural a Catalunya. Primeres Jornades organitzades per l'Institut de Ciències de l'Educació de la U.A.B. Barcelona, 15 i 16 de juny-1979*. Universitat autònoma de Barcelona. Barcelona. 1980.

¹⁴⁵JIMÉNEZ, Jesús M^a: "La Educación General Básica" en *La educación en el medio rural aragonés*. ICE de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza. 1981. pág. 43.

¹⁴⁶CUADERNOS DE PEDAGOGÍA: "Ortuella: 61-559-1" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 79, julio-agosto 1981. pág. 1.

hacia la escuela rural, puesto que empieza a ponerse en duda dos de los cimientos de la política concentradora, a saber: el supuesto beneficio económico de la concentración y la mejora de la calidad de la enseñanza en dichos centros respecto de las unitarias.

Por un lado, con el creciente número de estudios y comunicaciones sobre la escuela rural se empieza a poner de manifiesto que las concentraciones escolares y las escuelas-hogar resultan económicamente más caras que mantener un mínimo de escolares en sus escuelas de origen¹⁴⁷

Además, recordemos que en noviembre de 1979 el Servicio de Inspección Técnica de EGB presenta su informe *La Educación general Básica a examen. Resultados y rendimiento del sistema escolar*. En dicho informe, entre otras cosas se pone de manifiesto que las escuelas incompletas otorgan mayor porcentaje de calificaciones positivas que los centros grandes, aunque se pretende justificar este resultado con las siguientes palabras:

"Resulta difícil admitir que esta mayor esperanza de éxito escolar que tienen el alumno que se escolariza en un Centro pequeño, responda a una mayor eficacia en este tipo de Centros."¹⁴⁸

Pero ésto no tiene sentido si consideramos que los alumnos de escuelas incompletas debían ser adscritos a Colegios Nacionales, adscripción que

¹⁴⁷ Exponemos a continuación algunas referencias que confirman este punto:

- MARGÓS, R.; MENDUIÑA, A. y VILAGUT, J.R.: "L'Escola Rural i els costos de l'EGB estatal a Catalunya" en AA.VV.: *L'Escola Rural a Catalunya. Primeres Jornades organitzades per l'Institut de Ciències de l'Educació de la U.A.B. Barcelona, 15 i 16 de juny-1979*. Universitat autònoma de Barcelona. Barcelona. 1980. pág. 24.

- GRANDE RODRÍGUEZ, Miguel: *La Escuela Rural. Situación educativa en el medio rural castellano-leonés (niveles básicos)*. Ed. Escuela Popular. Granada. 1981. págs.147-150.

- GARCÉS CAMPOS, R.; ESCUDERO ESCORZA, T.; BARRIOS ADÁN, C. y GIMÉNEZ ALVIRA, J.A.: *Concentraciones escolares y Escuelas hogar en Aragón*. ICE de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza. 1983. págs. 142-144.

- MÚGICA NAVARRO, J.R.: *Concentraciones escolares en Navarra. 1962-1985*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Pamplona. 1992. pág. 262.

¹⁴⁸ SERVICIO DE INSPECCIÓN TÉCNICA (E.G.B.) D.G. DE EDUCACIÓN BÁSICA.: *La Educación General Básica a examen. Resultados y rendimiento del sistema escolar. (Primera Parte)*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. Noviembre, 1979. (Policopiado).pág. 158.

comportaba la evaluación de estos escolares por parte de los centros completos.

Como conclusión del período educativo 1970-1980 -bastante homogéneo en política educativa rural- podemos indicar que **durante esta década la educación en ámbitos rurales ha sido un auténtico desastre**¹⁴⁹ en base:

- a) a la concentración escolar que se acelera a partir de 1970 por motivos económicos (se creía que era más barato) y pedagógicos (modelo de graduación escolar en base a 8 niveles de EGB frente a las unitarias)
- b) la formación del profesorado se centrará en formar especialistas y maestros que trabajen con grupos “homogéneos” y no en maestros generalistas que sepan trabajar en unitarias,
- c) las concentraciones se han desarrollado, generalmente, de forma desafortunada y en oposición a la voluntad campesina,
- d) además han supuesto costos económicos inicialmente no previstos (comedor, transporte escolar, ...) que, a menudo, eran superiores a los del mantenimiento de la escuela rural,
- e) la política de concentraciones escolares ha implicado grandes costos personales (traslado de niños), familiares (separación de la familia rural) y sociales (muerte civil del pueblo, emigración, desruralización, desarraigo del medio...)

¹⁴⁹ SUBIRATS, Marina: “Deu anys després de la Llei General d’Educació” en *Perspectiva Escolar*, nº 56, junio 1981. págs. 5-6.

5.- EL REDESCUBRIMIENTO DE LA ESCUELA RURAL

Los cambios que poco a poco fueron produciéndose después de la muerte de Franco empezaban a dar su fruto.

En el plano político hay que destacar la elaboración y la aprobación de la Constitución Española de 1978 que será el libro guía de la nueva democracia, democracia que se verá atacada el 23 de febrero de 1981 con un intento de golpe de estado que fracasa.

En educación la evolución no es más rápida y hay que esperar a 1980 para que salga la primera Ley importante de la transición, la LOECE (Ley Orgánica de Estatuto de los Centros Escolares) que modifica parcialmente la LGE en lo tocante a gestión y dirección del centro, especialmente en lo referido a la participación de la comunidad educativa, aunque después fuese difuminándose la efectividad de esta ley. Fue una ley muy debatida pero que en la zona no tuvo efecto alguno.

Otro cambio importantísimo es la publicación de los Programas Renovados de EGB y Preescolar entre 1980 y 1982, documentos que mantendrán vivo el debate entre los docentes y que sí se reflejaran en las actividades escolares (implantación de ciclos escolares, nuevas propuestas pedagógicas, ...). Pero los cambios más importantes se producirán a partir de 1982.

La política en el ámbito nacional cambia de signo. Hasta el ahora había dominado el gobierno la Unión de Centro Democrático (UCD) pero a partir de 1982 es el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) quien lleva las riendas del gobierno hasta 1995, año en que a nivel municipal y autonómico el PSOE pierde fuerza ante el empuje del Partido Popular.

En política internacional se tiende a la europeización. Así en 1986 ingresa España en la Comunidad Económica Europea (CEE) con un programa de adaptación progresiva. Nuestro ingreso en la CEE debería suponer cambios

substanciales en la política hacia el Mundo Rural y algunos de ellos ya se sienten en la zona, beneficiaria de un *Proyecto LEADER*, aunque se asientan sobre normativas estatales anteriores marcadas con evidente sello europeo como la *Ley de Agricultura de Montaña* de 1982¹⁵⁰.

En el País Valenciano se inician los trámites para conseguir un estatuto de autonomía. En 1979 se concede el Estatuto de Preautonomía y ya es posible controlar algunas cosas desde aquí, como es el caso de la incipiente introducción del valenciano en las escuelas. Se alcanza la autonomía con el Estatuto de Autonomía de 1982 que tiene claras implicaciones en política educativa. A partir de este momento es más difícil seguir el desarrollo de los hechos porque hay que abordar la situación de la escuela rural en el marco de la política autonómica, nacional y europea (aunque esta última no tiene efectos legales, sólo sugiere).

"El cambio" como han querido llamarlo los socialistas puede recordarnos en política educativa la década de los 60: muchos cambios, muchas ideas y realizaciones, descoordinadas en algunas ocasiones. Podemos señalar:

- RD 1174/1983 de 27 de abril (BOE 11-5-83), sobre educación compensatoria;
- 1984, creación de los Centros de Recursos (CR);
- 1984, creación de los Centros de Profesores (CEP);
- 1984, experimentación de reforma en Ciclo Superior;
- 1985, *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* (LODE);
- 1985, *Ley de Integración Escolar*;
- 1986, *Libro Blanco de la Educación de Adultos*;

¹⁵⁰ Respecto de políticas internacionales y del mundo rural ya hemos hablado en el capítulo de mundo rural y no insistiremos.

-
- RD 2731/1986, de 24 de diciembre (BOE 9-1-87), de Colegio Rural Agrupado;
 - 1989, *Libro Blanco de la Reforma del Sistema Educativo*.
 - Orden de 19 de febrero de 1990 (BOE 27-2-90), que regula los Centros de Recursos y los Servicios de Apoyo Escolar;
 - se intenta integrar estos cambios -sucesivos parches al sistema educativo- en la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) de 1990.

Todos los cambios a que aludimos van desarrollado nuevos aspectos del sistema educativo y tienen incidencia variable en el medio rural, lo cual indica que **de nuevo vuelve a ser considerada la educación rural por la administración**¹⁵¹; **aunque la escuela rural no dejó de existir, ahora es descubierta nuevamente como entidad educadora y la estigmatización que sufría va diluyéndose lentamente.**

5.1. LA ESCUELA RURAL Y LAS PROPUESTAS DEL MEC

La etapa concentradora se prolongó durante la década de los 70 pero la crisis económica del 73 con su reducción de gastos y la transición política que empezó a favorecer la participación y el proceso de escuchar a los afectados - padres, ayuntamientos, movimientos de renovación pedagógica, grupos

¹⁵¹ El hecho de que la administración considere la educación en el medio rural no es nuevo; siempre se ha considerado el mundo rural para crear o suprimir escuelas, pero nada más. Desde la década de los 60 la consideración de lo rural era tan negativa que más valdría que se hubieran olvidado de él porque supuso su casi total aniquilación. La década de los 70 con sus planes de desarrollo y una política agraria basada en un plan de potenciación de las grandes y modernas explotaciones que abominaba de las explotaciones familiares fue una continuidad del intento de extinción del mundo rural tradicional. Pero ahora, en los 80 se inicia un cambio real, hay que parar la despoblación del mundo rural, hay que reabrir escuelas... y a esto nos referimos cuando decimos que vuelve a ser considerada la educación en el mundo rural, es mirada de nuevo con ojos interrogadores, porque no se sabe realmente cómo solucionar los problemas que tiene la educación en este medio. Pero, insistimos, no es una mirada aniquiladora como la de años anteriores.

políticos- comenzaron a frenar las concentraciones antes de que el campo se quedara totalmente despoblado.

A principios de los 1980 se empiezan a reabrir escuelas cerradas, se vuelven a crear unidades escolares en pueblos pequeños y parece que ha finalizado la etapa concentradora, pero no hay un marco legal que contemple la situación de las pequeñas escuelas que, aunque van creciendo en número, siguen siendo consideradas marginales como se desprende del *Informe sobre el Sistema Educativo Español* que elaboró el CIDE para la OCDE, informe que indica que, en 1984, pese al gran avance acaecido, quedan todavía zonas desfavorecidas, escuelas unitarias, niños mal escolarizados, ...¹⁵² No se ha podido demostrar la calidad inferior de las escuelas pequeñas¹⁵³. Pese a ello, este prejuicio permanece.

El cambio de política hacia la escuela rural, sin embargo, ya se ha iniciado. En 1983 aparece el Real Decreto 1174/83, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria. Por primera vez desde hace varios años se cita la escuela rural y, además, ahora no se cita para suprimirla sino para apoyarla, como se desprende de las siguientes citas del mismo:

“La situación de inferioridad ante el sistema educativo puede resultar más aguda si los grupos de población a que se ha hecho referencia habitan en áreas geográficas con unos indicadores que le confieran el carácter de

¹⁵² CIDE: *El Sistema Educativo Español. Informe para la OCDE. 2ª parte (vol 2)*. CIDE/MEC. Madrid, diciembre 1984. pág. 143.

¹⁵³ Hay investigaciones que sugieren que las concentraciones escolares y escuelas hogar no ofrecían mejor calidad que las pequeñas escuelas. Podemos citar algunas:

- SUBIRATS, Marina: *L'escola rural a Catalunya. Estudis*. (Rosa Sensat, 23). Rosa Sensat-Edicions 62. Barcelona, 1983. págs. 75-85.
- GARCÉS CAMPOS, Ramón (Dir.): *Concentraciones escolares y Escuelas hogar en Aragón*. (Informes, 6). ICE de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza, 1983. pág. 140.
- ROTGER AMENGUAL, Bartolomé: *La escuela hoy*. Escuela Española, S.A. Madrid, 1983. pág. 104.

Por otra parte es interesante recoger datos oficiales que llegan a esta conclusión, como los que asume el CONSEJO ESCOLAR VALENCIANO, indicados por MONROIG I CLIMENT, Vicent: “Arreglo Escolar” en CONSEJO ESCOLAR VALENCIANO: *Informe sobre la situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana. 1990*. Consejo Escolar Valenciano/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1991. pág. 34.

deprimidas en su conjunto y de ahí que se prevea la consideración de tales áreas como zonas de actuación educativa preferente susceptibles de actuaciones urgentes y prioritarias.”

“Un programa como el definido, que aspira en última instancia a conseguir que el sistema educativo funcione sobre bases más justas, precisa de una amplia cooperación social y de una generosa conjunción de esfuerzos, por lo que el mismo se concibe como un instrumento abierto a las Comunidades Autónomas, Diputaciones, Ayuntamientos y otras Entidades públicas o privadas que deseen participar en su realización”

“Art.2º. El programa de educación compensatoria comprenderá los siguientes objetivos y actuaciones específicas:

- a) Constitución de servicios de apoyo escolar y centros de recursos para asistir a los centros docentes con mayores desfases entre curso académico y edad del alumnado, con menos de tres unidades que siendo incompletos impartan Educación General Básica completa o con otros indicadores de infradotación o baja calidad de la enseñanza.
- b) Incentivación de la continuidad del profesorado en centros docentes cuyas vacantes resultan de difícil provisión.
- c) Establecimiento de cursos especiales para jóvenes de catorce y quince años no escolarizados, a fin de proporcionarles formación ocupacional u completar la formación general recibida en Educación General Básica.
- d) Desarrollo de campañas de alfabetización para la erradicación del analfabetismo aún existente, de acuerdo con las características de los alumnos.
- e) Creación de modalidades específicas de ayudas al estudio.
- f) Realización de inversiones en obras y equipamientos.
- g) Otras acciones que resulten oportunas para cumplir los fines del programa.”

“Art.3º. Dentro del programa de educación compensatoria, se considerarán zonas de actuación educativa preferente aquellos ámbitos geográficos que muestren tasas superiores a la media nacional en analfabetismo, no asistencia a Educación Preescolar, desfase entre curso académico y edad en Educación General Básica, abandonos en este mismo nivel, no escolarización en Enseñanzas medias y, en particular, en Formación Profesional de primer grado y abandonos en Formación Profesional de primer grado.”

El *Programa de Educación Compensatoria* supuso el inicio de un nuevo modo de interesarse las Administraciones Educativas (estatal y autonómicas)

por la escuela rural y a raíz del mismo surgen varias disposiciones legales de carácter general como el Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre (constitución de Colegios Rurales Agrupados -CRA-), Orden de 19 de febrero de 1990 (regulación de los Centros de Recursos -CR- y de los Servicios de Apoyo Escolar -SAE-).

Se puede apreciar en estas normas la nueva visión que tiene el MEC sobre la escuela rural, basada en varios principios:

1º) La crítica al modelo escolarizador para zona rural derivado de la Ley General de Educación:

“La Ley 14/1970, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, estableció para la Educación General Básica, definida como período unificado de escolaridad obligatoria, un modelo de organización escolar basado en Centros de ocho unidades como mínimo, una por cada uno de los ocho cursos de que consta dicho nivel.

La aplicación de este modelo en zonas de poblamiento disperso supuso una política de concentraciones escolares en Centros comarcales que tuvo como consecuencia el cierre de numerosas pequeñas Escuelas y el recurso masivo al transporte escolar de los alumnos.

A pesar de ello, muchas Escuelas unitarias no pudieron ser contratadas (sic) y siguieron funcionando con el carácter de Centros incompletos, carentes por lo general de los recursos de profesorado, instalaciones y equipamiento mínimos para atender adecuadamente los objetivos propios de la Educación General Básica.

En consecuencia, lejos de alcanzar el objetivo de reducir las disparidades existentes entre el medio urbano y el rural, esta política tendió a agravar las carencias de este último, dificultando el desarrollo educativo y afectivo de los alumnos y contribuyendo a su desarraigo cultural.”¹⁵⁴

2º) La oferta de nuevas alternativas la escuela rural, dentro del marco legal, partiendo de la viabilidad de la escuela rural:

“El nuevo marco asegura la atención educativa de los alumnos de preescolar y de los ciclos inicial y medio de la Educación General Básica en su localidad de residencia y permite la adopción de fórmulas

¹⁵⁴ Introducción al RD 2731/1986 sobre Colegios Rurales Agrupados (CRA).

diversificadas para los alumnos del ciclo superior, tales como el desplazamiento periódico de los profesores o el de los alumnos para la utilización de instalaciones y equipamientos especializados.”¹⁵⁵

3º) La evaluación de las iniciativas para mejorar la escuela rural:

“La experiencia acumulada desde 1983 ha puesto de manifiesto que los Centros de Recursos y los Servicios de Apoyo, dirigidos fundamentalmente hacia la escuela rural incompleta, son uno de los instrumentos más adecuados tanto para reforzar la atención al profesorado y alumnado de la misma como para corregir carencias materiales de la propia escuela rural.

La eficacia de los Centros de Recurso y de los Servicios de Apoyo como sistema permanente de atención a los centros incompletos ha permitido garantizar la adecuada coordinación de la labor docente en amplias zonas, establecer modelos de formación permanente del profesorado del mundo rural, proporcionar a la escuela material didáctico innovador y dotarla, en muchos casos de especialistas en áreas de conocimiento de los distintos ciclos de la EGB.”¹⁵⁶

4º) La inclusión de la escuela rural en los procesos de innovación educativa y reforma del sistema educativo:

“Las experiencias innovadoras y los programas educativos que se llevan a cabo en el mundo rural han encontrado en los Servicios de Apoyo y los Centros de Recursos un soporte y una estructura que facilita su aplicación.

El actual proceso de reforma mantiene como una de sus prioridades de actuación la mejora de la escuela rural. Para ello es necesario establecer estructuras organizativas que recogiendo la experiencia de estos años contribuyan a asegurar el mismo nivel de calidad para todos los centros.”¹⁵⁷

Además, el Programa de Educación Compensatoria para la escuela rural promovió un sinnúmero de proyectos de innovación educativa tendentes a mejorar la

¹⁵⁵ *Ibidem*: op. cit.

¹⁵⁶ Orden de 19 de febrero de 1990, de regulación de Centros de Recursos (CR) y Servicios de Apoyo Escolar (SAE).

¹⁵⁷ *Ibidem*: op.cit.

realidad de la escuela rural. Algunos de estos proyectos ya existían anteriormente como el *Preescolar Na Casa* de Lugo que empezó a funcionar en 1977¹⁵⁸. Otros son proyectos más recientes como los *Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (C.R.I.E.T.)* que comienzan el curso 1983-84¹⁵⁹ o la experiencia *Valle de Amblés* que se inició el mismo curso escolar¹⁶⁰.

Al mismo tiempo se inician reformas en el sistema educativo (reforma del Ciclo Superior de EGB, programa Atenea, Educación Infantil, ...) en cuya experimentación se incluyen escuelas rurales.

Todo este cúmulo de normativas, propuestas, actuaciones y experiencias es apoyado por el MEC que tiene un *Gabinete de Apoyo al Área Rural* (antes *Compensatoria*) y personas sensibilizadas por la escuela rural en distintas Direcciones Generales. El MEC, antes de 1990 ha preparado la reforma en el Medio Rural y prueba de ello son varias publicaciones sobre este tema¹⁶¹.

¹⁵⁸ CÁRITAS ESPAÑOLA: *Guía de recursos comunitarios en el Mundo Rural*. Ed. Popular, S.A. Madrid, 1987. pág. 282.

Preescolar na Casa es una experiencia compensadora que pretende atender a los preescolares de zonas sin escuela de Lugo por medio de maestros itinerantes que trabajan con los niños y con sus padres, a los cuales orientan y proporcionan materiales para trabajar durante la ausencia del docente.

¹⁵⁹ MOLINA ARMENTEROS, Antonio y BLÁZQUEZ CARMONA, Feliciano: "Albarracín y Alcorisa, Centros Rurales de Teruel" en *Vida Escolar*, nº 228, 1984. pág. 23.

Los CRIET se ubican en antiguas escuelas-hogar. Se concentran en ellas cada trimestre los escolares de una zona, comarca, ..., para tratar temas curriculares que en su escuela de origen -generalmente unitaria- es difícil abordar, concediendo especial importancia a la convivencia y colaboración, al idioma extranjero, a la educación física y a los temas transversales, así como a la educación artística y nuevas tecnologías.

Vid. ap. doc., anexo 3: *CRIETs 1993-94*. y la bibliografía sobre estos centros.

¹⁶⁰ FERNÁNDEZ MONTERO, M^a Victoria: "1. Una alternativa a la Escuela Rural: la experiencia Valle de Amblés" en COLECTIVO "CAMPOS DE CASTILLA": *Escuela rural. Una propuesta educativa en marcha*. Narcea. Madrid, 1987, pág. 16.

La experiencia *Valle de Amblés* hace referencia a un grupo de escuelas incompletas que se unen para trabajar conjuntamente y promover una escuela rural alternativa a la dicotomía entre concentración escolar y unitaria aislada, además de dar respuesta válida a la escolarización de alumnos de 2^a etapa de EGB. Es un claro precursor de los Colegios Rurales Agrupados.

¹⁶¹ Algunas publicaciones promovidas por el MEC relacionadas con la Escuela Rural son:

Lo anteriormente expuesto es la manifestación del cambio profundo en el concepto de escuela rural por parte de la Administración, como nos indica Jesús Barriuso:

“Pero lo que ha cambiado no es sólo lo físico, lo fácilmente observable y que, de alguna manera, hemos descrito ya. Hay un cambio más profundo que, en mi opinión, va más allá de lo que incluso los responsables de la Administración pudieron pretender. Desde ésta se quiere demostrar que se cree en la escuela rural y que esa escuela, con los medios y recursos necesarios y con el enfoque adecuado desde el punto de vista psicopedagógico, puede ser un modelo válido para preparar a los niños y niñas para la sociedad sin que sea necesario desplazarse a un centro comarcal para salir bien preparados de la E.G.B.”¹⁶²

La tendencia actual, en base al RD de 24 de diciembre de 1986, es mantener, en la medida de lo posible, las escuelas en las zonas aisladas¹⁶³ y la generalización del modelo CRA. Esta propuesta es acorde con la Ley de Agricultura de Montaña de 1982 que proponía una atención prioritaria y preferente a estas zonas¹⁶⁴.

La promulgación de la LOGSE el 3 de octubre de 1990 podría haber aportado muchas luces para el futuro de la educación en el medio rural

-
- CARMENA, J. y REGIDOR, J.G.: *La formación profesional en el medio rural*. MEC-CIDE. Madrid. 1983. (informe de investigación no publicado).
 - CARMENA, J. y REGIDOR, J.G.: *La escuela en el medio rural*. 2ª ed. MEC. Madrid. 1985.
 - MEC: *Escuelas rurales*. MEC. Madrid, 1986.
 - MEC: *Escuelas rurales. Organización: zonas, centros y aulas*. MEC. Madrid, 1989.
 - MEC: *Escuelas rurales: algunas experiencias*. MEC. Madrid, 1989.
 - MEC: *La Educación Infantil en el Medio Rural*. MEC. Madrid. 1990.
 - MEC: *Atención educativa a la población infantil rural no escolarizada*. MEC. Madrid. 1992.

¹⁶² BARRIUSO, Jesús G.: “La escuela rural” en *Signos. Teoría y práctica de la educación*. nº 8/9, enero-junio 1993, págs.149-150.

¹⁶³ EURYDICE: UNIDAD ESPAÑOLA.- *GR/87/013/00. Políticas en relación con las escuelas aisladas y escuelas con un sólo profesor*.1988. pág. 3.

¹⁶⁴ En la Ley 25/1982, de 30 de junio, de agricultura de montaña se incide en la atención prioritaria a las zonas de montaña en servicios de interés general como la educación, indicándose explícitamente en los artículos 8º-3,a; 8º-3,c y 1º-i.

atendiendo especialmente al Título IV (De la calidad de la enseñanza) y al Título V (De la compensación de las desigualdades en la educación)¹⁶⁵.

El Título IV desarrolla el articulado sobre calidad de la enseñanza:

- Artículo 56, sobre formación del profesorado.
- Artículo 57, sobre autonomía pedagógica de los centros y desarrollo curricular.
- Artículo 58, sobre dotación de los centros y su gestión.
- Artículo 59, sobre investigación educativa, innovación y experimentación.
- Artículo 60, sobre tutoría y orientación de los alumnos.
- Artículo 61, sobre función inspectora.
- Artículo 62, sobre evaluación del sistema educativo.

Son de vital importancia para la educación en el medio rural, en tanto que deberían mejorar la situación actual, los artículos 56 a 60, que podrían permitir una adecuación de la normativa a este medio. Pero en este título no existe ninguna referencia explícita a la escuela rural que sirviera de guía al legislador para su posterior desarrollo.

El Título Quinto se centra en la educación compensatoria y en la igualdad de oportunidades. Podemos destacar del mismo algunos artículos:

“**Artículo 63:** 1. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los Poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello.”

¹⁶⁵ SAURAS, Pedro: “El reto actual de la LOGSE” en AA.VV.: *Chequeo a la Escuela Rural*, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 214, mayo 1993. pág. 92.

Este artículo define el carácter compensatorio de la educación, considerando ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables.

“**Artículo 64:** Las Administraciones educativas asegurarán una actuación preventiva y compensatoria garantizando, en su caso, las condiciones más favorables para la escolarización, durante la educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales, pro procedencia de un medio familiar de bajo nivel de renta, por su origen geográfico o por cualquier otra circunstancia, supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación obligatoria y para progresar en los niveles posteriores.”

El artículo 64 es de especial importancia en la zona rural. Hay que potenciar la escolarización en educación infantil, pese a que no sea obligatoria.

“**Artículo 65:** 1. en el nivel de educación primaria, los Poderes públicos garantizarán a todos los alumnos un puesto escolar gratuito en su propio municipio en los términos que resultan de la aplicación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación.

2.- Excepcionalmente en la educación primaria, y en la educación secundaria obligatoria en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto, las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte, comedor y, en su caso, internado.”

Las propuestas que se pueden derivar de este artículo recuerdan, sin lugar a dudas, a las propuestas concentradoras de la década de los 60 y 70 y por este motivo las consideramos terriblemente peligrosas para el futuro del medio rural, atendiendo a las siguientes consideraciones:

a) Todos los alumnos tienen derecho a un puesto escolar gratuito en su propio municipio menos algunos alumnos de zonas rurales, que se consideran casos excepcionales.

b) Cuando se considere aconsejable se podrá escolarizar alumnos rurales en otros municipios próximos al de su residencia.

c) En caso de escolarizar al alumno en municipio diferente al suyo, los servicios escolares de transporte, comedor e internado serán gratuitos.

Hace años se dijo algo parecido: “Se concentra para que tengan una mejor educación”, “Los servicios escolares serán gratuitos.”, ... y la realidad fue otra.

“**Artículo 66:** 2. La igualdad de oportunidades en la enseñanza postobligatoria será promovida, asimismo, mediante la adecuada distribución territorial de una oferta suficiente de plazas escolares.”

Suponemos que esta adecuada distribución debería tener en cuenta las zonas rurales o posibilitar la escolarización postobligatoria de los alumnos rurales.

Además, la disposición adicional tercera, punto 3. indica que para asegurar la necesaria calidad de la enseñanza, las Administraciones educativas proveerán los recursos necesarios para garantizar la consecución de varios objetivos, entre los que se cita textualmente:

“c) La incorporación a los centros completos de educación obligatoria, de, al menos, un profesor de apoyo para atender a los alumnos que presenten problemas de aprendizaje y la creación de servicios para atender dichas necesidades en los centros incompletos.”

Esta disposición propone la creación de servicios de apoyo para atender los problemas de aprendizaje en centros incompletos.

Como conclusión, al valorar la LOGSE desde el medio rural podemos decir que esta ley podría haber contribuido a potenciar la escuela rural, pero la timidez con que se la aborda puede hacer pensar en su escaso impacto. A conclusiones parecidas llega Miguel Grande:

“Con la implantación de la LOGSE en el medio rural, siguen abiertos todos los interrogantes anteriores a su aprobación. La valoración más general, hecha sobre la misma desde la población rural, es que la LOGSE

«ignora y deja, una vez más, a la educación rural sin un tratamiento específico y diferenciado».¹⁶⁶

Pero aunque en cantidad y calidad de legislación hemos mejorado, la mejora no es suficiente, como indica Manuel Jurado:

“Es evidente que ha habido suficiente legislación como para producir un cambio y una mejora absolutos en las escuelas rurales. Sin embargo, la bondad de una ley no deriva de su publicación sino de su ejecución, y aquí es donde empiezan a fallar las cosas.

[...] Pero la realidad actual es que la escuela rural sigue siendo la gran olvidada de todas las Administraciones educativas. A las carencias arrastradas de antes de la etapa democrática, vienen a sumarse las exigencias de calidad de esta nueva Reforma educativa, exigencias que en las escuelas rurales no siempre van acompañadas de medios suficientes para alcanzar esa calidad. Algunas de las expresiones que se usaban en los años 60 al hablar de las rurales siguen siendo totalmente válidas treinta años más tarde.”¹⁶⁷

El Ministerio, ante la implantación de la reforma, sigue considerando la escuela rural y a finales del curso 1989-90 convoca una reunión de expertos en escuela rural (funcionarios de la Administración y maestros). La Dirección General de Renovación Pedagógica se encarga de la organización de la reunión sobre escuela rural en relación con la Reforma en el Sistema Educativo¹⁶⁸. Posteriormente ha habido otras *Jornadas de escuelas rurales* convocadas por el MEC¹⁶⁹.

¹⁶⁶ GRANDE RODRÍGUEZ, Miguel: “Una mirada al futuro” en AA.VV.: *Chequeo a la Escuela Rural*, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 214, mayo 1993. pág. 89.

¹⁶⁷ JURADO GARCÍA, Manuel: “La escuela rural andaluza, hoy.” en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 218, octubre, 1993. pág. 79.

¹⁶⁸ COMISIÓN ESCUELAS RURALES: *I Jornadas. Madrid, 7 de Mayo de 1991. Resumen*. (Inédito). pág. 2.

¹⁶⁹ Los resúmenes de dichas jornadas están recopilados en los siguientes documentos:
 - COMISIÓN ESCUELAS RURALES: *I Jornadas. Madrid, 7 y 16 de Mayo de 1991. Resumen de “La Reforma del Sistema Educativo en la escuela rural.”* (Inédito).
 - COMISIÓN ESCUELAS RURALES: *II Jornadas. Madrid, 18 y 19 de Junio de 1991. Resumen de los temas “Currículum” y “Orientación y Educación Especial”.* (Inédito).

La implantación de la LOGSE ha servido para que en algunas autonomías se experimente la Reforma educativa en zona rural y para iniciar un proceso de reflexión del profesorado y de la administración en torno a la educación en el medio rural.

El profesorado, incitado por la Inspección y por norma legal, ha iniciado el proceso de elaboración de los *Proyectos Curriculares de Centro* (PCC)¹⁷⁰. Este proceso en ocasiones se ha centrado en los temas exclusivamente pedagógicos intentando “modernizar las formulaciones” usando el vocabulario correspondiente de forma que se han olvidado las funciones de la escuela en el medio rural y el papel de la misma en el desarrollo de la comunidad y en algunos casos se ha partido de modelos de PCC generales que en ningún caso proponen la adaptación de la escuela al medio rural.

La no participación de la comunidad educativa en la elaboración de los PCC permite que se propongan en zonas rurales proyectos que contemplan escasamente la realidad rural. Se debería haber partido de la elaboración de los *Proyectos Educativos de Zona Rural* (PEZR)¹⁷¹, que forzosamente son rurales, para que los equipos educativos elaboraran el PCC. Pero hemos de recordar que el Proyecto Educativo es opcional en tanto que el PCC es preceptivo.

Las administraciones educativas, muy a la expectativa de los montajes que se hacían en los pueblos para resolver los problemas de la escuela rural, se decidieron firmemente a apoyar la multitud de proyectos diversos con recursos económicos (subvenciones y material) y personales (maestros de apoyo, CEP, Centros de Recursos, SOEV, ..., incluso facilitando comisiones de

¹⁷⁰ Proyecto Curricular de Centro: Documento académico elaborado por el Equipo Docente de una escuela con el fin de adaptar la legislación general sobre contenidos a las características del centro.

¹⁷¹ Proyecto Educativo de Zona Rural: Proyecto educativo en que participan padres, alumnos, vecinos, ayuntamientos, ... con el Equipo Docente para definir las directrices que habrán de marcar la elaboración de los PCC. Cada PCC debería atenerse a la normativa vigente y a las indicaciones del PEZR.

servicio para favorecer el desarrollo de los proyectos), incluso sentando precedentes legales que abrieran la vía a nuevas alternativas para la escuela rural.

Pese a la opinión general de que los Centros de Recursos son válidos para apoyar la escuela rural y teniendo en cuenta que la función de apoyo docente a centros es asumida por los CRAs se opta por suprimir los Servicios de Apoyo de los Centros de Recursos y unificar dichos centros con los Centros de Profesores a partir del 31 de agosto de 1994 (Orden de 5 de mayo de 1994, . BOE nº 111, 10-5-94). Dicha unificación es considerada negativa por algunos de los implicados en el proceso, como se nos indica desde el Centre de Recursos Pedagògics de Palma de Mallorca:

“L’atenció que dins ara han tengut les escoles pel que fa referència a la dinamització de les relacions inter-escolars, la informació sobre activitats que els puguin interessar, la feina conjunta en aspectes del nou sistema educatiu, quedarà interrompuda.”¹⁷²

La indefinición en la implantación de la LOGSE nos hace temer una nueva concentración de los escolares de Educación Secundaria Obligatoria y la posible supresión de muchas unidades escolares que, al perder sus alumnos mayores, no alcancen los mínimos requeridos para mantener una unidad escolar¹⁷³, lo cual nuevamente sería desastroso para el maltrecho y despoblado medio rural y contravendría las orientaciones internacionales

¹⁷² CENTRE DE RECURSOS PEDAGÒGICS: *Petita història dels Centre de Recursos*. (3 folios en respuesta a un escrito nuestro donde solicitábamos informaciones). Marzo, 1994. pág. 2.

¹⁷³ Por ejemplo en la Comunidad Valenciana una escuela unitaria que tenga 10 alumnos entre 4 y 14 años, de los cuales 4 cursan 7º u 8º de EGB, cuando se aplique la LOGSE en Secundaria Obligatoria estarán escolarizados en otro centro, por lo cual la matrícula se reducirá de 10 a 6 alumnos, rebasando el mínimo para mantener la unidad escolar lo cual puede suponer el cierre de la misma, atendiendo a la propuesta de la Conselleria d’Educació i Ciència sobre escolarización en zonas rurales en GENERALITAT VALENCIANA- CONSELLERIA D’EDUCACIÓN I CIÈNCIA: *Aplicació de la LOGSE. Projecció de la demanda escolar en l’horitzó de l’any 2000. 1ª fase*. (Documents, 21) Generalitat Valenciana/Conselleria d’Educació i Ciència. València, 1994. pág. 4.

(sobre todo de la CEE) sobre el mantenimiento de la población en el medio rural desfavorecido y en las zonas de agricultura de montaña.

Como fruto del proceso de atención a los escolares rurales presentamos los dos modelos más difundidos: el CRA y el CR.

El *Colegio Rural Agrupado (CRA)* es un conjunto de escuelas ubicadas en medio rural que se unen para formar un único Colegio como entidad jurídica, aunque está repartido por distintos lugares. El Claustro es del CRA y no de cada uno de las unidades dispersas. El Consejo Escolar también es único. El CRA debe asegurar la permanencia en cada localidad de los escolares de Educación Preescolar y Ciclo Inicial y Medio de EGB, pudiendo también atender, los alumnos de Ciclo Superior, combinando instalaciones, profesorado y alumnado. También se pueden constituir CRA a partir de la reconversión de concentraciones escolares.

Muchos CRAs se constituyeron para recuperar los alumnos mayores de las concentraciones escolares y tenían profesorado itinerante para la segunda etapa de EGB.

Para la constitución de un CRA los Consejos Escolares de las escuelas que se pretende agrupar deben presentar un proyecto que contemple a) las condiciones geográficas, la red viaria de la zona y los desplazamientos necesarios; b) los factores que avalan la conveniencia de la agrupación y c) las necesidades de profesorado, gastos de funcionamiento e inversiones nuevas derivadas del proyecto.

Transcurridos tres cursos académicos desde la constitución del CRA, el MEC evaluará los resultados educativos obtenidos, pudiendo modificar, si las circunstancias lo aconsejan, la composición y características del mismo. Del mismo modo, se modificará cuando la alteración de las condiciones iniciales así lo exija.

Aunque el Real Decreto de constitución de CRAs data de 1986 su difusión es bastante restringida hasta que se implanta la LOGSE. En 1991 en

territorio MEC sólo hay 51 CRAs¹⁷⁴ y apenas aumenta su cantidad dos cursos más tarde, puesto que sólo hay 57¹⁷⁵, pero en el curso 1993-94 aumenta aproximadamente un 73%¹⁷⁶, alcanzando la cifra aproximada de 200 CRAs.

Este proceso de “crasificación masiva” parece ser la respuesta del MEC a la escuela rural, puesto que desde la promulgación de la LOGSE se tiende a definir las plantillas de los CRAs en función de las nuevas necesidades y atendiendo a la adscripción de especialistas LOGSE¹⁷⁷ que actúan como maestros itinerantes ofreciendo prestación alternante en las distintas aulas, lo cual hace innecesario el transporte del alumnado¹⁷⁸.

Por otro lado, el crecimiento del número de CRAs posibilita la eliminación de centros muy pequeños y aumentan los centros de 10 a 16 unidades¹⁷⁹. Esta nueva modalidad de concentración de unidades escolares en un número menor de centros interesa especialmente a la Administración educativa por varios motivos, que exponemos a continuación:

¹⁷⁴ COMISIÓN ESCUELAS RURALES: *I Jornadas. Madrid, 7 de Mayo de 1991. Resumen.*(Inédito). Anexo estadístico sobre los CRA.

¹⁷⁵ SERVICIO DE ESCOLARIZACIÓN Y EVALUACIÓN: *Informe de Centros Rurales Agrupados. Datos funcionales y jurídicos. Curso 1992/93.* MEC/Subdirección General de Centros. Madrid, marzo 1993. (Inédito). La cantidad de CRAs ha sido obtenida por recuento de los mismos.

¹⁷⁶ CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1993-94.* Consejo Escolar del Estado/MEC. Madrid, 1995. pág. 253.

¹⁷⁷ COMISIÓN ESCUELAS RURALES: *I Jornadas. Madrid, 7 de Mayo de 1991. Resumen.*(Inédito). Anexo estadístico sobre los CRA.

Para cada CRA se indica la cantidad de localidades que abarca, número de alumnos y las especialidades del profesorado, haciendo constar si se atiende alumnos de Ciclo Superior y las posibilidades de impartir las especialidades LOGSE en ciclo medio, así como la posibilidad de atender otras especialidades: educación infantil, integración, ...

¹⁷⁸ CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1993-94.* Consejo Escolar del Estado/MEC. Madrid, 1995. pág. 253.

¹⁷⁹ *Ibidem*: op.cit., pág. 53.

1º) Facilita la adscripción de especialistas y la asignación de recursos a los centros rurales, que al concentrarse pueden aproximarse más al “modelo general” de centro completo.

2º) Posibilita la atención de la población rural en las especialidades LOGSE (educación física, idioma, ...).

3º) Simplifica la labor administrativa y de control sobre los centros por parte de la Administración.

4º) Reduce en las estadísticas el número de escuelas pequeñas (recordemos que todavía se considera que las escuelas pequeñas, especialmente unitarias, son escuelas de mala calidad). En realidad esto sólo es un enmascaramiento de la realidad, puesto que las mixtas y unitarias siguen existiendo bajo el manto del CRA pese a ser atendidas de forma alternante por especialistas.

El modelo de CRA se ha extendido por todo el territorio gestionado por el MEC y fuera de él. En el territorio MEC hemos intentado indagar sobre ventajas e inconvenientes del CRA utilizando un cuestionario elaborado al efecto¹⁸⁰. Sólo nos respondieron de 3 CRAs, pero de las respuestas dadas por el profesorado podemos sacar las siguientes conclusiones:

1ª) El CRA aporta muchas ventajas a las escuelas.

2ª) El MEC suele cumplir con los CRA, en cuanto a materiales, personal...

3ª) El CRA posibilita la implantación de la LOGSE en el medio rural, porque proporciona especialistas que difícilmente se conseguirían de otra forma.

¹⁸⁰ Vid. ap. doc., anexo 4.

4ª) Los inconvenientes de los CRAs los sufren sólo los docentes (desplazamientos, posible pérdida de plaza, ...)

5ª) El CRA no sirve para facilitar la estabilidad del profesorado, puesto que la sobrepuntuación para concurso de traslados es muy reducida.

Respecto de los *Centros de Recursos (CR)* podemos decir que se extendieron por todo el territorio MEC para apoyar la labor docente de los centros incompletos y de los CRAs, subsanar las deficiencias materiales de los centros y dinamizar al profesorado, además de promover la dinamización de la zona. La cantidad de Centros de Recursos aumentó rápidamente antes de que la LOGSE viera la luz, pasando de 170 en 1986 hasta 229 en 1988. Pero parece que la implantación de esta ley ha ralentizado la proliferación de estos centros, porque en 1991 sólo había 232 y en 1993 eran 270. Además cabe la posibilidad de reabsorción del Centro de Recursos por un CRA como ocurre en el CRA de Mosqueruela (Teruel) o su fusión con los Centros de Profesores a finales de 1994, puesto gran parte de la labor de los *Servicios de Apoyo Escolar* adscritos al Centro de Recursos son asumidas por personal del CRA (especialidades, ...).

Indicamos, por su interés para las propuestas sobre escuela rural, los objetivos de los Servicios de Apoyo Escolar, como se indica en el punto segundo.2. de la orden citada:

- a) Impulsar y orientar la elaboración de proyectos educativos de centros de su ámbito.
- b) Programar con el profesorado el plan del curso.
- c) Colaborar en la atención directa a los alumnos en función de las necesidades educativas de los centros y de las áreas curriculares no atendidas por especialistas.
- d) Diseñar y colaborar en programas educativos para preescolares.

- e) Prestar equipo a los centros y asesorar sobre su funcionamiento.
- f) Colaborar con los CEPs en la formación del profesorado.
- g) Elaborar material didáctico adaptado y reproducirlo.
- h) Contribuir a dinamizar la comunidad educativa, especialmente los padres.
- i) Otras actividades para lograr los objetivos compensatorios.

5.2. PROPUESTAS DE LAS AUTONOMÍAS.

La colaboración entre el MEC y las Administraciones educativas de las autonomías con competencias en materia de educación es alta. El intercambio de documentación sobre temas de educación en el medio rural ha existido y muchas propuestas surgidas en un territorio concreto se están generalizando por todo el Estado, por ello interesa citar aquellas a las que todavía no hemos hecho referencia. Excluimos de esta exposición las realizaciones en la Comunidad Valenciana que serán tratadas con más detalle en el capítulo siguiente.

No pretendemos en este apartado ofrecer una visión exhaustiva de la escuela rural en España y de las alternativas que se ofrecen, sino incidir en aquellas a las que suponemos mayor capacidad de difusión¹⁸¹.

5.2.1. ANDALUCÍA

La sensibilidad de la Consejería de Educación por el problema de la educación en el medio rural es manifiesta ya desde las propuestas del MEC en Educación Compensatoria de 1983 y, aunque la normativa es parecida a la estatal, cabe destacar algunas disposiciones específicas:

- Decreto 207/1984, de 17 de julio, de Educación Compensatoria en zonas rurales, donde se exponen indicadores de depresión concretos (centros de menos de 3 unidades, elevado número de alumnos con problemas de absentismo, ...) y las directrices del Programa.
- Decreto 29/1988, de 10 de febrero sobre constitución de colegios públicos rurales en la Comunidad Autónoma Andaluza, modelo similar al del CRA.

¹⁸¹ Para una visión amplia de la evolución de la escuela rural en España -territorio MEC y autonomías- en los ámbitos público y privado es muy interesante el libro de M^a Paz Díez Prieto: DIEZ PRIETO, M^a Paz: *El profesor de EGB en el medio rural*. ICE de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza. 1989. págs. 43-88.

-
- Orden de 15 de abril de 1988, que desarrolla el decreto anterior.
 - Orden de 26 de abril de 1988, sobre constitución de Colegios Públicos Rurales en Andalucía.

Las disposiciones sobre escuela rural surgidas hasta 1988 dan lugar al *Plan de Actuación para la Escuela Rural en Andalucía*¹⁸² que se publica a finales de 1988 como contribución a la conmemoración del *Año Europeo del Mundo Rural*.

Durante este período se han desarrollado muchas experiencias educativas en el medio rural promovidas por los docentes y colectivos de maestros rurales, algunas de ellas han encontrado apoyo de las administraciones¹⁸³. Como consecuencia del interés por la educación rural ha habido varias jornadas o encuentros de escuelas rurales¹⁸⁴.

Las experiencias tienen unos puntos de partida convergentes¹⁸⁵:

¹⁸² SERVICIO DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA: *Plan de Actuación para la Escuela Rural en Andalucía*. Consejería de Educación y Ciencia/Junta de Andalucía. (opúsculo de 24 páginas, sin lugar ni fecha de edición, probablemente 1988 puesto que aparece el logopo del *Año Europeo del Mundo Rural*, que se celebró durante 1988).

¹⁸³ Cfr. GALACHO RAMÍREZ, M^a Victoria; IGLESIAS REAL, Pablo y MOLINO JIMÉNEZ, Pedro: "Síntesis de experiencias pedagógicas en Andalucía como referencia para un nuevo modelo de escuela rural." en AA.VV.: *Escuela Rural. Análisis y Experiencias Pedagógicas en Andalucía. I Jornadas Andaluzas de Escuela Rural. Loja, 1, 2 y 3 de noviembre de 1985*. Junta de Andalucía/Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla, 1986. págs. 129-140.

¹⁸⁴ Podemos citar las siguientes, de las cuales conocemos las conclusiones:

- AA.VV.: *I Jornadas de Escuelas Rurales de Almería. Cuevas de Almanzora del 10 al 13 de Septiembre de 1985*. 2^a Ed. Centro de Apoyo y recursos del Bajo Almanzora. Cuevas del Almanzora. 1986.
- AA.VV.: *II Jornadas de Escuelas Rurales de Almería. Serón, del 9 al 12 de Septiembre de 1986*. Centro de Apoyo y Recursos del Bajo Almanzora. Cuevas del Almanzora. 1986.
- AA.VV.: *Escuela Rural. Análisis y Experiencias Pedagógicas en Andalucía. I Jornadas Andaluzas de Escuela Rural. Loja, 1, 2 y 3 de noviembre de 1985*. Junta de Andalucía/Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla, 1986.

¹⁸⁵ GALACHO RAMÍREZ, M^a Victoria; IGLESIAS REAL, Pablo y MOLINO JIMÉNEZ, Pedro: op.cit., pág. 131.

1º) Los alumnos de zonas rurales tienen derecho a la Educación, sin ser desarraigados de su propio medio.

2º) El derecho a la calidad de la enseñanza en la Escuela Rural es posible.

3º) La Escuela Rural constituye un sector del Sistema Educativo ideal para una formación humana de los alumnos.

4º) Las numerosas posibilidades de utilizar métodos y técnicas renovadoras a partir de la globalización y del estudio del entorno, así como de ligar el desarrollo individual de los alumnos con el desarrollo comunitario de la zona.

Se insiste, además, en que hay que cambiar la mentalidad de la población, de la administración y de los maestros que van a servir a las escuelas rurales y en el hecho de que la superación simple de los problemas de infraestructura no solucionarán los problemas de la educación en el medio rural si realmente no hay un cambio de valores, si la formación del profesorado no atiende este medio, si se ve siempre lo rural como algo inferior, ...

De las experiencias nos interesa destacar el *Proyecto C.R.I.P.E.R. (Centros de Renovación e Innovación de Escuelas Rurales)*¹⁸⁶.

Esta experiencia surge en el curso 1980-81 para intentar dar solución a una serie larga de problemas que aquejan las escuelas rurales de la Sierra de Cádiz. El trabajo de un grupo de Maestros comprometidos y del Inspector de Zona, igualmente comprometido, permite que en 1984 se apruebe oficialmente el Proyecto CRIPER, incluido dentro del Programa de Apoyo a Unitarias.

¹⁸⁶ Podemos obtener más información sobre estas experiencias en dos artículos:
- TORREMOCHA DURÁN, Manuel (Inspector de Zona): "C.R.I.P.E.R. Un proyecto en marcha. Centros de Renovación e Innovación de Escuelas Rurales. Cádiz." en EDU-CA, nº 1, mayo, 1985. págs.18-23.
- AMOR, Isabel: "Escuelas Rurales." en *Educa.* núm 1, 1985. págs. 9-11.

El CRIPER posibilita la agrupación de 7 escuelas diseminadas en la Sierra de Cádiz en torno a un colegio coordinador donde se ubica el archivo, centro de recursos, dirección, ...

La composición del CRIPER es de 16 unidades en 7 centros, 16 maestros, 3 de apoyo y un director que atienden 364 alumnos. El colegio cuenta con un Nissan Patrol de 9 para facilitar la intercomunicación entre centros, especialmente de los 3 profesores de apoyo itinerante -de Lenguas, Ciencias Naturales y Matemáticas y Ciencias Sociales, para atender posibles necesidades en 2ª etapa de EGB-, y servir de Centro de Recursos Móvil. La sobredotación económica del proyecto es de 4,7 millones (gastos corrientes, dotación de material- audiovisuales, vehículo, material didáctico, ...). Además parte del material es costeado directamente por la Diputación Provincial y la Delegación de Educación y hay preferencias para gastos en obras, ...

La coordinación del profesorado se realiza en sesiones de periodicidad mensual o quincenal (según tipo de reunión) destacando los seminarios docentes, grupos de trabajo y de perfeccionamiento docente y la organización de actividades comunes a todos los centros.

La posibilidad de incluir este proyecto en un Centro de Régimen Especial (de Educación Compensatoria) debería redundar en mayor dotación, estabilidad del profesorado que accedería por concurso de méritos en comisión de servicios con compromisos de permanencia y participación en el proyecto, ... Además se establecería un Consejo Escolar definido en función del tipo de centro que es y atendiendo a que representara los distintos pueblos.

Algunas de las conclusiones de grupos de trabajo o de Jornadas de escuelas rurales ha sido asumidas por la Consejería de Educación y podemos destacar al respecto la Orden de 15 de abril de 1988, que desarrolla el Decreto 29/1988, de 10 de febrero sobre constitución de Colegios Públicos Rurales (CPR) en la Comunidad Autónoma Andaluza.

Los CPR son un modelo organizativo similar al del CRA. En el articulado de la orden de 15 de abril de 1988 encontramos algunas novedades interesantes:

1ª) El proyecto pedagógico del centro debe contemplar los siguientes apartados:

- a) Un modelo organizativo adaptado al medio donde se inserta.
- b) La adaptación del currículum al medio.
- c) Metodología renovada y adaptada a las peculiaridades de la escuela rural.
- d) El Perfeccionamiento específico del profesorado.
- e) Aplicación de Programas Psicopedagógicos Compensadores, adaptados a la población de la zona, en colaboración con los Servicios de Apoyo Escolar.
- f) Organización de convivencias e intercambios de alumnos, a fin de evitar su aislamiento.
- g) Programas de desarrollo comunitario.

2ª) La definición explícita de sobredotaciones:

- a) Un profesor de apoyo en CPR de menos de 8 unidades, y 2 si supera esta cantidad.
- b) Fomentar la estabilidad del profesorado por medio de mayor puntuación en el concurso de traslados y convenios con ayuntamientos para mejorar las viviendas de los maestros.
- c) Mejorar medios e infraestructuras, definiendo un módulo específico de dotación para las escuelas rurales y una sobredotación económica

3ª) Se fomentarán otras medidas tendentes a mejorar la calidad, como estas:

a) Preescolar en casa, para niños de educación Infantil.

b) Programa de reducción del absentismo temporero en escolares.

4ª) La Administración arbitrará un tratamiento diferenciado para aquellas escuelas rurales de 1, 2, 3 ó 4 unidades que debido a su imposibilidad geográfica no puedan reagruparse.

5.2.2. CANARIAS

La insularidad, y otras características geomorfológicas de Canarias, ha determinado una población dispersa en núcleos rurales, donde se sostiene un alto grado de identidad como pueblo frente a las grandes urbes.

La dispersión poblacional típica de los medios rurales tiene sus consecuencias en el plano de la escolarización: los alumnos rurales representan el 4,8 % del alumnado, el 7 % del profesorado y el 40,8 % de centros se consideran rurales¹⁸⁷.

La existencia de una amplia red de escuelas unitarias o incompletas ha exigido el establecimiento dentro del *Programa de Educación Compensatoria* de dos modalidades específicas dirigidas a la escuela rural, son *Preescolar en casa* y los *Servicios de Apoyos y Recursos en zonas rurales (S.A.R.)*¹⁸⁸.

El *Programa de Educación Compensatoria* de Canarias se desarrolló en la década anterior con fuerte implantación y apoyo a las escuelas unitarias y otras escuelas pequeñas, lo cual permitió su organización en colectivos, grupos de trabajo, ... que fructificaron en el *Encuentro escuelas unitarias de Las*

¹⁸⁷ JORNADAS DE ESCUELA RURAL. CANARIAS -95: *La Escuela Rural en Canarias*. (Hoja entregada en el XVI Encuentro Estatal de MRP de Huesca, 28-30 de abril de 1995)

¹⁸⁸ DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA: *Boletín Informativo 1991*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes/Gobierno de Canarias. 1991. pág. 109.

*Palmas 21,22 y 23 de junio de 1989*¹⁸⁹, encuentro claramente dirigido a estudiar la escuela rural ante la implantación inminente de la LOGSE y a dar alternativas y exigir soluciones a las condiciones de desigualdad.

El movimiento a favor de la escuela rural en Canarias tiene dos pilares: los S.A.R. y los *Colectivos de Escuelas Unitarias*.

Los *Servicios de Apoyos y Recursos a las zonas rurales escuelas* (dependientes del Programa de Educación Compensatoria) en la actualidad siguen las pautas propuestas en las *Líneas Generales de Actuación*¹⁹⁰ y en las jornadas de escuelas rurales. Los S.A.R. de las zonas rurales centran su intervención en la dinamización de los colectivos de profesores de escuelas unitarias, centros incompletos, seminarios de trabajo en la zona, formación de dicho profesorado, animación socio-cultural, escuelas de padres y madres y creación de recursos didácticos. Todo en colaboración con los servicios concurrentes¹⁹¹.

Los Profesores de los S.A.R., juegan este papel de animadores de la zona, por cuanto son ellos quienes llevan la iniciativa de introducir mejoras en todos los campos de la enseñanza del medio rural. Por tanto, es necesario que los Maestros-as del Centro de Recursos incidan en cada zona para propiciar la animación de las mismas, de forma que puedan sensibilizarse todos y cada uno de los Colectivos que integran las comunidades educativas de cada uno de los pueblos.

¹⁸⁹ AA.VV.: *Encuentro escuela rural*. Programa de Educación Compensatoria. Las Palmas de Gran Canaria, 1989. (tríptico de convocatoria y documento de debate, 7 págs.). Policopiado.
AA.VV.: *Encuentro escuelas unitarias. Las Palmas 21,22 y 23 de junio de 1989. Canarias..* (Conclusiones de las mesas de trabajo, 12 págs.). Policopiado.

¹⁹⁰ DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN EDUCATIVA: *líneas de Actuación del Programa de Educación Compensatoria. Curso 1990-1991*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes/Gobierno de Canarias. 1990. (Doc. Interno).

¹⁹¹ VELÁZQUEZ, Pilar y VALENCIA, José: *Subprograma Rural. Pimer semestre, curso 91-92*. Programa de Educación Compesatoria. Las Palmas, 1992. (Doc. Interno)

Es función esencial y específica de estos Maestros de los S.A.R.s, la de implantar los objetivos del Programa, actuando como coordinadores de los grupos constituidos¹⁹². Esta función implica:

1º.- Tener perfecto conocimiento del análisis institucional obtenido en la toma de datos de la Zona y conocer los recursos necesarios para modificar las descompensaciones detectadas, tanto a nivel externo como interno de la escuela.

2º.- Coordinar los seminarios de trabajo con los Maestros-as de las escuelas unitarias y Centros incompletos, en los que sea posible el estudio, la reflexión, la planificación, la programación de las áreas educativas de forma competente y adecuada con el fin de corregir paulatinamente la descompensación educativa proveniente del propio sistema.

3º.- Ofrecer recursos materiales, pedagógicos y didácticos, para que esto sea posible.

4º.- Generar recursos inéditos, referidos a la peculiaridad de la zona que permitan un mejor estudio de la misma por parte de los educadores y de sus alumnos, como fuente esencial de conocimiento.

5º.- Operar mediante el apoyo directo en el aula, junto al tutor de la misma, mediante funciones de ayuda al maestro-a o de colaboración en su tarea, con el fin de propiciar la actitud investigadora básica, necesaria para la re-actualización educativa.

6º. Evaluar de forma continua el desarrollo del proceso y constatar los objetivos operativos conseguidos, indicadores de una compensación real.

La Educación Compensatoria en Canarias, ha representado un revulsivo para lograr mejoras cualitativas en la enseñanza rural. Generalmente donde hay

¹⁹² *Ibidem*: op.cit., pág. 2.

un equipo del Programa, funciona un Colectivo amplio de Maestros-as con un trabajo coordinado¹⁹³.

Los *Colectivos de Escuelas Unitarias* -escuelas de menos de 6 unidades- se han ido creando en base a la necesidad sentida por los profesionales de la enseñanza de una coordinación para lograr una mayor calidad de la enseñanza. El objetivo inmediato es la unión de esfuerzos, métodos, técnicas... para alcanzar unos fines comunes, de forma que cada colectivo de escuelas, a efectos pedagógicos, trabaja como si estuviera constituido en un único centro, lo cual ha permitido conseguir de la Administración una serie de servicios que se pretenden institucionalizar (comedores escolares, educación especial itinerante, profesores itinerantes de idiomas, educación física, actividades artísticas, ...)¹⁹⁴

Actualmente todos los Colectivos de Escuelas Unitarias atraviesan distintos procesos en cuanto a su organización interna tanto a nivel administrativo como pedagógico. Hay algunos que han conseguido mayor grado de organización de sus actividades en torno a programaciones, intercambio de experiencias, revisiones, estructuraciones internas de las reuniones, etc., e incluso a nivel reflexivo de la puesta en practica de elementos metodológicos con participación de todos los componentes del Colectivo¹⁹⁵.

Como consecuencia de la existencia de estos colectivos podemos indicar algunas características de las zonas de escuelas unitarias¹⁹⁶:

¹⁹³ Ibídem: op.cit., pág. 3.

¹⁹⁴ RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, José Miguel y SUÁREZ MORENO, Francisco: "La escuela unitaria canaria ante la ifualdad de oportunidad educativa." en *Educación Canaria*. Mayo, 1991. pág. 17.

¹⁹⁵ VELÁZQUEZ, Pilar y VALENCIA, José: op.cit., pág. 4.

¹⁹⁶ REPRESENTANTES DE LAS ZONAS DE UNITARIAS DE LA ISLA GRAN CANARIA: "Características que se dan en las zonas de escuelas unitarias en las islas de Gran Canaria, Lanzarote (no totalmente) y Fuerteventura." en *Conclusiones de la Segunda Reunión de Representantes de las Zonas de Unitarias de la Isla de Gran Canaria (02/02/89)*. Las Palmas. 1989. (Inédito).

1º) En todas las zonas funciona un equipo de programación, que se reúne con una periodicidad semanal generalmente y la asistencia es la casi totalidad de los casos ronda el 100%. Son colectivos que no llevan funcionando poco tiempo, sino con algunos años de antigüedad, algunos motivados por colectivos de compensatoria, otros, la gran mayoría, para evitar la soledad de la escuela unitaria.

2º) En esas reuniones se intenta dar respuesta a las necesidades de programación y renovación, compartiendo experiencias de entre los miembros o invitando a compañeros-as de otras zonas.

3º) En muchos de esos colectivos, con el apoyo de la inspección, y a propuesta en algunos casos de los colectivos, se ha establecido un jornada de formación al mes, se coge una tarde y solo se imparte clase por la mañana.

4º) Toda esta experiencia colectiva ha potenciado un apartado creativo, de tal forma, que de estos propios colectivos se han conseguido aspectos como:

- a) Realización de proyectos solicitando profesores de apoyo itinerante en las unitarias (se lleva experimentalmente en algunas zonas).
- b) Lo mismo en el apartado de comedores.
- c) Proyectos de innovación pedagógica.
- d) Encuentros de niños y niñas de las escuelas celebrando alguna fecha en especial.
- e) Encuentros pernoctando en algún lugar (Taller integral, Finca de Ossorio,...).
- f) Experiencias de cambio metodológicos.

5º) Todo esto hace que se este desarrollando una experiencia que está dando vida y posibilitando alternativas a la escuela unitaria.

Uno de los objetivos prioritarios del Programa de Educación Compensatoria es la consolidación de los Colectivos de Escuelas Unitarias mediante la institucionalización de los mismos, atendiendo al criterio de la independencia jurídica de cada una de las escuelas pero, actuando coordinadamente en materia educativa. Esta independencia jurídica evita problemas de tipo competencial y laboral y da funcionalidad al colectivo como equipo docente¹⁹⁷. Un programa de coordinación zonal estable y sistemático rompe el aislamiento de los Maestros-as, y al mismo tiempo, el de los alumnos. Favorece también la organización de actividades como salidas, itinerarios didácticos, encuentros zonales de alumnos, periódico escolar, etc., actividades todas ellas que inciden directamente en favorecer la comunicación. Se persigue fundamentalmente que los Maestros-as de las escuelas unitarias adquieran conciencia de pertenecer a un Colectivo, que tienen problemas comunes y que pueden poner en marcha unas soluciones comunes.

La zona de actuación esta definida por el criterio objetivo del conjunto de escuelas unitarias de cada zona geográfica, abierto a la participación de todos aquellos compañeros que se sientan identificados con la problemática y los temas que se desarrollen en cada Centro de Recursos¹⁹⁸.

El resultado de la colaboración entre Colectivos de Escuelas Unitarias y Equipos de Educación Compensatoria de zonas rurales es la *Propuesta Organizativa para la Escuela Unitaria*¹⁹⁹ que sirve de base para disposiciones

¹⁹⁷ DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN EDUCATIVA: *Informe-Propuesta sobre los Centros de Recursos y los Servicios de Apoyo a las escuelas unitarias y centros incompetlos de Canarias. 1991-92.* (doc. Interno). pág. 6.

¹⁹⁸ REPRESENTANTES DE LAS ZONAS DE UNITARIAS DE LA ISLA GRAN CANARIA: *Conclusiones de la Segunda Reunión de Representantes de las Zonas de Unitarias de la Isla de Gran Canaria (02/02/89).* Las Palmas. 1989. (Inédito). págs. 3-4.

¹⁹⁹ COLECTIVOS DE UNITARIAS DE GRAN CANARIA: *Propuesta Organizativa para la Escuela Unitaria.* Colectivos de Unitarias de Gran Canaria. Junio, 1990.

oficiales y es apoyada por la Administración educativa -como mínimo por el Programa de Educación Compensatoria-.

Para resultar efectiva, la institucionalización de los Colectivos de Escuelas Unitarias debe ir apoyada por un *Programa de Formación para escuelas unitarias y centros incompletos*²⁰⁰. Este programa se dirige a los maestros-as de unitarias y centros incompletos de Canarias, aproximadamente unos 700 profesores. Estos cursos son de 150 horas a desarrollar durante los cursos escolares 1990-91 y 1991-92, atendiendo a los siguientes módulos: lengua, matemáticas-investigación del medio y dinámica-autoestima. Los cursos para estos profesores se desarrollarían en 17 zonas, de manera que se descentralice la formación del profesorado. El gasto aproximado del plan es de 10000 ptas. por maestro-a durante los dos años.

La convocatoria de Cursos de Actualización Científica y Didáctica para 1992²⁰¹ sólo contempla 2 cursos dirigidos a maestros de unitarias, con 40 plazas en cada uno de ellos.

La respuesta a la exigencia de una formación específica para el profesorado rural parece evidente en ambas propuestas, pero no descubrimos en ninguna de ellas contenidos específicos rurales -que podrían surgir durante el curso-.

Después de una justificación del documento y de la propuesta se relacionan varios anexos que demuestran un alto grado de profundidad del documento, así como de su solidez. Son los siguientes:

- 1: Distribución de unitarias en cada zona, donde se han formado Colectivos y distancias a Centros de Recursos y posible compensación económica para la coordinación del Colectivo.
- 2: Datos cuantitativos sobre centros de menos de 5 unidades.
- 3: Propuesta de zonas y presupuestos económicos para la coordinación, así como Equipos de Educación Compensatoria y escuelas que deberían atender.
- 4: Propuesta de creación de los S.A.R. y sus C.R. correspondientes.
- 5: Plan de Formación del profesorado de unitarias y centros incompletos de la Comunidad Autónoma Canaria.

²⁰⁰ COLECTIVOS DE UNITARIAS DE GRAN CANARIA: op.cit., "Anexo 5".

²⁰¹ Resolución de 31 de enero de 1992, de la Dirección General de Ordenación en Innovación Educativa, por la que se convocan Cursos ACD, en Educación Infantil y Educación Primaria (BOC, nº 21, 12-2-92).

Como conclusión del proceso que vive la escuela rural canaria podemos indicar:

1º) El deseo de ofrecer educación de calidad sin desarraigar al niño de su medio.

2º) La necesidad de arraigar la escuela en el medio rural, tanto en el currículum escolar como en las actuaciones hacia la familia -por parte de las escuelas o de los S.A.R.-

3º) La existencia de un apoyo verdadero de los S.A.R. a los centros rurales, lo que ha posibilitado el fortalecimiento de Colectivos de Escuelas Unitarias.

4º) La organización de estos colectivos a nivel autonómico para tener más fuerza.

5º) La necesidad que sienten los maestros de agruparse para dar alternativas a la escuela rural manteniendo la personalidad administrativa de cada escuela.

5.2.3. CATALUÑA

En Cataluña existe una fuerte tradición por el estudio y la defensa de la escuela rural, tradición perfectamente constatable a partir de los siguientes hechos:

a) El 20% de las investigaciones sobre escuela rural que hemos encontrado parten de instituciones catalanas o hacen referencia a la educación en el medio rural de Cataluña²⁰².

b) La realización de Jornadas de Escuela Rural²⁰³, cuyas conclusiones han sido publicadas y difundidas para su conocimiento por los docentes

²⁰² Vid. cap. 0: introducción, pág. 34, respecto de las investigaciones sobre escuela rural.

y el resto de la población (administración, universidades, asociaciones de padres, federación de municipios, ...)

c) La existencia de revistas de ámbito autonómico o estatal que muestran su sensibilidad hacia la escuela rural²⁰⁴.

d) La constancia de los M.R.P. de Cataluña en la defensa de la escuela rural, con un *Secretariat d'Escola Rural* activo y fuerte. Este organismo tiene personal liberado para desarrollar sus funciones de gestión y

²⁰³ A continuación damos las referencias de algunas de estas jornadas:

- AA.VV.: *L'Escola rural a Catalunya. Primeres Jornades organitzades per l'Institut de Ciències de l'Educació de la U.A.B. Barcelona, 15 i 16 de juny-1979*. ICE/UAB. Bellaterra (Barcelona), 1980.

-GRUP D'ESCOLA RURAL DE L'ALT EMPORDÀ: *Conclusions de les III Jornades d'Escola Rural a Catalunya. Sant Pere Pescador, Alt Empordà, 16 i 17 d'abril de 1983*. Desembre, 1983. (Inèdito, 30 pàgs.)

- AA.VV.: *L'escola dins el món rural. IVes. Jornades d'Escola rural (Valls. Abril 1984)*. ICE UAB. Barcelona. 1985.

-GRUP DE MESTRES ALT URGELL-CERDANYA: *V Jornades d'Escola Rural (La Seu d'Urgell, maig 1985). Conclusions*. ICE UAB. (Doc. de 30 pàgs. Sin Rfª lugar, fecha, editor)

- AA.VV.: *Projecte de zones escolars per a l'escola rural. Conclusions de les VI Jornades d'Escola Rural de Catalunya. Banyoles, abril 1987*. Federació de M.R.P. de Catalunya/Casal de Mestre de Santa Coloma de Gramenet. (24 pàgs. Sin Rfª D.L., lugar, fecha)

- AA.VV.: *L'aplicació de la reforma a l'escola rural. Conclusions de les VII Jornades d'Escola Rural. El Vendrell (Coma-ruga), 4, 5 i 6 de maig 1990*. Secretariat d'Escola Rural/Federació de M.R.P. de Catalunya (24 pàgs. Sin Rfª lugar). Mayo 1990.

- SECRETARIAT D'ESCOLA RURAL: "VIII Jornades d'Escola Rural" en *Temes de Renovació Pedagògica*, nº 10, mayo 1993. pàgs. 3-60.

²⁰⁴ Algunas revistas publicadas en Cataluña que han tenido monográficos sobre escuela rural son:

-AULA DE INNOVACIÓ EDUCATIVA.: núm. 12, marzo 1993. *La Escuela Rural*.

-CRÒNICA D'ENSENYAMENT.: núm. 51, diciembre 1992. *Zones Escolars Rurals*.

-CUADERNOS DE PEDAGOGÍA: Suplemento 2, mayo 1976. *La escuela rural: crónica de una marginación*.

-CUADERNOS DE PEDAGOGÍA: núm. 79, julio-agosto 1981. *La escuela rural*.

-CUADERNOS DE PEDAGOGÍA: núm. 117, *Educación compensatoria*.

-CUADERNOS DE PEDAGOGÍA: núm. 151, septiembre 1987. *La educación en el medio rural*.

-CUADERNOS DE PEDAGOGÍA: núm. 214, mayo 1993. *Chequeo a la Escuela Rural*.

-GUIX: nº. 72, octubre 1983. *L'escola al medi rural*.

-PERSPECTIVA ESCOLAR. nº 36, junio 1979. *L'escola rural*.

- PERSPECTIVA ESCOLAR. nº 159, 1991. *L'escola rural, tot un art*.

- TEMES DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA, nº 10, mayo 1993. *VIII Jornades d'Escola Rural*.

coordinación y agrupa a muchos docentes organizados en grupos de trabajo comarcales²⁰⁵.

e) La colaboración entre distintas entidades para conseguir fines comunes, destacando la participación de las universidades en el fomento de investigaciones sobre escuela rural²⁰⁶, en el patrocinio de jornadas sobre este tema, ...

²⁰⁵ El artículo del SEMINARI SOBRE L'ESCOLA RURAL: "Seminari sobre l'Escola rural: document de treball." en *Butlletí de mestres*. núm. 195, 1985. págs. 27-31. muestra claramente la capacidad de convocatoria de este grupo que después se convirtió en el Secretariat d'Escola Rural.

Nos confirma esta impresión la representante del Secretariat en el XIV Encuentro Estatal de MRP en Huesca, 28-30 de abril de 1995, la cual informa sobre su organización, indicando, además que tienen grupos de trabajo en todas las comarcas catalanas, considerándose oficialmente como interlocutores válidos de los maestros rurales.

²⁰⁶ Algunas investigaciones desarrolladas son las siguientes:

- GONZÁLEZ BUENO, Marta: "Situación de la enseñanza en la comarca del Pallars Sobirà. Lérida" en KNIPMEYER, M.; GONZÁLEZ BUENO, M. y SAN ROMAN, T.: *Escuelas, pueblos y barrios (antropología educativa)*. (Manifiesto, Serie Antropología Social). Akal Editor. Madrid, 1980. págs. 71-161. Investigación antropológica sobre lo que supone el cierre de las escuelas en zonas rurales de montaña, en 1974-75.

- SUBIRATS, Marina: *L'escola rural a Catalunya*. Edicions 62. Barcelona. 1983. Investigación de la escuela rural en dos zonas de Cataluña y consecuencias sociales, en 1981.

- GARCIA SUÁREZ, José Antonio: *Perspectiva rural en la formación del maestro en Catalunya*. Universidad de Barcelona. Barcelona. 1984. Tesis doctoral sobre la formación del profesorado rural.

- DOMENECH MIRA, J.: *L'ensenyament primari a les comarques de Lleida*. Universidad de Barcelona (Biblioteca CC.EE.- Inédito). Barcelona 1984. Tesis doctoral sobre la enseñanza en las comarcas de Lérida, con un fuerte componente rural.

- BASTONS HOSTA, M.E. y CAPELL CASTAÑER, M.D.: *Análisis comparativo del carácter moral niños ambiente rural y ambiente urbano*. Universidad de Barcelona (Biblioteca CC.EE.- Inédito). Barcelona, 1982.

- MUNARRIZ IRAÑETA, B.: *La escuela y la población rural*. Universidad de Barcelona. (Biblioteca Psicología- Inédito). Barcelona, 1983. Investigación psicológica con muchos matices sociológicos. I

-BOIX TOMAS, Roser: *L'escola rural i la formació permanent del mestre rural. Alt Penedes*. Universidad de Barcelona. Barcelona, 1993. (editado en parte con otro título). Tesis doctoral en que contempla problemas del mundo rural, la educación y la formación del profesorado, así como las bases de la educación en este medio.

-BOIX TOMÀS, Roser: *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. (Materiales para la Innovación Educativa, 11). ICE Universitat de Barcelona/Graó Editorial. Barcelona, 1995.

Además de investigaciones desarrolladas en el seno de las universidades, cabe destacar las propuestas de estudio sobre la educación en el medio rural, destacando las siguientes:

-TOUS I ÀLVAREZ, Josep Lluís: "Catalunya: invitación al estudio de la Escuela Rural" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 79, julio-agosto 1981, págs. 18-20. Se invita al estudio de la ER porque se comprueba que muchas de las ideas en torno de esta escuela son erróneas y habrá que proponer una política educativa basada en hechos, no en prejuicios.

La conjunción de estas circunstancias favorables en una colectividad que lucha por su autonomía y la sienta como un derecho, define unas condiciones favorables para las propuestas consensuadas en torno a la educación en el medio rural. El planteamiento constructivo y el clima de diálogo existente en Cataluña sobre la educación en el medio rural hace posible que se afronten los problemas de forma positiva, tanto en educación primaria como en secundaria²⁰⁷.

En las primeras Jornadas de Escuela Rural (Barcelona, 1979) aparecía algún estudio económico que aconsejaba, desde el punto de vista económico, detener las concentraciones. Las segundas Jornadas (Tàrrrega, 1980) incidieron en este aspecto, aconsejando mantener o recuperar las pequeñas escuelas. En las dos jornadas siguientes (Sant Pere Pescador, 1983; Valls, 1984) se iban definiendo las respuestas a la concentración escolar en el ámbito geográfico catalán: maestros de apoyo, escuelas que hacen programación y actividades conjuntas, docentes que dan clases en varios centros, ... Se prepara el modelo de Zona Escolar Rural (ZER), ampliamente debatido en las quintas jornadas (La Seu d'Urgell, 1985) en base a la experiencia de 3 años y con 23 zonas rurales en funcionamiento²⁰⁸.

Fruto del trabajo anterior es el documento que surge a partir de las sextas jornadas (Banyoles, 1987) que fue presentado a la Administración

-SEMINARI SOBRE L'ESCOLA RURAL: "Seminari sobre l'Escola rural: document de treball." en *Butlletí de mestres*. núm. 195, 1985. págs. 27-31. Plan de trabajo muy detallado en que se exponen las líneas a seguir en un período de uno a dos años para recabar información sobre la escuela rural en Cataluña, España y Europa y ofrecer propuestas en base a esta documentación y la reflexión de grupos de trabajo.

²⁰⁷ GAVALDÀ i ARÁN, Domènec (Cap de Secció de Recursos Educatius): "Les zones escolars rurals, una resposta adequada" en *Crònica d'Ensenyament*, nº 51, desembre 1992. pág. 27.

²⁰⁸ AA.VV.: *Projecte de zones escolars per a l'escola rural. Conclusions de les VI Jornades d'Escola Rural de Catalunya. Banyoles, abril 1987*. Federació de M.R.P. de Catalunya/Casal de Mestre de Santa Coloma de Gramenet. (24 págs. Sin Rfº D.L., lugar, fecha). pág. 1.

educativa como alternativa para la escuela rural²⁰⁹, pero que fue retocado por el Secretariat d'Escola Rural (Montblanc, 1988) donde se indicaba que la ZER debía ser la consecuencia de un proceso²¹⁰.

Desde entonces las jornadas de escuela rural se centran en el desarrollo de la reforma en el medio rural, en cómo el modelo de ZER posibilita esta implantación y en la respuesta de la Administración educativa al respecto. Así, las séptimas jornadas (El Vendrell, 1990) se titularon *L'aplicació de la reforma a l'escola rural*, cuyo seguimiento fue uno de los bloques de las octavas jornadas (Cervera, 1993), junto con el balance de las ZER y una propuesta para su desarrollo definitivo²¹¹.

La respuesta a los problemas de la escuela rural en Cataluña no ha sido patrimonio exclusivo del Secretariat d'Escola Rural y hay que reconocer el mérito del Departament d'Ensenyament que antes de crearse el Programa de Educación Compensatoria a nivel estatal ya había apostado claramente por la escuela rural. Así en 1982 crea centros de recursos, siendo sus principales destinatarios los docentes que trabajan en medios rurales. Esta normativa fue rápidamente apoyada por un servicio de apoyo a la escuela rural con las funciones de soporte a la docencia, coordinación de profesorado y creación de materiales. Además, en 1985 los Centros de Recursos y Profesores (CRP) se sumaron decididamente en el trabajo docente en el medio rural²¹². Pero las disposiciones administrativas acordes con las actividades del Secretariat

²⁰⁹ AA.VV.: *L'aplicació de la reforma a l'escola rural. Conclusions de les VII Jornades d'Escola Rural. El Vendrell (Coma-ruga), 4, 5 i 6 de maig 1990*. Secretariat d'Escola Rural/Federació de M.R.P. de Catalunya. (24 págs. Sin Rfº lugar) mayo 1990. pág. 3.

²¹⁰ SECRETARIAT D'ESCOLA RURAL: "VIII Jornades d'Escola Rural" en *Temes de Renovació Pedagògica*, nº 10, mayo 1993. pág. 21.

²¹¹ *Ibidem*: op. cit., pág. 20.

²¹² CULLELL I SALA, Josep M.: "L'escola rural avui" en *Crònica d'Ensenyament*, nº 51, desembre 1992. pág. 36.

favorecieron la experimentación de modelos educativos propios para este medio, de los cuales el más extendido fue la Zona Escolar Rural (ZER)²¹³.

Una ZER abarca un conjunto de escuelas que, por su situación geográfica, económicas y cultural, se estructuran como ente escolar propio. La ZER es la unidad base de organización y dispone de recursos humanos y materiales propios, de acuerdo con las características geográficas y las necesidades pedagógicas concretas de cada zona. Sin embargo, cada escuela integrante de la ZER conserva sus características propias pero, a nivel organizativo y pedagógico, está estrechamente relacionada con el resto de escuelas²¹⁴.

Las ZER de un determinado territorio actúan de forma coordinada en base a un programa de Sector, especie de proyecto educativo con propuestas de las ZER integrantes, cuyo fin es dar respuesta educativa a toda la población del sector en los niveles no universitarios. Un sector puede componerse de centros en ZER y centros que por sus condiciones específicas no formen parte de ninguna ZER²¹⁵. Hay que indicar que las ZER son un hecho y no así el Sector.

Como se podrá deducir del concepto de ZER, es necesario un proyecto de zonalización donde se indican las características de la zona (sociales, culturales, geográficas, educativas, ...), las funciones de cada miembro u organismo, las formas de actuación (maestros itinerantes, intercambio de maestros en la zona, agrupaciones de alumnos para actividades concretas, estructura pedagógica departamental, acciones complementarias, ...).

²¹³ GAVALDÀ i ARÁN, Domènec: op. cit., pág. 27.

²¹⁴ AA.VV.: *Projecte de zones escolars per a l'escola rural. Conclusions de les VI Jornades d'Escola Rural de Catalunya. Banyoles, abril 1987.* Federació de M.R.P. de Catalunya/Casal de Mestre de Santa Coloma de Gramenet. (24 págs. Sin Rfº D.L., lugar, fecha). pág. 5.

²¹⁵ *Ibidem*: op. cit., pág. 6.

Lo que más nos llama la atención de este modelo de escolarización en su visión global del servicio educativo -educación infantil, primaria, secundaria y dinamización cultural-, así como el intento de implicar en él a los distintos sectores de la comunidad educativa. Pero, recordémoslo, una cosa es la propuesta y otra muy diferente la legislación y aplicándolo a este caso se propuso el modelo Zona-Sector pero sólo se ha legislado sobre la zona.

En las propuestas se recuerda el papel que tiene la institución escolar rural como foco cultural y social y se indica el factor cultural como uno de los posibles impulsores de la emigración rural actual²¹⁶. El corolario de esta idea es la necesidad de mantener las escuelas en los pueblos.

Se insiste en el hecho de que escolarizar el alumnado de 12-14 años fuera de sus pueblos puede ser altamente negativo, puesto que son los alumnos de este grupo los que más ayudan al mantenimiento cultural de las pequeñas poblaciones. Una sociedad rural que ya está en el límite de la supervivencia social no puede permitirse el lujo de perderlos²¹⁷. Además, la sustracción de este alumnado a las escuelas que lo necesitan para mantener una matrícula mínima puede suponer el cierre de las pequeñas unitarias. Por otra parte, se incide en la necesidad de que las zonas rurales escolaricen sus alumnos de secundaria obligatoria sin salir de la zona, puesto que la implantación en zonas rurales del primer ciclo de secundaria obligatoria (12-14 años) y la concentración del ciclo 14-16 fuera de la zona podría incitar a muchas familias a matricular ya fuera de la zona a los escolares de 12 años²¹⁸, con la consiguiente pérdida para la educación en el medio rural.

²¹⁶ SECRETARIAT D'ESCOLA RURAL: "VIII Jornades d'Escola Rural" en *Temes de Renovació Pedagògica*, nº 10, mayo 1993. pág. 33.

²¹⁷ AA.VV.: *Projecte de zones escolars per a l'escola rural. Conclusions de les VI Jornades d'Escola Rural de Catalunya. Banyoles, abril 1987*. Federació de M.R.P. de Catalunya/Casal de Mestre de Santa Coloma de Gramenet. (24 págs. Sin Rfª D.L., lugar, fecha). pág. 14.

²¹⁸ TERA, Pilar de: "Les escoles rurals de la Cerdanya es plantegen el seu futur" en *Crònica d'Ensenyament*, nº 51, diciembre 1992. pág. 34.

Por todo ello, y teniendo en cuenta esta orientación social que se pretende hacer ver a toda la población, es necesario potenciar los órganos de participación de la comunidad educativa a todos los niveles y se promueven los consejos escolares de centro y municipales, pero con el surgimiento de las zonas se desarrollan los consejos escolares de zona y los consejos comarcales. Pese a que la dinámica de ZER ha iniciado la colaboración entre municipios, todavía no se han alcanzado los medios y recursos necesarios para una escolarización de calidad, por tanto, los Consejos Comarcales deben asumir su papel de dinamizadores comarcales e intentar reequilibrar la oferta social y cultural de todos los pueblos de la comarca²¹⁹.

Se recogen las propuestas docentes y se recuerda, reiterativamente, que no existe un único modelo válido de escolarización rural y que es posible la coexistencia de varios de ellos²²⁰: ZER, escuelas pequeñas aisladas, escuelas más grandes con dinámica propia, relación de ayuda entre escuelas grandes y pequeñas, centros de recursos, campos de aprendizaje -modelo que puede recordar los CRIE-...

Atendiendo a la reforma, se insiste en un hecho que puede pasar desapercibido: se habla mucho de los especialistas LOGSE y su necesidad en la escuela rural y parece olvidarse la referencia a los cambios metodológicos, a la adaptación al medio, a los aspectos globalizadores e interdisciplinares, al desarrollo individual con respecto a los intereses y niveles madurativos de los alumnos, ... Se recuerda que la escuela rural favorece estos planteamientos; sólo hay que dar orientaciones y medios adecuados a los docentes teniendo en cuenta que puede haber más de un nivel por aula²²¹.

²¹⁹ SECRETARIAT D'ESCOLA RURAL: "VIII Jornades d'Escola Rural" en *Temes de Renovació Pedagògica*, nº 10, mayo 1993. pág. 34.

²²⁰ *Ibidem*: op. cit., págs. 29-30.

²²¹ AA.VV.: *Projecte de zones escolars per a l'escola rural. Conclusions de les VI Jornades d'Escola Rural de Catalunya. Banyoles, abril 1987*. Federació de M.R.P. de Catalunya/Casal de Mestre de Santa Coloma de Gramenet. (24 págs. Sin Rfª D.L., lugar, fecha). pág. 9.

Nos interesa especialmente hacer referencia a la legislación sobre ZER y los aspectos que hemos indicado, puesto que es un modelo parecido al que se ha extendido en la Comunidad Valenciana.

El decreto 195/1988, de 27 de julio regula la constitución de zonas escolares rurales para centros públicos de primaria. Los objetivos de la ZER son facilitar la colaboración entre las escuelas, mejorar la calidad de la enseñanza y superar el aislamiento de las escuelas pequeñas situadas en el medio rural. Este decreto es desarrollado por la orden de 31 de octubre de 1988, convocatoria para el establecimiento de 15 zonas escolares rurales.

Los requisitos para la constitución de una ZER se definen en el artículo 2 y son los siguientes: el número máximo de unidades de preescolar y de EGB que se pueden coordinar es de 12, pertenecientes a un máximo de 4 municipios y la distancia máxima entre centros a agrupar es de 20 km. o 15 desde cada centro al centro jurídico y administrativo de la zona.

Para constituir una ZER se exige documentación similar a la de constitución de un CRA, aunque hemos de destacar que la ZER es promovida por una comisión gestora que asume las funciones de tramitación y representación hasta que se resuelva la solicitud. Además, el artículo 4 indica específicamente que el proyecto ha de contemplar aspectos como la reunión mensual del claustro, la coordinación de cuestiones administrativas, los grupos de trabajo establecidos según materias y ciclos educativos, la planificación de actividades conjuntas y la definición de pautas de evaluación y seguimiento del proceso iniciado. Todas estas medidas apuntan a que el desarrollo de la ZER sirva para la mejora de la calidad educativa basada en el trabajo docente, en la coordinación de esfuerzos y en la socialización conjunta del alumnado.

Cabe destacar que en aquella convocatoria se hacía referencia a una ayuda económica complementaria para atender gastos de funcionamiento específicos de la ZER, que la resolución de 11 de junio de 1993 de convocatoria para establecer 20 zonas escolares rurales cuantifica en 50000 ptas.

El proceso de zonificación en Cataluña es lento, pero progresivo, pasando de 15 zonas en 1988 hasta 46 en 1992 y 66 en 1993-94.

Paralelamente, la orden de 6 de abril de 1990 ha legislado sobre los órganos de gobierno de las zonas escolares rurales. Podemos indicar algunas funciones específicamente rurales de algunos órganos de gobierno.

El jefe de estudios, además de las funciones que le atribuye la legislación general, debe planificar la utilización de recursos de los distintos centros, fijar las directrices para la coordinación de horarios de cada centro, elaborar un plan que concrete las actividades de los profesores itinerantes, ...

El claustro debe elaborar el proyecto educativo de zona y las actividades conjuntas que lo concreten, promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica y hacer propuestas al equipo directivo y al consejo escolar de zona sobre la organización y programación general de la zona y la realización de actividades escolares complementarias y extraescolares conjuntas.

Respecto del consejo escolar de zona, debemos destacar que es una ampliación del consejo escolar de centro, con funciones generales de aprobación del trabajo del claustro (proyecto educativo de zona, programaciones generales, actividades extraordinarias que impliquen a más de un centro o el desplazamiento de alumnos, justificación de gastos, información de la memoria de zona, ...). Cabe destacar, no obstante, que este consejo debe establecer los criterios sobre la participación de la zona en actividades culturales, deportivas y recreativas, y aquellas acciones asistenciales a las cuales puede prestar su colaboración, oídas las asociaciones de padres.

Esta misma orden regula aspectos interesantes para la escuela rural. Por una parte, el artículo 5 indica que los cargos unipersonales de la zona percibirán los complementos que equivalentes a centros de más de 7 profesores y más de 125 alumnos. Por otro lado, el artículo 10 indica que se dotará las zonas de personal y material necesario para su funcionamiento.

5.2.4. GALICIA

Galicia, pese a los esfuerzos concentradores de los años 70 sigue siendo una región muy ruralizada: agrupa cerca del 50% de asentamientos de población de España -lo cual le confiere un alto grado de dispersión- y aproximadamente el 42% de la población activa se ocupa en el sector primario²²², concentrando sólo la agricultura el 22% de los activos (porcentaje que supone más del doble de la media nacional)²²³, sistemas agrarios excesivamente fraccionados y tradicionales, con orientación al autoconsumo, lo cual le confiere una rentabilidad muy baja²²⁴. Todos estos factores configuran en la Galicia rural grandes bolsas de pobreza o áreas deprimidas (dos tercios del territorio gallego están catalogados como tales)²²⁵ donde se presentan los distintos indicadores de estas áreas.

En la década de los 70, con el fin de acabar con una ruralidad tan marcada y una situación escolar claramente deficitaria se diseñó el *Plan Galicia*, plan de escolarización que pretendía la eliminación masiva de pequeñas escuelas para su posterior concentración. Este plan fue desarrollado y supuso la supresión en 10 años de 5393 unitarias, quedando sólo 984 en 1980-81, lo que representa una reducción del 85% aproximadamente²²⁶. El recurso masivo a la concentración trajo consigo el aumento considerable de los

²²² PÉREZ RUEDA, Francisco y RODRÍGUEZ CAO, Luis: "un modelo roganizativo para la escuela rural gallega: los Colegios Públicos Rurales Agrupados." en *Bordón*, nº 42, abril, 1990, pág. 439.

²²³ UPA: "Comunidades Autónomas: Galicia" en UPA: *Anuario UPA- La Tierra 1995*. Unión de Pequeños Agricultores. Madrid, 1995. pág. 165.

²²⁴ CARIDE GÓMEZ, Antonio: *Ruralidad, Educación Institucional y Desarrollo Social en Galicia*. (Extracto de la Tesis Doctoral). Universidad de Santiago de Compostela/Facultat Filosofái y Ciencias de la Educación. Santiago de Compostela, 1983. pág. 14.

²²⁵ CARIDE GÓMEZ, José Antonio y ROUCO FERREIRO, Javier Francisco: "A educación nos contextos sociais: a súa caracterización nos medios rural e urbano" en AA.VV: *A educación en Galicia.. Problemas e perspectivas. Informe Cero*. ICE de la Universidad de Santiago de Compostela. Servicio de Publicaciones. Santiago de Compostela, 1990. págs. 21-50.

²²⁶ PÉREZ RUEDA, Francisco y RODRÍGUEZ CAO, Luis: op. cit., págs. 439-440.

gastos de comedor y transporte escolar, así como el abandono de numerosos edificios escolares, como en todos los ámbitos donde se recurrió a la concentración escolar.

Distintos estudios demostraron la ineficacia pedagógica y social de estas instituciones en Galicia²²⁷ y, al igual que en el resto de España, los movimientos a favor de las escuelas en los pueblos y en contra de las concentraciones se extendieron²²⁸. Además, la extensión del Programa de Educación Compensatoria en Galicia contribuyó a esta difusión, aunque las características del medio rural gallego confieren una modalidad diferente de respuesta alternativa a la escuela rural, respuesta que la Consellería de Educación resume del siguiente modo²²⁹:

1º) Es inevitable un moderado sistema de agrupaciones escolares, por necesidad de concentrar medios y apoyos y por exigencias de eficacia y de una actuación educativa más integral.

2º) Es necesario evitar los recorridos largos, tanto en tiempo como en distancia, que incidirían negativamente en la salud y rendimiento de los alumnos.

3º) El contacto con la familia y con el propio entorno debe sufrir las menos dificultades posibles.

²²⁷ CARIDE GÓMEZ, José Antonio y ROUCO FERREIRO, Javier Francisco: op. cit., págs. 30-34.

²²⁸ A principios de los 80 ya había otras propuestas alternativas para la escuela rural gallega, aunque tuvieron poco apoyo.

- COLECTIVO DE MESTRES DE LUGO: "Soluciones irracionais a escolarización" en *O Ensino*, nº 3, septiembre 1981, págs. 23-26.

- GRUPO DE MESTRES DA MONTAÑA LUGUESA: "Proxecto de escolarización pras zonas de montaña" en *O Ensino*, nº 1, págs. 9-13.

- GRUPO DE MESTRES DA MONTAÑA LUGUESA: "Proyecto de escolas pras zonas de montaña" en *As Roladas*, 1981, págs. 8-9.

²²⁹ GARCÍA ÁLVAREZ, C.; GONZÁLEZ CRESPO, I.E. y VÁZQUEZ PORTOMEÑE, A.S.: *Educación e Cultura en Galicia*. Xunta de Galicia/Consellería de Educación e Cultura. Santiago, 1985. págs. 15-16.

4º) No puede descuidarse la Educación Preescolar.

En base a estos principios, donde la dispersión poblacional lo aconseje, se deben mantener las Escuelas Rurales para atender a la Educación Preescolar y ciclo Inicial (si se trata de más de una unidad, también al Ciclo Medio) y reservar el transporte para los alumnos de los últimos ciclos. Esta modalidad debe alternarse con el de pequeñas concentraciones y ambas modalidades han de recibir el apoyo específico de Profesorado Itinerante especializado y de los Centros de Recursos²³⁰.

El mismo año en que la Conselleria ha asumido estas responsabilidades hacia la escuela rural se celebran en Pontevedra *unas Jornadas sobre Alternativas para la Escuela en el Medio Rural*²³¹ que servirán de guía para el desarrollo de la escuela rural en Galicia. En estas jornadas se recogen ideas ya indicadas en reuniones anteriores²³² como son la comarca escolar, la zona, la colaboración entre distintas escuelas o la agrupación de las mismas, la necesidad de flexibilidad organizativa...

La consecuencia escolar más directa de estas jornadas fue el desarrollo de experiencias de agrupación de escuelas que desembocaron en la creación de los *Colegios Públicos Rurales Agrupados (CPRA)*, cuya finalidad es contribuir a la vitalidad de las comunidades rurales, así como evitar el desarraigo cultural derivado de las carencias existentes en el medio rural²³³. Esta modalidad de escolarización es semejante a los CRA del territorio MEC y

²³⁰ *Ibidem*: op. cit., pág. 16.

²³¹ FUNDACIÓN PARA LA RENOVACIÓN DE LA ESCUELA: Conclusiones elaboradas por los distintos grupos de trabajo en las I Jornadas sobre Alternativas a la Escuela en el Medio Rural. Pontevedra, marzo 1985. (documento distribuido a a los asistentes). Pontevedra. 1985.

²³² Las reuniones anteriores a la de Pontevedra de ámbito estatal fueron las siguientes:
- AA.VV.: *Primer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Encuentro de Barcelona, 5 a 10 de diciembre de 1983*. M.R.P. Madrid, 1985.
- AA.VV.: *I Jornadas estatales de Escuela Rural. Salamanca, septiembre 1984*. (Doc. conclusiones).

²³³ PÉREZ RUEDA, Francisco y RODRÍGUEZ CAO, Luis: op. cit., pág. 441.

recibe el apoyo de la Administración educativa a partir de la publicación de un decreto sobre constitución de CPRAs en 1988.

El modelo es muy parecido al del MEC y existe un compromiso de la Conselleria de Educación²³⁴ respecto de los siguientes puntos:

1º) Se pretende facilitar los recursos materiales necesarios -en función de las disposiciones presupuestarias- y se pretende conveniar con ayuntamientos para mejorar las condiciones físicas de las escuelas.

2º) Se dotará estos centros con profesores de apoyo itinerantes y se mantendrán los alumnos en Preescolar y EGB, exceptuando el Ciclo Superior que podrá ser trasladado si es necesario.

3º) Los *Servicios de Apoyo* (Centros de Recursos y Equipos Psicopedagógicos) dispensarán a estos centros una atención prioritaria.

Pero pese al cambio de rumbo en la escolarización rural gallega, no se puede decir que la Administración gallega fomenta este nuevo modelo ni que haya una decidida voluntad de cambiar²³⁵: no existe una planificación basada en la sectorización, se deja la financiación de la escuela rural al amparo de la coletilla “cuando las disponibilidades económicas lo permitan”, no se promueve la desconcentración de grandes centros, ... Sin embargo, se reconocen los avances, considerados como fundamentales y esperanzadores para la renovación de la escuela entendida como servicio a la comunidad en que está ubicada.

En esta exposición sobre la escuela rural en Galicia no podemos olvidar que fue aquí donde se hizo famoso el programa educativo compensatorio *Preescolar na Casa*.

²³⁴ *Ibídem*: op. cit., pág. 442.

²³⁵ *Ibídem*: op. cit., pág. 443.

Preescolar na Casa es una curiosa muestra de iniciativas surgida fuera de la Administración Educativa, asumida y apoyada por la Consellería de Educación e Cultura, pero respetando su espíritu y línea de actuación. Actúa en zonas aisladas, por medio de reuniones generalmente quincenales, o semanales cuando se está en período de iniciación o los niños se encuentran en un nivel inferior al que debería corresponderles. Pero, si bien participan también los niños, estas reuniones están dirigidas fundamentalmente a los padres. En ellas se revisa el trabajo de la quincena anterior y se explican las tareas y ejercicios de la siguiente. Se da, pues, una atención periódica, directa y personal a padres y alumnos de 3, 4 y 5 años que en niños menores se transforma en orientación, presencial y no presencial, a los padres. En ambos casos se trata de fomentar el desarrollo de facultades propias de la educación Preescolar y el asesoramiento y promoción humana de los padres.

La financiación corre a cargo de la Consellería de Educación e Cultura (que, además, proporciona 18 de los 23 orientadores del programa)²³⁶ y diversas asociaciones y entidades: Cáritas Española, Compañía de María, Religiosas del Sagrado Corazón, Fundación Santa María y Caixa de Aforros de Galicia.

Durante el curso 1983-84 repartió más de 10.000 folletos, libros y revistas, proporcionados por la Jefatura de Sanidad de Lugo, la Subdirección del Libro de la Consellería de Educación e Cultura y la propia biblioteca de Preescolar na Casa. Dispone también de una ludoteca en la que, a la finalidad educativa propia de los juguetes seleccionados al efecto se une la de entretener a los niños mientras el orientador dialoga y charla con los padres. Emite también un programa semanal de media hora, a través de R.N. de España en Galicia.

²³⁶ GARCÍA ÁLVAREZ, C.; GONZÁLEZ CRESPO, I.E. y VÁZQUEZ PORTOMEÑE, A.S.: *Educación e Cultura en Galicia*. Xunta de Galicia/Consellería de Educación e Cultura. Santiago, 1985. pág. 86.

Preescolar na Casa es bien conocida fuera de Galicia por sus aportaciones en distintos congresos y encuentros nacionales e internacionales. Posteriormente es asumida por el MEC en su territorio, si bien con importantes modificaciones.

5.3. OTRAS APORTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA ESCUELA RURAL ACTUAL

Es necesario hacer referencia a las *distintas jornadas estatales sobre escuela rural* para poder entender su evolución, puesto que los avances en alternativas para la escuela rural se han basado siempre en las demandas de mejora de los docentes y en sus propuestas para conseguir estas mejoras.

Hay que mencionar, en el contexto de reforma, el esfuerzo del MEC por conocer de “primera mano” la problemática de la escuela rural vista por los técnicos -docentes, inspectores, administradores-, para lo cual organizó unas *jornadas de escuelas rurales*.

También es preciso atender a otras propuestas o movimientos surgidos en contextos diferentes al exclusivamente profesional, como son las *Plataforma Rural* y las *Jornadas Europeas de Escuela Rural*.

Por último, hay que recurrir a los informes del Consejo Escolar del Estado para comprobar la importancia que se le da al asunto que tratamos y cómo ha ido evolucionando la concepción que tiene este Consejo sobre la escuela rural.

El desarrollo de cada punto será cronológico, de manera que expongamos primero las reuniones que se celebraron antes o los documentos que fueron editados en primer lugar en cada uno de los aspectos indicados (jornadas de escuela rural, otros movimientos y Consejo Escolar del Estado).

5.3.1. JORNADAS Y ENCUENTROS ESTATALES DE ESCUELA RURAL

La sensibilidad de los sectores docentes implicados en la educación en el medio rural proviene de la década de los 70. Las *Escuelas de Verano* ya se hacía eco de esta problemática y los incipientes *Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs)* se convertían en abanderados de esta causa, convencidos de el tratamiento injusto que se daba a la escuela rural y a las comunidades implicadas (pueblos, padres, alumnos y maestros). Teniendo en cuenta que uno de los puntales básicos de estos movimientos es la defensa de la calidad en la escuela pública y considerando que en el medio rural el predominio en educación del sector público sobre el privado es abrumador, era necesario que los MRPs se alinearan con la causa de la defensa de la educación en el medio rural.

Detrás de las jornadas que se celebraban en comarcas, provincias o regiones había siempre docentes convencidos de que la escuela rural era posible, pero no era suficiente este convencimiento; había que exigir condiciones de igualdad y había que ofrecer alternativas a los que no lo tenían tan claro. Así surgían los encuentros y las jornadas de escuela rural, generalmente con escasos apoyos de la Administración.

El Primer Congreso de MRP se celebró en Barcelona entre el 5 y el 10 de diciembre de 1983. MRP y en él hubo un apartado específico para la escuela rural, apartado que se reflejó en 5 páginas de las conclusiones de dicho congreso²³⁷. En estas páginas, muy condensadas, se analiza la problemática de la escuela rural en 1983 (aspectos socioeconómicos, aspectos pedagógicos - profesorado, contenido y medios-, aspectos legales y las relaciones con las Administraciones -central, autonómica y local-) Y para resolver los problemas de la escuela rural se proponen unas alternativas centradas en los aspectos socioeconómicos y pedagógicos.

²³⁷ MRP: *Conclusiones 1 Congreso de MRP. Encuentro de Barcelona, 5-10 de diciembre de 1983*. MRP. Madrid, 1985.

Entre las alternativas socioeconómicas destaca el papel de la educación en el desarrollo del medio rural (con la propuesta de educación al servicio de la comunidad y factor del desarrollo económico, por tanto integrada en un plan de desarrollo integral de las zonas rurales) y la nueva visión que se tiene del medio rural, bastante acorde con la *Ley de Agricultura de Montaña*:

“Es necesario un nuevo modelo de desarrollo en el que se considere seriamente el papel del campo, se respete una ordenación del espacio rural adecuado al medio (que en algunas comunidades pasa por la reforma agraria), que conserve y potencie el equilibrio ecológico, bajo control y gestión de la población rural con estructuras descentralizadas que permitan diversas modalidades de progreso rural en función de las situaciones propias de cada comarca .”²³⁸

En las propuestas de tipo pedagógico se insiste en los temas de profesorado, contenidos, equipamiento y organización de la escuela rural, con propuestas muy interesantes en cada nivel.

Respecto del profesorado se propone una formación específica, la posibilidad de ir o permanecer en una zona rural presentando su programa pedagógico en lugar de conceder las plazas por concurso de traslados, la posibilidad de estabilidad a los maestros interinos o provisionales interesados en llevar a cabo experiencias educativas conjuntas y un reciclaje del profesorado con el fin de lograr el conocimiento e integración en el medio.

Los contenidos deben adaptarse a partir de las zonas o comarcas por los equipos de trabajo y deben tender al desarrollo de capacidades que permitan al alumno el conocimiento y análisis de la realidad para que sean individuos creativos, críticos y capaces de conocerla e incidir en su transformación.

Respecto de la organización se da un no rotundo a las concentraciones y escuelas hogares.

²³⁸ *Ibíd*em: op. cit., págs. 3 del apartado ER.

Y como consecuencia de todas las propuestas se indican unas medidas urgentes para adoptar por la administración. Las citamos textualmente por el interés histórico que supusieron en su momento y por el hecho de que algunas de ellas, pese al carácter de urgencia que las marcaba, todavía no se han desarrollado. Son las siguientes:

- “1. En el marco de una modificación progresista de la LODE se debe incluir, entre otros una referencia explícita a la regulación de las E.R. necesitándose urgentemente el que se dote a estas de entidad jurídica propia.
2. Transferencia de competencias en materia de educación a las C.A. que todavía no las tienen .
3. Plan integral de desconcentración acompañado de los recursos presupuestarios precisos para asegurar una enseñanza de calidad.
4. El servicio de Inspección debe cambiar o bien desaparecer. Tal y como actualmente está concebida su misión ésta resulta superflua y entorpecedora de la renovación de la escuela .
5. Dado que la tendencia actual del medio rural se encamina a una labor conjunta de las escuelas de la misma zona, se deben arbitrar por parte de la administración los mecanismos legales precisos para flexibilizar los procedimientos de acceso actuales, de modo que permitan la continuidad de los maestros en sus puestos de trabajo y la puesta en funcionamiento de grupos estables que voluntaria y colectivamente, previa la presentación de un plan manifiesten su deseo de atender una zona o comarca de forma conjunta.
6. Se deben cubrir suficientemente con profesores de apoyo las necesidades de una zona o comarca, arbitrando las medidas oportunas para que las sustituciones se realicen de forma automática y no queden los niños sin escuela.
7. Es imprescindible la atención y reparación inmediata de los edificios escolares.
8. Debe aumentar la cuantía de las asignaciones económicas para gastos de funcionamiento .
9. La planificación educativa para el medio rural ha de tener en cuenta la constitución de redes educativas completas, que contemplen todos los niveles educativos: preescolar, E.G.B., Enseñanzas Medias, etc.
10. Es imprescindible que el maestro o los maestros que estén en una determinada zona o comunidad conozcan el medio en que se desenvuelve y esta situada la escuela, y especialmente el idioma propio de la comunidad.
11. Las dificultades y diferencias que entrañan las E.R. y su medio exigen que el profesorado tenga una preparación específica tanto en los aspectos pedagógico-didácticos como en los sociológico-culturales, etc., a la vez que

se requiere, como mínimo que las prácticas escolares se realicen también en las E.R.²³⁹

Resulta desalentador comprobar que después de 12 años se ha avanzado tan poco en aquellas medidas “urgentes”, habiéndose desarrollado en parte las correspondientes a los puntos 4 a 11. Este marco de referencia apunta varias ideas que han ido desarrollándose:

- a) Zona escolar y coordinación pedagógica.
- b) Servicio educativo integrado (EI, EP, ESO, Bachillerato y FP, EPA, servicios de apoyo, CR, CEP, SPE, ...). La idea de comarca escolar existe, pero no se ha desarrollado totalmente.
- c) Aumento de recursos para la escuela rural.
- d) Necesidad de adaptación del currículum oficial al medio rural concreto, como se indica en el DCB.

Aunque las propuestas más generales siguen intocables:

- a) Marco jurídico específico para la escuela rural,
- b) Transferencias a las comunidades para que puedan tener autonomía.
- c) Desconcentración escolar y planificación general de recursos para una escuela rural de calidad.

Y una de las demandas más difíciles de lograr administrativamente es el cambio de mentalidad del profesorado que trabaja en medio rural: conocimiento e integración en el medio rural. El hecho es que se ha insistido en su formación pedagógica, pero se ha olvidado su formación sociológica y humanística, que es la que realmente diferencia el medio rural del urbano.

²³⁹ *Ibidem*: op. cit., págs. 4-5.

En septiembre de 1984 se celebró en Salamanca el *I Encuentro Nacional sobre Escuelas Rurales*²⁴⁰, encuentro específico sobre este tema y en que ofrecieron alternativas más detalladas que en el encuentro de Barcelona, destacando los siguientes aspectos:

- a) La escuela como centro dinamizador.
- b) Modelos de organización escolar, incidiendo en la propuesta de comarca escolar, zonas y agrupaciones de escuelas.
- c) Educación Compensatoria y Centros de Recursos, proponiendo la integración de estos servicios en los equipos docentes y no en servicios paralelos.
- d) Formación del profesorado. Este documento se centra en el debate sobre el modelo de Centro de Profesores y su utilidad en el medio rural.
- e) Currículum escolar, centrado temas de metodología más que en contenidos.
- f) Valoración de las I Jornadas de Escuela Rural.

Estas jornadas promovidas por los MRPs tuvieron resonancia a nivel estatal, aunque no hubo representantes de todas las autonomías.

Al año siguiente, la organización privada *Fundación para la Reforma de la Escuela* (próxima al aparato del PSOE), organizó unas jornadas tituladas *Alternativa a la Escuela en el Mundo Rural*, desarrolladas en Pontevedra en marzo de 1985, con posible intención electoralista ante las cercanas elecciones

²⁴⁰ AA.VV.: *Escuela Rural. Abril 1985. Conclusiones de: I Jornadas sobre alternativas a la escuela en el medio rural. Pontevedra, marzo 1985; I Jornadas Nacionales de Escuela Rural. Salamanca, septiembre 1984 y I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Barcelona, diciembre 1983. Unidad Educativa de Base de Aren/CR de Ballobar/CR de Castejón de Sos/CR de Lalueza/Escuela de Verano de Aragón-Huesca. Huesca, abril 1985. págs. 17-27.*

gallegas²⁴¹. En estas jornadas se asumen muchas de las propuestas vertidas en las anteriores, organizándose varios grupos de trabajo:

- 1) Educación compensatoria.
- 2) Tipos de centros rurales.
- 3) Escola rural galega.
- 4) El alumno en la escuela rural.
- 5) El maestro en la escuela rural.
- 6) Diseño curricular en el medio rural.
- 7) Alternativa “non tiveron que voltar”, sobre animación sociocultural rural y propuestas integrales ante las concentraciones.

En todos los apartados se indica alguna idea nueva, aunque la diferencia fundamental entre las conclusiones de estas jornadas y las de 1984 es que las de Pontevedra se centran más en propuestas concretas e inmediatas, más orientadas a la acción.

Cabe insistir en algunas ideas que se desarrollarán con posterioridad, como son las siguientes:

- a) No conviene diferenciar Centros de Recursos de Servicios de Apoyo.
- b) Se debe intentar la integración de las actividades formativas de los Centros de Recursos con las de los CEPs de las zonas correspondientes.
- c) Se promoverá la acción educativa en zonas escolares.

²⁴¹ Ibídem: op. cit., pag. 2.

d) La legislación sobre centros adscritos define la incapacidad de las escuelas unitarias, por tanto debe derogarse.

e) Es necesario reabrir todas las escuelas que se pueda.

Interesa destacar también algunas propuestas que no se generalizaron:

a) En los Centros de Recursos debería haber furgonetas itinerantes con biblioteca y demás material de reprografía, audiovisual, lúdico, ...

b) Se debería incentivar al profesorado de las escuelas de difícil desempeño de forma material, administrativa o fiscal, destacando incentivos en la carrera docente.

c) Hay que renovar los planes de estudio de las Escuelas de Formación del Profesorado, donde debería contemplarse la especialidad para regentar escuelas rurales, con materias obligatorias como conocimiento del medio sociocultural y natural y animación de la población rural (técnicas, psicología del medio rural, didáctica medioambiental, estudios de etnografía y creencias,...).

d) Idea de flexibilidad en los modelos organizativos. Ante una realidad rural diversa no se puede pretender un modelo generalizable, sino que habrá que favorecer alternativas diferentes, capaces de adaptarse a cada situación.

Los MRPs siguieron su plan de acción para la escuela rural y entre febrero y marzo de 1986 se desarrollaron en La Rioja las *II Jornadas de Escuela Rural*²⁴². En estas jornadas hubo tres grupos de trabajo (política educativa desde las perspectiva del medio rural, proyecto de desarrollo integral para el medio rural y zonalización como alternativa a la escuela rural).

²⁴² AA.VV. *II Jornadas de escuela rural. Santurde de Rioja, 24 de febrero-1 de marzo de 1986*. Gobierno de la Rioja-Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Logroño. 1987.

Cada uno de los bloques es interesante en sí mismo, pero ahora nos interesa la conclusión global de las jornadas, expuesta en la Declaración final, de la cual extraemos algunas citas:

“Que para que las actuaciones del MEC no continúen siendo mediadas parciales que sigan sin plantear para el mundo rural una alternativa global diferenciada, es necesario diseñar un PROYECTO DE DESARROLLO INTEGRAL, entendido como proceso global que afecta a todos los individuos y a todas las dimensiones de la actividad (económica, socio-política, educativo-cultural...). Proyecto que debería ser elaborado, gestionado y evaluado por la propia colectividad a quien va dirigido y que conduciría a la formación de hombres y mujeres más libres y solidarios en una sociedad más justa e igualitaria.”²⁴³

Se retoma en este punto un tema ya lanzado en 1983. Los MRPs proponen que la planificación educativa se integra en la planificación global y que se intente dar soluciones integrales al medio rural, siendo la educación uno de los elementos que pueden contribuir a este desarrollo, por lo cual se reivindica el derecho de las Comunidades Rurales a un servicio público educativo de calidad basado en un marco jurídico que permita a la escuela rural tener la consideración de subsistema específico²⁴⁴.

La alternativa se materializa en la creación de zonas educativas que funcionen en base a proyectos educativos elaborados por los equipos pedagógicos encargados de llevarlos a cabo²⁴⁵.

Pese al riesgo de ser repetitivos, hemos de recordar, nuevamente, que las propuestas generales (desarrollo rural integral y subsistema educativo rural) no tienen eco legal, mientras que la zonificación se desarrolla lentamente (en el territorio MEC) en base al decreto de CRAs de 1986.

²⁴³ *Ibidem*: op. cit., pág. 31.

²⁴⁴ *Ibidem*: op. cit., pág. 31.

²⁴⁵ *Ibidem*: op. cit., pág. 32.

La lucha por la defensa de la escuela rural de calidad sigue y se celebran en Asturias las *III Jornadas de Escuela Rural*²⁴⁶ con tres temas centrales (análisis de programas educativos en relación con al escuela rural, proyectos educativos rurales y política educativa rural).

El primer grupo de trabajo analiza los programas de Educación Compensatoria, la actividades de los Servicios de Apoyo, los Programas de Experimentación (reformas de todos los ciclos educativos) y los Programas Complementarios de Currículum (nuevas tecnologías, programas de alumnos como educación ambiental, intercambios escolares, ...). Se valoran positivamente los tres primeros -aunque se apunta la disolución de compensatoria si se llegara a un subsistema educativo rural- y se rechaza totalmente los programas complementarios. También se valora negativamente la ausencia de valoración objetiva -externa y participativa- de todos los programas, puesto que son valorados por los propios responsables sin atención a las opiniones de los implicados. Como conclusión de este apartado se indica que en las zonas de debe trabajar en base a proyectos educativos, apoyados por la administración con materiales, personal, ...

El grupo de trabajo sobre proyectos educativos rurales define cómo han de ser estos proyectos y propone algunas estrategias para su desarrollo. Muchas de las propuestas ya fueron formuladas en encuentros anteriores.

El grupo de política educativa rural se centra en las posibilidades de desarrollo de la reforma, para lo cual se propone la elaboración de un mapa escolar dinámico, así como la necesidad de impartir la secundaria obligatoria en la zona y promover la educación infantil rural por medio de programas como *Preescolar en casa* o con maestros itinerantes de educación infantil que asistieran a los alumnos en las distintas escuelas.

²⁴⁶ AA.VV.: *III Jornadas de Escuela Rural. Llanes, 3-8 de septiembre 1987*. Oviedo, 1988.

Como conclusión de las jornadas en los comunicados se insiste en la necesaria participación de la comunidad educativa en los debates sobre la reforma:

“La situación actual de la Escuela Pública es tan preocupante y seria, ahí están los hechos, que no creemos conveniente, prudente ni serio que sea exclusivamente el MEC y sus expertos los que se encarguen de su desarrollo.

Entendemos que hay que propiciar este debate en las APAS, Ayuntamientos, Sindicatos, MRPs y otros colectivos para poder llegar a acuerdos consensuados en temas fundamentales para la comunidad educativa.”

El proceso de reforma continúa y la escuela rural, que parecía adormecida ante la implantación del nuevo sistema educativo, vuelve a alzar su voz en el // *Congreso estatal de MRPs*, celebrado en Gandía en 1989²⁴⁷ donde se expone la siguiente resolución:

“Resolución de la Coordinadora Estatal de Escuela Rural de los MRPs aprobada por la asamblea final del II Congreso de MRPs.

En el marco de la Escuela Pública, la Coordinadora Estatal de Escuela Rural de los MRPs, ha venido trabajando desde el I Congreso a través de la organización de jornadas y encuentros en la definición y aplicación de la alternativa de Escuela Pública y Popular en el medio rural, basada en la consideración de la misma como un subsistema educativo específico que exige:

- 1.- Un tratamiento diferenciado con criterios cualitativos y cuantitativos adaptados a la realidad del medio en que esta situada, en aspectos tales como tipos de centros, ratios....
- 2.- Una definición curricular propia, adaptada psicoafectiva y culturalmente al alumnado y que posibilite su inserción revitalizadora y transformadora en su propio medio.
- 3.- Una actuación política de las administraciones públicas en la ordenación territorial del servicio público educativo, con una discriminación positiva que equilibre las diferencias cada vez mas acusadas entre el medio rural y el urbano (globalmente considerado). Esta política se ha de plasmar en la elaboración de un mapa escolar dinámico con participación de todos los implicados en la Comunidad Educativa.

²⁴⁷ MRP: 2 congrés de moviments de renovació pedagògica. 24-29 abril 1989. Gandia, La Safor, País Valencià. Barcelona, 1989.

4.- El reconocimiento de un modelo de un centro abierto y flexible, con una infraestructura que permita su adecuación a las diferentes necesidades del medio rural.

5.- En el Libro Blanco sobre La Reforma, se constata nuevamente la marginación que sufre el servicio educativo en el medio rural. Como ejemplo, no queda claro que las zonas rurales vayan a disponer en su propio entorno, de todo el servicio educativo obligatorio, lo que supondrá de nuevo supresiones, transporte escolar, internados, desarraigo del medio,...

Siguen apareciendo, también, los centros rurales por un lado y los centros de recursos, con los profesores de apoyo por otro, sin garantizar su integración en un mismo proyecto educativo en los ámbitos de zona o sector escolar.

6.- Deberá existir una organización del subsistema educativo rural que permita una respuesta específica y de calidad a la educación en toda la enseñanza no universitaria, con la participación de toda la Comunidad Educativa en su planificación e implantación para conseguir una Escuela Pública y Popular en el medio rural.”²⁴⁸

Este documento, que ha pasado desapercibido por muchos estudiosos de la escuela rural, recuerda, en vísperas del nacimiento de la LOGSE, los olvidos y los objetivos no alcanzados en la defensa de la escuela rural (no hay subsistema específico, no hay un servicio educativo rural integral que englobe todos los que actúan en este medio, no participación de la comunidad educativa en la propuesta de mapa escolar rural, ...). Además, incide especialmente en los miedos ante la LOGSE: nuevas concentraciones, supresiones, desarraigo, ... y retroceso general de la educación en el medio rural.

Después de este comunicado, la promulgación de la LOGSE y su posterior implantación reclamaron la atención de los MRPs y no hay ninguna jornada ni encuentro estatal de escuela rural, aunque en 1993 van apareciendo publicaciones sobre el tema. Llegamos así al momento actual, en que se dan cita en Huesca representantes de distintas autonomías entorno a una Mesa de Escuela Rural, en el marco del *XVI encuentro de MRPs*²⁴⁹.

²⁴⁸ *Ibidem*: op. cit, pág. 179.

²⁴⁹ MRP: *XVI encuentro de MRPs. Huesca, 28-30 de abril de 1995. Comunicado de la Mesa de Escuelas Rurales.* (Inédito)

Además de las siete comunidades que desde 1994 tienen representación en la Mesa de Escuelas Rurales, en este encuentro han participado personas de otras 5 comunidades. En total han asistido unas 30 personas que valoran el trabajo realizado como positivo y el ambiente participativo y enriquecedor, con la participación de invitados externos a los MRPs como la Plataforma Rural (España) y los C.R.E.P.S.C. (Francia).

Citamos textualmente parte de la comunicación, porque es el documento de los MRPs más reciente que existe y apunta hacia las tendencias actuales de estos movimientos respecto de la escuela rural.

“La reunión nos ha servido para reafirmarnos como colectivo que trabaja por la Educación en el Medio Rural y:

* exaltamos los valores propios de la Escuela Rural:

- . atención individualizada
- . respeto a la diversidad de ritmos, capacidades, culturas,...
- . interacciones entre alumnado de distintas edades que facilitan el aprendizaje
- . integración en el entorno,
- . posibilidad de interacción con toda la comunidad local,

* exigimos de la Administración un respeto y una atención a la Educación Rural que favorezca:

- . la flexibilidad en el desarrollo del sistema educativo en este medio,
- . el acceso y la participación de la población rural de todas las edades al sistema educativo,
- . el desarrollo integral del Mundo Rural.

* proponemos:

- . que en las Escuelas de Magisterio se trate la especificidad del Mundo Rural,
- . integrarnos en la futura red europea de Educación Rural,
- . elaborar un documento alternativo a la orden que desarrolla el decreto de requisitos mínimos para la Escuela Rural partiendo de las aportaciones de los distintos movimientos,
- . presentar el citado documento al MEC,
- . reivindicar una discriminación positiva en todo lo relacionado con el Mundo Rural. (proyectos, concursos, materiales, licencias por estudio, investigaciones, formación,...)
- . establecer contactos permanentes con el MEC de cara al desarrollo de la LOGSE en el medio rural,
- . fortalecer la base de datos iniciada sobre documentación de E.R. con las aportaciones de todos los MRPs.
- . considerar la posibilidad de un congreso o jornadas sobre E.R. en donde se llegue a acuerdos sobre aspectos relacionados con el mundo rural, se

apuntan como posibles: el desarrollo de la educación en valores, temas transversales, la dinamización social y cultural, secundaria,....
. organizarnos como mesa específica de forma que se repartan funciones a las distintas Autonomías y que potencie el trabajo interno en cada uno de los movimientos y exista una comunicación fluida y eficaz.”

Consideramos como novedad importante en este documento el planteamiento inicial de exaltación de los valores propios de la escuela rural, tanto es así que la frase que cierra el documento hace referencia a ello:

“La Escuela Rural nos proporciona un marco en el que concretar nuestra idea de EDUCACIÓN y tiene mucho que aportar a la Escuela Urbana.”

Hay que destacar también el apartado de las exigencias, basadas en la legislación vigente: Ley de Agricultura de Montaña (desarrollo rural integral), LODE (participación de la comunidad) y LOGSE (flexibilidad, autonomía y compensación de desigualdades, ...).

Por último, el apartado de propuestas es muy abierto. Algunas inciden en temas expuestos anteriormente (formación específica, participación en las decisiones, discriminación positiva de la escuela rural, ...), pero la mayoría son propuestas para los propios MRPs (integración en la red europea en defensa de la escuela rural, documentos de trabajo, actividades a desarrollar, ...).

Este documento nos confirma nuevamente algo de lo que ya estábamos convencidos: la escuela rural actual está “vivita y coleando” y pretende tener más espacio social del que se le permite actualmente, fomentando la participación activa y efectiva de las comunidades educativas.

5.3.2. JORNADAS TÉCNICAS DE ESCUELA RURAL DEL MEC

El Ministerio, ante la implantación de la reforma y manteniendo su preocupación por la escuela rural, a finales del curso 1989-90 convoca una reunión de expertos en escuela rural (funcionarios de la Administración y maestros) que tiene su continuación en otras *Jornadas de escuelas rurales*.

Aunque estas jornadas son cerradas -participan en ellas algunos docentes de CRA, inspectores y otros técnicos del MEC y de las Delegaciones Provinciales- las ideas expuestas coinciden con las de otros foros más abiertos o con algunos de nuestros planteamientos. Destacamos tres temas:

1º) Se manifiesta el miedo a la reforma, por la posibilidad de supresiones que puede suponer:

“Se manifiestan temores en el sentido de que la implantación y desarrollo de la L.O.G.S.E. traiga consigo consecuencias negativas para las escuelas rurales. En concreto, se ve como negativo lo siguiente:

* la posible supresión de un importante número de unidades en las escuelas pequeñas del medio rural, de acuerdo a la previsible ordenación del nuevo Sistema Educativo y la correspondiente planificación de centros,

* el posible aumento de las concentraciones escolares (concentraciones comarcales, escuelas hogar, etc.) como sistema de escolarización del alumnado del medio rural,

* los mayores grados de marginación que pueden acarrear ciertas medidas aplicadas inicialmente para compensar las deficiencias del medio rural y el contexto escolar que determina.

* ...”²⁵⁰

2º) Se incide en el carácter negativo que supone la consideración de marginal para la escuela rural -asociada a zonas deprimidas- y se sugiere su normalización:

“Se pone de relieve la gran diversidad de situaciones y tipos de escuela en el medio rural, y la inferioridad de condiciones en que se encuentra habitualmente, especialmente en aquellas zonas más deprimidas. Esto parece traer consigo la consideración de marginal para la escuela rural, que la perjudica. Ante ello, se propone que se la considere como escuela normalizada a todos los efectos, aportando las condiciones y medios necesarios para que así sea de hecho.”²⁵¹

²⁵⁰ COMISIÓN ESCUELAS RURALES: *I Jornadas. Madrid, 7 y 16 de Mayo de 1991*. Resumen de la reunión “Escuelas rurales y Reforma del Sistema Educativo”. (Inédito). pág. 5.

²⁵¹ *Ibidem*: op. cit., pág. 5.

3º) Para atender a la diversidad de situaciones se propone la diversidad de modelos o la flexibilidad para aplicarlos, facilitando la implantación de la reforma:

“Ante el contexto de diversidad, se propone la puesta en práctica de diversos y diferentes modelos de escolarización y de implantación de la Reforma en estas escuelas:

- modelos que se adapten a la especificidad de cada situación,
- modelos que permitan una intervención educativa -profesional- más rentable y adaptada a las condiciones específicas de alumnado y comunidad escolar,
- modelos que faciliten una intervención operativo y coordinada del profesorado, más todavía en el caso de los especialistas,
- modelos que permitan el mantenimiento y desarrollo de este tipo de escuelas y mejoren la calidad de la educación que se imparte en/ desde ellas,
- modelos que compensen desigualdades sin generar mayor discriminación o tratamiento de privilegio.”²⁵²

4º) Se reconoce el carácter positivo que puede tener la reforma para la educación en el medio rural.

“Se reconoce la importancia y carácter positivo de gran parte de las propuestas que se plantean desde el Libro Blanco y los Diseños Curriculares, y se incide especialmente en la necesidad de permitir el acceso -adaptando las convocatorias, por ejemplo- y promocionar en la escuela rural:

- una formación Permanente del Profesorado adecuada en contenidos, lugares y tiempos para su realización,
- el plan de integración de alumnado con necesidades educativas especiales.
- el programa de orientación para alumnado de las pequeñas escuelas rurales.”²⁵³

5º) Se insiste en la importancia de extender la educación preescolar y secundaria en el medio rural y en que sean de calidad:

²⁵² Ibídem: op. cit., págs. 5-6.

²⁵³ Ibídem: op. cit., pág. 6.

“De acuerdo con la estructura del nuevo sistema, se insiste especialmente tanto en la Educación Infantil como en la educación Secundaria Obligatoria (período conjunto 3-16 años), apuntando lo siguiente:

- la necesidad de que el alumnado del medio rural tenga acceso a ambas etapas, que deben impartirse con la calidad correspondiente (criterios y garantías mínimas),
- la posibilidad de llevar adelante proyectos educativos de zona apoyados institucionalmente, que contemplen ese periodo completo (desde los 3 a los 16 años). para lo que ya existen propuestas en zonas como el Valle Amblés de Ávila,
- las infraestructuras de todo tipo que hagan viables tales proyectos,
- una nueva consideración de las ratios' escolares, teniendo en cuenta la diversidad de] alumnado y las condiciones en que se encuentra, frente a criterios meramente cuantitativos,
- las condiciones en que el profesorado ha de realizar su tarea, especialmente en la etapa Infantil y en la Secundaria Obligatoria: cualificación, condiciones laborales, etc.,”²⁵⁴

6º) Se recuerda la importancia de la Secundaria en el medio rural:

“Se manifiesta la importancia de la Secundaria en el medio rural, desde la perspectiva de la titulación a que dará lugar y su relación con el mercado laboral, en el sentido de que dicha titulación no resulte de rango inferior.”²⁵⁵

7º) Se indica que los años inmediatos a la promulgación de la LOGSE son decisivos para la educación en el medio rural:

“Finalmente, se apunta que los dos o tres próximos años -los primeros en la implantación y desarrollo de la L,O,G.S.E.- son fundamentales para la escuela rural, en el sentido de que pueden permitir los estudios previos, las reflexiones correspondientes, las negociaciones, etc. que permitan una significación y mejora en la calidad de la educación en las pequeñas escuelas rurales. En este sentido se apunta que las prisas, la falta de reflexión y participación, los períodos transitorios excesivamente largos y sin objetivo tangible, etc., pueden resultar negativos.”²⁵⁶

²⁵⁴ Ibídem: op. cit., págs. 6-7.

²⁵⁵ Ibídem: op. cit., pág. 7.

²⁵⁶ Ibídem: op. cit., pág. 7.

Pero no sólo sorprenden los análisis de la realidad escolar y las necesidades educativas del mundo rural, sino que las propuestas formuladas son totalmente acordes con las de otros foros. Destacamos algunas de ellas.

“* Creación de una comisión compuesta por profesorado y diferentes responsables del M.E.C. que se reúna periódicamente, y donde puedan intercambiarse datos y opiniones, y abordar la situación, dificultades, propuestas, modelos de escolarización, etc., de las escuelas rurales

* Mantenimiento de figuras concretas en las Direcciones Provinciales que puedan responder directamente sobre la situación educativa de las escuelas rurales, la implantación de la Reforma en las mismas, etc. Impulsar esta figura y su capacidad de gestión desde el M.E.C.

* Facilitar la participación de los sectores implicados -profesorado, padres-madres, ayuntamientos, ... - en las decisiones que se hayan de tomar respecto de las escuelas rurales, su futuro, la calidad de la educación en las mismas, etc. El sistema de comisiones de intercambio periódicas puede resultar interesante al respecto.

* Tener en cuenta normativas como la Ley de Agricultura de Alta Montaña, etc., que abordan la existencia y calidad de los servicios sociales en el medio rural, así como las iniciativas y programas de organismos diferentes al M.E.C., que pueden incidir en el sistema educativo.

* Tener en cuenta la normativa y programas comunitarios (C.E.E.) relacionados directamente con la educación y otros servicios sociales, que puede ayudar a la mejora y desarrollo de la escuela en el medio rural.”²⁵⁷

Todas estas propuestas son nuevas si las comparamos con las conclusiones de distintas jornadas de escuela rural, aunque algunas sean adaptaciones. Importa analizar la realización o no de cada una de ellas.

1^o) La Comisión de escuelas rurales que se proponía existe. Primero fue para tratar de la reforma (1990-92), aunque a finales de la década anterior hubo contactos entre el MEC y la *Mesa Estatal de Escuela Rural*²⁵⁸, contactos y colaboración intensificada recientemente.

²⁵⁷ Ibídem: op. cit., pág. 12.

²⁵⁸ La Mesa Estatal de Escuela Rural estaba integrada por representantes de Movimientos de Renovación Pedagógica de distintas autonomías. Esta mesa se constituyó a partir del *Congreso Estatal de MRPs*, celebrado en Barcelona en 1983 y organizó jornadas y encuentros

2º) La existencia de personas responsables de la coordinación de la escuela rural es un hecho en las Delegaciones Provinciales del MEC. Hemos constatado su presencia en los organigramas de Asturias²⁵⁹, Teruel²⁶⁰ y Segovia²⁶¹.

3º) La participación de los sectores implicados no ha sido desarrollada por normativa legal y, aunque la constitución de Colegios Rurales Agrupados exige la participación de la comunidad, los Consejos Escolares Territoriales no han tenido difusión ni respaldo legal, como nos indica Jesús Jiménez²⁶². No obstante, las comisiones a que se refiere la propuesta pueden formarse en los centros donde los consejos escolares lo consideren necesario, atendiendo a la autonomía que se concede a los centros.

4º) Respecto de las propuestas de tener en cuenta normativas derivadas de otras leyes o normas no específicamente educativas (*Ley de Agricultura*

para definir alternativas de la Escuela Pública y Popular en el medio rural. A finales de la década el MEC consideraba esta Coordinadora Estatal de Escuela Rural como un interlocutor válido y se ofrecían alternativas y opiniones al MEC.

Los contactos fueron interrumpidos por desacuerdos entre los miembros de la Mesa, aunque a partir de 1993 han sido reiniciados y hay reuniones de periodicidad variable. Se ha intentado un acercamiento entre las posturas del MEC y de la Mesa: se trabaja sobre un documento común y la Mesa discute las propuestas del MEC, haciendo otras. Si al final hay acuerdos se editará un documento sobre escuela rural. Este proceso de consenso se inició hace más de un año, pero la dinámica asamblearia y representativa de los MRP imposibilita ir más rápido, puesto que todas las modificaciones acordadas en Madrid deben ser confirmadas en cada Federación Regional de MRP y devueltas a la Mesa Estatal. Según información del MEC, es posible que el documento final esté a punto en noviembre.

²⁵⁹ ESCUELA ASTURIANA: "Unidad de Programas Educativos. Nueva estructura y funcionamiento" en *Escuela Asturiana*. nº. 60, diciembre, 1992. pág. Programas educativos.

²⁶⁰ DELEGACIÓN DE EDUCACIÓN. TERUEL...

²⁶¹ En documentación recibida de la Unidad de Programas Educativos de la Dirección Provincial del MEC en Segovia, constatamos la existencia en dicha Unidad del *Área Rural*.

- UNIDAD DE PROGRAMAS EDUCATIVOS: *Memoria de Educación Compensatoria. curso 1991-92*. Segovia, s/f. -posiblemente junio-julio 1992-. (Inédito).

- UNIDAD DE PROGRAMAS EDUCATIVOS: *Memoria de Educación Compensatoria. curso 1992-93*. Segovia, s/f. -posiblemente junio-julio 1993-. (Inédito).

²⁶² JIMÉNEZ. Jesús: "Una escuela desahuciada" en AA.VV.: *Chequeo a la Escuela Rural*, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 214, mayo 1993. pág. 102.

de Montaña, Iniciativas LEADER, ...) parece que no se ha avanzado mucho, puesto que en ninguna disposición educativa se hace referencia a las mismas, por lo que desde el punto de vista educativo no se las tiene en consideración. Al mismo tiempo se constata que la aplicación de las normas para el medio rural muchas veces olvidan la educación básica (infantil, primaria y secundaria obligatoria) y se centran exclusivamente en la formación de adultos y en la formación profesional²⁶³.

5.3.3. LA ESCUELA RURAL EN EL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO

El Consejo Escolar del Estado tiene entre sus funciones la de opinar sobre la situación de la enseñanza en España. A tal efecto elabora informes donde deberían aparecer referencias a la situación de la escuela rural en España.

Nuestro objetivo era usar estos informes como fuente de documentación sobre la escuela rural en el ámbito estatal, pero a medida que los hemos estudiado hemos comprobado que también son portadores de otras ideas - explícitas o implícitas- que han ido evolucionando en el breve período de 10 años.

En el *Informe de 1986-87*, entre los cuatro grupos de población que se citan como desfavorecidos se encuentran dos que son fácilmente reconocibles en el medio rural²⁶⁴:

²⁶³ Vid. cap. 4, pág. 366, donde se indica que en el análisis de varios proyectos de desarrollo rural se constata que nunca se define el papel de la escuela rural en el desarrollo del mundo rural, es más, no se plantean posibles relaciones con las escuelas del entorno.

²⁶⁴ CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1986-87*. Consejo Escolar del Estado. M.E.C. Madrid. 1988. pág. 165.

- La población rural dispersa a la que no es posible ofrecer Centros completos de E.G.B. y la pluralidad de profesores necesaria.
- La población adulta que, en su momento, no pudo acceder a la educación básica.

Respecto de la población rural se indican dos tipos de características:

- demográficas: población rural diseminada,
- escolares: niños rurales escolarizados en centros incompletos o con escasa pluralidad de profesores.

El factor demográfico ya vimos que es decisivo a la hora de definir la escuela rural y planificar el servicio en este medio. El problema del hábitat disperso es difícil de solucionar en España donde hay zonas montañosas de orografía complicada, con redes viarias muy deficientes y servicios de transporte de pasajeros escaso o nulo.

Lo que realmente nos resulta sorprendente es que en este informe se de a entender, como en la década anterior, que el modelo de enseñanza ideal es el de centro completo. Es más, se añade que a los alumnos rurales de centros incompletos no se les puede ofrecer "la pluralidad de profesores necesaria". Y nos preguntamos: ¿pluralidad de profesores? ¿necesaria para qué? La única respuesta que se nos ocurre es la necesidad de ofrecer especialistas.

Como decimos, sorprende que en un informe sobre el estado de la educación durante el curso 1986-87 generado con independencia de la Administración educativa todavía aparezcan prejuicios sobre la inferioridad de la escuela rural -incompleta y sin especialistas-. Pero si analizamos el hecho veremos que tiene su lógica:

- En el Consejo Escolar del Estado ¿hay representación de organizaciones rurales? ¿qué organizaciones, entidades y personas forman parte del Consejo Escolar del Estado? ¿tienen implantación o

procedencia rural? Los miembros de este Consejo Estatal representan a entidades con fuerte implantación urbana y escasa implantación rural, ejemplo de fagocitación de lo rural por lo urbano.

- Suponiendo una disposición positiva hacia la escuela rural del Consejo, se considera como deseable el modelo urbano -centro completo, grupos homogéneos por edad y especialistas- al que todavía no han podido acceder los "desfavorecidos rurales". Por lo tanto, si no han podido beneficiarse de este buen servicio educativo y, partiendo de que el suyo rural es muy deficitario, se supone como deseable para el medio rural un modelo que a mediados de los 80 ya es muy criticado en ámbitos educativos²⁶⁵. La desruralización de la sociedad es patente cuando se presenta como modelo de escuela rural el centro completo.

- La idea de que la escuela rural es deficitaria y de mala calidad no es casual. El abandono de esta escuela por la Administración durante la década anterior supuso un deterioro alarmante de las condiciones pedagógicas y materiales de estos centros. Estudios, investigaciones, jornadas, grupos de presión, ... cargaron las tintas en las deficiencias de la escuela rural -realmente existentes-. Pero lo que se planteaba como reivindicación fue tomado como valoración y generó una opinión deformada de la escuela rural, a la que había que ofrecer alternativas mejores -centro completo, aunque malo- que las existentes -centro incompleto, deficitario en todos los sentidos-, alternativas superadoras de sus déficits.

Más adelante, de nuevo rebrotan los prejuicios rurales:

²⁶⁵ Ideas como las siguientes se van extendiendo a mediados de los 70 y son bastante comunes en la literatura educativa, en los centros escolares e incluso en la legislación: los supuestos grupos homogéneos no son tan homogéneos, la excesiva homogeneidad dificulta el intercambio de ideas entre alumnos, es necesario potenciar los grupos flexibles, fomento del ciclo en contra del curso escolar, ...

"Por razones tanto de imposibilidad física de acceso a Centros completos de E.G.B. como por razones de conveniencia educativa, y a fin de evitar el desarraigo familiar y no descapitalizar de escuelas las zonas rurales, persisten en dichas zonas Centros de los comprendidos en el apartado a) del artículo 2.º del Real Decreto sobre educación compensatoria, en los que se producen desfases entre curso académico y edad del alumnado."²⁶⁶

O dicho de otra forma: en las zonas rurales como hay muchos centros incompletos, éstos están mal dotados, la calidad de la enseñanza es baja o los alumnos repiten más que en los centros completos²⁶⁷.

Para completar la lista de obstáculos que encuentra el alumno rural, se indica la dificultad de acceso a preescolar y la dificultad de la población y de los centros rurales para acceder a libros de texto, material didáctico y bibliotecas²⁶⁸.

Para compensar estas deficiencias se desarrollaron distintas alternativas:

- Desarrollo de la red de Centros de Recursos y de Servicios de Apoyo,
- Centros Rurales de Innovación Educativa (C.R.I.E.),
- Preescolar en casa,
- Subvenciones y ayudas para libros de texto, material impreso, ...

Además se legisla sobre los Colegios Rurales Agrupados, modalidad organizativa que puede ayudar a paliar algunas de las deficiencias de la ER.

²⁶⁶ CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1986-87*. Consejo Escolar del Estado. M.E.C. Madrid. 1988. pág. 183.

²⁶⁷ Las valoraciones anteriores evidencian la visión negativa de la escuela rural y no siempre corresponden con la realidad. Así, no ha sido demostrada la inferior calidad de la escuela incompleta ni es posible generalizar que los alumnos de centros incompletos repiten más.

²⁶⁸ CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO.- *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1986-87*. Consejo Escolar del Estado. M.E.C. Madrid. 1988. pág. 183.

En el *Informe de 1987-88* hay una valoración de la Educación Compensatoria²⁶⁹ y se hace referencia explícita a las actuaciones en zonas rurales, cuyos objetivos en 1987-88 consistieron en:

- Desarrollar trabajos de dinamización de la comunidad educativa, que eviten el aislamiento rural.
- Búsqueda de nuevos modelos pedagógicos y curriculares adaptados al entorno rural.
- Atención a los colectivos de Preescolar no escolarizados.

Se desarrollaron actividades ya iniciadas el curso anterior (CRIE, CR, SA) y no se menciona la dotación de material impreso, aunque se incluye en la compensatoria el desarrollo de los CRAs, como nuevo modelo pedagógico para la escuela rural.

Cabe destacar la inexistencia de valoraciones negativas sobre la escuela rural, lo cual realmente indica un cambio de visión: no es un modelo deficitario de lo urbano, sino que hay que apoyar alternativas al centro completo.

Al curso siguiente el Consejo Escolar del Estado emite su informe y no hay ninguna referencia explícita a educación en el medio rural, ni siquiera en el apartado de educación compensatoria. Pese a esta ausencia, las recomendaciones podrían ser útiles para la escuela rural:

"En relación con ello, y desde el punto de vista de su consideración global, el Consejo Escolar del Estado estima necesario mantener programas de Educación Compensatoria, si bien el esfuerzo principal deberá realizarse para reducir el abandono escolar y aumentar el número de alumnos que continúan sus estudios en los Centros educativos."²⁷⁰

²⁶⁹ CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO.- *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1987-88*. Consejo Escolar del Estado. M.E.C. Madrid. 1989. pág. 323.

²⁷⁰ CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO.- *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1988-89*. Consejo Escolar del Estado. M.E.C. Madrid. 1990. pág. 64.

Si bien se olvida totalmente la problemática específica de la escuela rural y su necesidad de compensación, se incide en un tema importantísimo para el desarrollo del mundo rural: hay que aumentar el número de escolares rurales que continúan estudios secundarios, muy inferior al porcentaje de población urbana de la misma edad.

El *Informe de 1989-90* al tratar el tema de la Educación Compensatoria²⁷¹ no hace ninguna nueva mención a la escuela rural, sólo se indican los programas ya existentes en EC sin valorar el proceso de desarrollo de los CRA ni la EC en el medio rural.

Pero más adelante, cuando habla de los centros de los recursos y servicios de apoyo escolar²⁷², sólo hace un resumen del contenido de la legislación surgida durante el año y no aporta más datos (estadísticas, mapas,...) ni valora estos servicios (deficiencias, propuestas de mejora ...).

Si en estos dos apartados cabía esperar mención a la situación de la escuela rural y de los servicios complementarios de la misma, la esperanza de encontrar información y valoración de la escuela rural se desvanece ante este informe que, además de totalmente insuficiente no propone valoraciones de la situación real ni alternativas.

A esta misma consecuencia y a otras muchas llega el Consejero Daniel Céspedes en su voto particular al informe elaborado por la Comisión Permanente:

"Es un informe que se reduce al territorio M.E.C., cuando el Consejo Escolar es del ESTADO. Por tanto, no es globalizador.

No responde al título del Informe: "estado y situación del sistema educativo". Ya que sólo es descriptivo, en absoluto valorativo. Y cuando hace alguna valoración, ésta es siempre satisfactoria.

²⁷¹ CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO.- *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1989-90.* Consejo Escolar del Estado. M.E.C. Madrid. 1991. págs. 70-72.

²⁷² *Ibídem*: op.cit., págs. 103-104.

[...] No aparece en este informe el importantísimo sector de la escuela rural y su problemática."²⁷³

La visión que tiene el Consejo Escolar del Estado sobre la escuela rural - según se desprende de los Informes de 1991-92 y 1993-94- parece que varía substancialmente a partir de la promulgación de la LOGSE, puesto que se debe garantizar también una educación de calidad en este medio. En estos informes se habla de escuela rural y no sólo de educación compensatoria y se da a esta modalidad escolar su sustantividad propia, que en los informes anteriores estaba supeditada a la educación compensatoria.

El *Informe de 1991-92* presenta un apartado específico de escuela rural²⁷⁴ dónde se hace referencia al programa de EC para el medio rural (CR, SAE, CRIE, ...) con expresión de datos numéricos y una valoración muy interesante:

"Debe señalarse que, a pesar de los recursos dedicados a la Escuela rural, es necesario realizar un esfuerzo mayor, sobre todo para compensar las desigualdades que se producen, y de cara a la implantación de la LOGSE. Dicho esfuerzo debe plasmarse en un modelo de Ordenación del Medio Rural y en el desarrollo de medidas concretas de política educativa y de personal que respondan al objetivo de una Escuela pública de calidad, favoreciendo especialmente a dicho medio. Sería positivo para favorecer el impulso de la Escuela rural que las Administraciones competentes establecieran un cauce estable de participación con las Entidades sociales y educativas que desde hace años han demostrado su interés y trabajo por esos objetivos, así como de negociación urgente con las Organizaciones Sindicales sobre todos los aspectos que afectan al profesorado en cuanto a la ordenación de la Escuela rural."²⁷⁵

²⁷³ CÉSPEDES NAVAS, Daniel: "Voto particular suscrito por D. Daniel Céspedes Navas, al que se adhieren D. José Manuel Dávila Sánchez y D. Jesús Álvarez García." en CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO.- *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1989-90*. Consejo Escolar del Estado. M.E.C. Madrid. 1991. págs. 129-130.

²⁷⁴ CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO.- *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1991-92*. Consejo Escolar del Estado. M.E.C. Madrid. 1993. págs. 162-165.

²⁷⁵ *Ibidem*. op.cit., pág. 165.

En resumen, el Consejo Escolar del Estado propone:

- a) Realizar un esfuerzo mayor en la ER para compensar las desigualdades que todavía se producen y, especialmente, de cara a la implantación de la LOGSE.
- b) Elaborar un modelo de Ordenación del Medio Rural.
- c) Desarrollar medidas concretas de política educativa y de personal que respondan al objetivo de una Escuela pública de calidad.
- d) Favorecer el Medio Rural.
- e) Definir un cauce estable de participación de las Entidades sociales y educativas que desde hace años han demostrado su interés y trabajo por esos objetivos
- f) Promover la negociación urgente con las Organizaciones Sindicales sobre todos los aspectos que afectan al profesorado en cuanto a la ordenación de la Escuela rural.

Pese a esta buena disposición hacia la escuela rural, parece que ésta sólo es valorada en el apartado de la Educación Compensatoria y es totalmente olvidada en apartados importantes como el análisis de la Educación Preescolar y General Básica²⁷⁶, donde los modelos que se indican son urbanos -mayoritarios-, olvidando totalmente la existencia de los CRA y de otros modelos.

Durante el curso 1993-94 el Consejo Escolar del Estado emite otro informe donde nuevamente se cita como apartado la escuela rural²⁷⁷ que hace referencia a los siguientes temas:

²⁷⁶ *Ibidem*: op.cit., págs. 107-113.

²⁷⁷ CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO.- *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1993-94*. Consejo Escolar del Estado. M.E.C. Madrid. 1995. págs. 252-256.

-
- a) extensión rápida de los CRAs (crasificación masiva), incrementados durante este curso en un 73%,
 - b) mayor concentración de unidades en un menor número de centros, al crearse muchos CRAs,
 - c) absorción de algunos Centros de Recursos por parte de los CRA o a la fusión de aquellos centros con los Centros de Profesores para dar lugar a los Centros de Profesores y Recursos (CPR),
 - d) provisión de puestos de Maestros itinerantes en CRA por medio de concurso general de traslados y no en concurso específico,
 - e) creación de un fondo económico para indemnizar al profesorado por los gastos derivados de los posibles accidentes que pudieran acaecer por los traslados con ocasión de servicio.

En cuanto a propuestas, el informe de 1993-94 sugiere las siguientes:

- a) abordar el estudio en profundidad de la situación y necesidades de la escuela rural, que debería tratar varios temas centrales:
 - cuantificación de la necesidad de creación de aulas para ofrecer educación de calidad,
 - propuestas para la actualización del personal docente,
 - atención a los alumnos con profesorado especializado en las materias que imparte para lograr una escuela rural de calidad en el marco de la reforma educativa.
- b) someter los resultados de este estudio a un amplio debate social,
- c) instar a la Administración educativa a que estudie la posibilidad de solicitar Fondos Comunitarios Estructurales para la escuela rural.

La valoración que hacen estos Informes sobre la escuela rural es muy esperanzadora y, en general, converge con las propuestas de otros foros de debate sobre la escuela rural.

Estas valoraciones se deberían haber tenido en cuenta en todas las Administraciones educativas (MEC, autonomías, ...), pero la realidad muestra que ésto no ha sido totalmente cierto, como indicamos a continuación:

1º) Se ha realizado esfuerzo para compensar las desigualdades y para implantar la LOGSE en el Medio Rural, pero esta implantación ha sido de segundo orden si se compara con las zonas urbanas.

En la Comunidad Valenciana es evidente la infradotación de especialistas LOGSE en zona rural cuando en las zonas urbanas hace tiempo que ya vienen disfrutándolos. Es más, primero fueron dotados los centros completos y poco a poco se intenta dotar las zonas rurales.

Respecto de la desigualdad ya se está dando el caso de éxodo escolar hacia las escuelas grandes²⁷⁸, más dotadas y con mayores garantías administrativas (mayor dotación económica y de personal, supresión más difícil, ...)

2º) Hoy por hoy no existe ningún modelo de Ordenación del Medio Rural. La *Ley de Agricultura de Montaña* de 1982 parecía proponer modelos de Ordenación para el Medio Rural: integrales, coordinados, partiendo de la participación y promulgando el desarrollo endógeno, ... pero su desarrollo no ha sido todo lo satisfactorio que muchos sectores rurales esperaban. Sí existen

²⁷⁸ Este éxodo escolar puede ser promovido por la Administración Educativa -especialmente en alumnos de Segunda Etapa de EGB o de la Secundaria Obligatoria- o escogido por los padres rurales que ven cómo su pequeña escuela no tiene profesorado de inglés, educación física ni música y que los centros completos de la zona sí los tienen y para evitar esta discriminación continua proceden al traslado del alumno al centro grande.

Ejemplos del primer caso nos han sido referidos para la provincia de Teruel mientras que del segundo nos indicaron los Asesores de Escuela Rural que había sucedido el curso 1994-95 en la comarca de La Serranía (Valencia).

los *PROPRON*, *PORN*, *LEADER*²⁷⁹, pero estos modelos de promoción económica son concretos y teóricamente adaptados a la zona que pretenden desarrollar -no son un modelo general porque dejan fuera grandes sectores rurales- además de carecer de integración en los distintos ámbitos y no exigir la coordinación de actuaciones en los distintos sectores socioeconómicos.

3º) Para conseguir una Escuela rural pública de calidad el MEC ha apostado claramente por el modelo pedagógico del CRA y estamos asistiendo a una política de "crasificación masiva" en el territorio MEC, lo cual puede suponer aplicar una política educativa para la escuela rural poco flexible y adaptable a las distintas realidades rurales. Lo peligroso de esta postura es que otras Administraciones adopten este modelo como óptimo sin haberlo experimentado en su territorio, como en el caso de la Comunidad Valenciana que desde 1993 está trabajando en un decreto de CRA sin haberlo experimentado²⁸⁰.

Cataluña sigue una marcha diferente y, poco a poco, está desarrollando su política de zonalización rural que nos recuerda la comarca escolar de décadas anteriores pero con la participación democrática y la posibilidad de organizar la oferta del servicio educativo de niveles no universitarios, superando así la tradicional visión de la comarca escolar circunscrita a la educación preescolar y primaria. Esta posibilidad la defienden los docentes y el Secretariat d'Escola Rural, aunque todavía no tiene su desarrollo legal y las ZER sólo afectan a primaria y EGB.

²⁷⁹ La nomenclatura utilizada es común en temas de desarrollo rural.

- *PROPRON*: Programa de promoción de una zona de agricultura de montaña.

- *PORN*: Proyecto de Ordenación de Recursos Naturales de una zona que ha sido delimitada y declarada oficialmente atendiendo a su interés natural, social o cultural.

- *LEADER*: Programas demostrativos de desarrollo de zonas rurales, en base a la convocatoria de la Comunidad Económica Europea.

²⁸⁰ El Seminari Permanent d'Escola Rural elaboró un documento sobre CRAs en 1993-94 para difundirlo en el medio rural con el apoyo de la Conselleria. Se pretendía informar a la población rural sobre los CRAs. Dicho documento fue difundido por asesores a nivel personal, sin ningún apoyo de la Conselleria.

4º) La idea de favorecer el Medio Rural ya hace más de una década que se formula en las declaraciones de intenciones y en algunas leyes, pero el descontento de la población rural cada vez es mayor. La política educativa, suponiéndola realmente favorecedora de lo rural, no paliaría todas las deficiencias estructurales que viven diariamente los rurales. Por tanto habría que enmarcar esta política educativa favorecedora del Medio Rural dentro de una política específica para el Medio Rural, política que considerara todos los aspectos productivos, económicos, sociales, culturales... Esta Ordenación debería ser favorecedora del mismo. Pero hemos visto que esta ordenación general no existe o no se aplica y que, en caso de existir, genera dudas acerca de a quién favorece: ¿favorece a la población rural o a la población general, predominantemente urbana? ¿defiende el medio rural -predominantemente agrario- o pretende crear reservas ecológicas para el disfrute y ocio de la población mayoritaria?

5º) A finales de la década anterior se había establecido un cauce estable de participación de algunas Entidades educativas respecto de la escuela rural. Eran los contactos entre el MEC y la *Mesa Estatal de Escuela Rural*²⁸¹. Paralelamente se desarrollaron otros contactos pedagógicos con docentes del Medio Rural (*Reforma del Ciclo Superior en el Medio Rural, Gabinete de Apoyo al Área Rural* -compensatoria rural-) que permitieron el contacto del MEC con la realidad de la escuela rural. Sin embargo, cabe destacar el rechazo del MEC a

²⁸¹ La Mesa Estatal de Escuela Rural estaba integrada por representantes de Movimientos de Renovación Pedagógica de distintas autonomías que actuaban conjuntamente ofreciendo alternativas y opiniones al MEC.

Los contactos fueron interrumpidos por desacuerdos entre los miembros de la Mesa, aunque a partir de 1993 han sido reiniciados y hay reuniones de periodicidad variable. Se ha intentado un acercamiento entre las posturas del MEC y de la Mesa: se trabaja sobre un documento común y la Mesa discute las propuestas del MEC, haciendo otras. Si al final hay acuerdos se editará un documento sobre escuela rural. Este proceso de consenso se inició hace más de un año, pero la dinámica asamblearia y representativa de los MRP imposibilita ir más rápido, puesto que todas las modificaciones acordadas en Madrid deben ser confirmadas en cada Federación Regional de MRP y devueltas a la Mesa Estatal. Parece que el documento final estará a punto en noviembre.

dialogar con la *Plataforma por una escuela rural de calidad*²⁸², lo cual nos da a entender que el MEC dialoga con los docentes rurales en cuanto a docentes, pero que no pretende el diálogo con los rurales apoyados por fuerzas representativas de la población rural que ve en la educación un elemento clave para el desarrollo rural.

Este proceso se ha iniciado en la Comunidad Valenciana con evidente retraso respecto del territorio gestionado por el MEC. En 1994 se formó una Comisión de Escuela Rural, donde había representantes de distintas zonas rurales. Esta Comisión no regulada por ninguna normativa sino por deseo explícito del Conseller Joan Romero -muy sensibilizado por los temas rurales- debía informar directamente el Gabinete del Conseller sobre la problemática de la escuela rural y opinar sobre las propuestas de la Conselleria para la escuela rural, pero el funcionamiento de esta Comisión ha sido escaso²⁸³.

6º) Respecto de la negociación urgente con las Organizaciones Sindicales sobre todos los aspectos que afectan al profesorado en cuanto a la ordenación de la escuela rural, es preciso indicar que sí que se está llevando a cabo pero los resultados no son satisfactorios para el profesorado rural que, de nuevo, se siente discriminado en sus condiciones laborales como pueden ser los casos de docentes itinerantes, definitivos desplazados de su puesto en los CRA, ...

²⁸² Esta Plataforma está integrada por entidades diversas que pretenden una escuela rural de calidad. Algunas entidades integrantes son Cáritas, Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza (STE), Confederación de Agricultores y Campesinos (COAG), Escuelas Campesinas, ...

Purificación Marcos, Coordinadora de esta plataforma, indicó en el XVI Encuentro Estatal de MRPs celebrado en Huesca entre el 28 y 30 de mayo de 1995 que el MEC se negaba a recibir a representantes de esta Plataforma, por tanto las propuestas fueron hechas por el presidente de la *Plataforma Rural* (plataforma cívica integrada por las entidades anteriores y otras muchas cuyo objetivo central sería la defensa del Medio Rural y de los derechos de sus habitantes)

²⁸³ Si en el caso de la Mesa Estatal de Escuela Rural los representantes iban apoyados por su MRP, aquí los hay de diversa índole -representantes de grupos, individuales, ...- y esta actividades supone para todos ellos una sobrecarga. Además, la no estructuración del movimiento en defensa de la escuela rural a nivel comarcal dificulta el reemplazo de los representantes y la difusión de los documentos y acuerdos.

Además, las negociaciones entre sindicatos y Administración no suelen llegar a acuerdos.

7º) La necesidad de abordar un estudio serio y profundo de la escuela rural es una asignatura pendiente del MEC, puesto que si este estudio se estuviera realizando la elaboración del documento conjunto MEC-MRP a que hemos hecho referencia dispondría de datos de la escuela rural de todo el estado, de sus problemáticas y alternativas. Ésto no es así, lo cual nos hace dudar sobre la existencia de este estudio.

8º) El debate social sobre este estudio -suponiendo su existencia- todavía no se ha iniciado.

9º) La petición de ayudas a la Unión Europea para la escuela rural podría ser un primer paso para sensibilizar a la población europea y a los políticos sobre la problemática de la educación en el medio rural.

Por último, nos parece preocupante que se hable exclusivamente de escuela rural y no se quiera abordar el tema de la educación rural en todos los niveles. Hacer propuestas parciales no conduce a un verdadero desarrollo del sistema educativo en este medio ni a su desarrollo socioeconómico. Cabe señalar, como curiosidad, que el Consejo Escolar del Estado, siempre que se refiere a la escuela rural lo hace con mayúsculas. No sabemos si el hecho de escribir Escuela Rural es una influencia de los grupos que intentan defenderla o un formulismo oficial.

Como conclusión de este apartado podemos indicar una evolución del pensamiento del Consejo Escolar del Estado respecto de la escuela rural. En un primer momento hemos constatado que las escasas referencias a la misma estaban siempre relacionadas con la educación compensatoria. Por otro, lado la visión que ofrece el primer informe es muy negativa (basado en modelos muy urbanos). En informes posteriores esta visión se difumina y parece identificarse escuela rural con los servicios que la deben compensar o no se habla de ella. Por último, los informes de 1991-92 y de 1993-94 hacen una

serie de propuestas a tener en cuenta para el desarrollo de una escuela pública rural de calidad, pese a no ofrecer un panorama educativo amplio y centrarse casi exclusivamente en la escuela.

5.3.4. OTROS MOVIMIENTOS RELACIONADOS CON LA ESCUELA RURAL

La preocupación por la educación en el medio rural no es patrimonio exclusivo de los docentes ni de las administraciones educativas. Hay otros grupos sociales e instituciones que se interesan por este tema. Aquí vamos a citar algunos y desarrollaremos más ampliamente otros.

La educación en el medio rural preocupa a movimientos de padres, de cristianos, agrupaciones socio-culturales, movimientos sociales, ... y podemos destacar entre ellos:

- 1º) la acción a favor del medio rural desarrollada por Cáritas Española,
- 2º) las jornadas de la CEAPA sobre escuela rural,
- 3º) las entidades privadas para el desarrollo sociocultural y profesional del medio rural (Escuelas Campesinas, Colegios Familiares Rurales,...)
- 4º) Movimientos locales en defensa de la escuela rural.
- 5º) la acción de la Plataforma Rural
- 6º) La acción de la Plataforma por una escuela de calidad en el medio rural.
- 7º) Las jornadas europeas de escuela rural, ...

1º) Cáritas Española

Esta institución está especialmente sensibilizada por la problemática del medio rural español, medio que acumula gran parte de las bolsas de pobreza del estado y que requiere ayudas compensatorias. Esta sensibilidad se manifiesta de modos diversos, pero por su significancia para nuestra investigación relacionamos tres:

- a) las ediciones y estudios sobre el medio rural²⁸⁴,
- b) la participación en movimientos estatales a favor del medio rural, como entidad fundadora e integrante de las Plataformas Rurales y de la Plataforma por una escuela de calidad en el medio rural²⁸⁵
- c) la acción directa en zonas rurales por medio de grupos de trabajo en distintas zonas rurales, en relación con otros grupos cristianos²⁸⁶. La distribución de estos grupos es diversa, pero los hay en todas las provincias.

Actualmente podemos afirmar sin temor a equivocarnos que en España los movimientos en defensa del mundo rural está ligados a Cáritas y es de esperar que esta acción prosiga, puesto que la entidad a que nos referimos es promotora de gran parte de las actuaciones en defensa del mundo rural.

²⁸⁴ Al respecto hay que destacar los *Informes FOESSA*, Colección *Cuadernos Comunitarios del Mundo Rural*, Colección *Cuadernos de Formación*, revistas *Documentación Social* y *Militante*, el folleto *Presente y futuro del mundo rural español*, opúsculos de apoyo a campañas en el mundo rural y especialmente las publicaciones sobre recursos para el desarrollo del mundo rural:

- CÁRITAS ESPAÑOLA: *Guía de recursos comunitarios en el mundo rural*. Ed. Popular S.A. Madrid. 1987.

- AGANZO TORIBIO, Andrés; MILLÁN SEVILLA; Mercedes y MUÑOZ ALVÁREZ, Pedro: *Fondo Documental del Mundo Rural*. Cáritas Española. Madrid, 1993.

Tanto las guías de recursos como los cuadernos comunitarios tienen apartados relacionados con la educación.

²⁸⁵ Hay que destacar el apoyo editorial de Cáritas en la publicación de opúsculos de la Campaña para la defensa de la escuela rural, así como el hecho de que la Coordinadora de esta Plataforma sea una persona de Cáritas.

²⁸⁶ Se desarrollan actividades de formación, de asistencia a personas mayores o discapacitadas, animación sociocultural, ... en un marco ideológico cristiano progresista basado en la concientización, participación y cooperación de las personas y en la caridad mútua.

2º) El II encuentro sobre la escuela rural, organizado por la CEAPA²⁸⁷.

Los días 2 y 3 de febrero de 1991 se celebró en Tenerife el II Encuentro sobre la Escuela Rural organizado por la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA), del cual indicamos algunas conclusiones:

- 1ª) Exigir a las Administraciones Públicas con competencias en educación la aplicación de la LOGSE, especialmente en lo referido al título de compensación de las desigualdades.
- 2ª) Recomendar a estas Administraciones, incluida la local, que se coordinen las acciones y esfuerzos extraordinarios en beneficio de la escuela rural.
- 3ª) Dotar de medios y recursos suficientes a la escuela rural.
- 4ª) Dada la diversidad del medio rural español es necesario un diseño flexible de la organización escolar en este medio.
- 6ª) Es necesario potenciar los equipos estables de profesorado.
- 8ª) Desarrollar, en las zonas rurales, con urgencia y con la participación de Ayuntamientos y APAS los mapas escolares para conseguir una aplicación más efectiva de la LOGSE.
- 9ª) Recomendar el uso del propio medio natural para la actividad educativa, deportiva y cultural.
- 10ª) Fomentar los intercambios culturales y de ocio: también los viajes.

²⁸⁷ PADRES DE ALUMNOS: "Avance de las conclusiones del II encuentro de la escuela rural" en *Padres de alumnos*, nº 16, enero-febrero 1991. CEAPA.. Madrid. pág. 16.

13ª) Dotar a la escuela rural de los servicios específicos de orientación necesarios así como de especialistas en educación infantil, en idiomas, en tecnologías, en música y en actividades artísticas.

14ª) Utilizar todos los recursos posibles para lograr una socialización eficaz de los niños y niñas del medio rural.

Si esta serie de conclusiones coinciden con las de otros foros, merece la pena destacar una cita del editorial:

“Pero, además, deberemos aprovechar **las bondades** del propio medio rural que en muchos casos son mejores que las que se dan en el ámbito urbano.”²⁸⁸

De nuevo los padres coinciden con los docentes en reconocer que la escuela rural tiene bondades que no hay que olvidar, pese a las dificultades que presenta.

3º) Entidades de animación sociocultural y de formación profesional de carácter rural.

En este apartado se pueden incluir numerosas propuestas, pero destacaremos sólo unas pocas.

Los *Colegios Familiares Rurales* (CFR) se desarrollan en España a partir de 1966 basados en las *Maisons Familiales Rurales* surgidas en Francia en 1935 como demanda de los agricultores ante la ausencia de formación secundaria de sus hijos. Su orientación es cristiana²⁸⁹.

²⁸⁸ PADRES DE ALUMNOS: “Editorial. La escuela rural” en *Padres de alumnos*, nº 16, enero-febrero 1991. CEAPA.. Madrid. pág. 5.

²⁸⁹ Para ampliar ideas sobre los CFR, su origen y evolución en Francia ver DIFFAURE, A. y CHARTIER, D.: *Education milieu et alternance*. Editions Universitaires-U.N.M.F.R.E.O. París, 1985.

En España los CFR están federados y tienen unas características que los definen como tales²⁹⁰, a diferencia de otros centros:

- a) una pedagogía que parta de la realidad vital familia-pueblo y trabajo, basada en la alternancia de actividades en el centro y en casa, en los campos familiares,
- b) La cogestión del CFR por los padres, profesores y alumnos,
- c) el centro educativo es una constante plataforma de promoción en la comarca,
- d) los educadores, al vivir íntimamente en el internado con los adolescentes, están inmersos en la problemática de la zona,
- e) las familias son las promotoras y dueñas a través de sus asociaciones de estos centros educativos.
- f) los educadores son conocedores del medio y de su realidad económica, social, cultural, religiosa, ...
- g) los profesores han de tener vocación para ejercer en el medio rural y han de permanecer un tiempo suficiente en la localidad.

Por otra parte, hay que mencionar otras características definitorias como son la coeducación en internado con posibilidad de externado, la enseñanza ligada al medio, crítica y no autoritaria, la acción cultural del colegio sobre la comarca, la participación de los tres estamentos de acción -cooperativa, profesionales contratados y alumnos, la potenciación de las enseñanzas agrarias y la vinculación a los movimientos de renovación pedagógica²⁹¹.

²⁹⁰ JOLÍN MORENO, M^a Luisa: "La línea pedagógica de los colegios familiares rurales." en *Pastoral Misionera*, 11-12 de 1976, págs. 73-75.

²⁹¹ CÁRITAS ESPAÑOLA: *Guía de recursos comunitarios en el mundo rural*. Ed. Popular S.A. Madrid. 1987. pág. 280.

El hecho de que los CFR pretendan la formación de adolescentes en el medio rural y alternando el trabajo en el centro y en casa implica un estrecho contacto y colaboración con la familia, al igual que la gestión del centro, lo cual implica la implicación total de las familias en la educación de sus hijos. Por otra parte, se pretende la formación de los miembros de la familia a través de sus hijos o como resultado de los procesos de gestión, de charlas, ... o como difusión de la actividad escolar que trasciende las paredes de la escuela. Todo ésto confiere a los Colegios Familiares Rurales un gran potencial como modelos, puesto que se fomentan la formación de los hijos y de los padres y la dinamización de la sociedad rural.

Las *Escuelas Campesinas* son un movimiento educativos de adultos en el campo. Nacen en la sierra de Grados de Ávila en 1978, con idea de poner en marcha un movimiento que sirva al desarrollo y organización del campesinado perfilando su actividad como educación no formal de adultos vinculada al desarrollo. En 1984 se constituye la Asociación Nacional de Escuelas Campesinas, con representantes de 15 provincias²⁹².

Las Escuelas Campesinas tienen unas notas características:

- a) como escuelas tratan de ayudar a despertar la conciencia,
- b) como campesinas quieren que el pequeño y mediano campesino asuman el protagonismo que les corresponde,
- c) como populares están dentro de los pueblos y quieren que la comunidad entera entre en el proceso educativo.

Las Escuelas Campesinas, a través del Centro Almanzor, que actúa como centro de recursos de las escuelas, han realizado numerosos encuentros de formación. Cada semana o cada quincena llegan a cada núcleo incluido en

²⁹² *Ibidem*: op. cit., pág. 254.

la red de Escuelas Campesinas materiales sobre desarrollo, educación ocupacional, cooperativismo, ...²⁹³

Esta modalidad educativa se centra exclusivamente en la educación de adultos, pero la vía de concienciación del personal hace avanzar hacia el desarrollo rural integrado.

4º) Movimientos locales en defensa de la escuela rural.

Cabe destacar al respecto el conjunto de acciones desarrolladas en Castilla-León a partir de 1977 en defensa de la escuela rural y en contra de las concentraciones. Este movimiento fue un movimiento popular: padres y pueblos luchan por defender sus escuelas. Poco a poco se van sumando docentes y gentes de otros sectores. Se crea una comisión, se investiga, se escribe en prensa, se proponen alternativas²⁹⁴.

En 1981, el seminario de escuela rural de la IV Escuela de Verano de Castilla-León elabora, junto con sindicatos docentes, sindicatos campesinos, investigadores, escuelas campesinas, partidos políticos, etc. el *Manifiesto en defensa de la Escuela Rural Castellano-Leonesa*²⁹⁵. Dicho documento plantea una serie de propuestas y alternativas para la escuela rural que todavía hoy no se han logrado, destacando la necesidad de integrar educación en el desarrollo rural y la exigencia de un subsistema específicamente rural.

La colaboración para la elaboración de este Manifiesto sugiere ya relaciones para la implantación de la Plataforma Rural y de la de calidad de la escuela rural.

²⁹³ Ibidem: op. cit., pág. 255.

²⁹⁴ Cfr. GRANDE RODRÍGUEZ, Miguel: *La Escuela Rural. Situación educativa en el medio castellano-leonés*. Escuela Popular. Granada. 1981. págs. 45-59.

Pero los movimientos en defensa de la escuela de cada pueblo no son patrimonio exclusivo de Castilla-León, puesto que la reacción en contra del cierre escolar fue contestada en muchas localidades.

Nos interesa destacar el caso de Mallorca, donde a mediados de los 70 hubo reacciones populares en contra de los cierres escolares, reacciones que fueron seguidas de una campaña a favor de las escuelas pequeñas, orquestada por docentes y apoyada por otras instituciones diversas²⁹⁶ que tuvieron su continuidad en las *Trobades d'Escoles Petites i Unitàres (TEPU)*.

5º) La Plataforma Rural.

Las Plataformas Rurales surgidas o en fase de creación se acogen, generalmente, a la declaración de la Plataforma Rural de ámbito estatal cuyo *Manifiesto por un Mundo Rural vivo* no tiene desperdicio. De este manifiesto extraemos la siguiente cita:

“El objetivo de esta Plataforma es encontrar soluciones a los problemas de la agricultura, sanidad, educación, cultura, servicios, ordenación del territorio, medio ambiente, empleo, ocio..., existentes en el mundo rural.”²⁹⁷

La Plataforma Rural pretende encontrar soluciones a los problemas del medio rural, entre ellos se cita específicamente la educación, puesto que esta Plataforma considera de vital importancia una educación de calidad para el desarrollo del medio rural.

²⁹⁵ COMISIÓN REGIONAL PARA LA DEFENSA DE LA ESCUELA RURAL: *Manifiesto en defesna de la Escuela Rural Castellano-Leonesa*. Salamanca, 1981. (fotocopias, 7 págs.)

²⁹⁶ ALBERTÍ, Jaume y BASSA, Ramon: *Les escoles petites a Mallorca*. (Documents, nº 12) ICE de la Universitat de les Illes Balears. Palma de Mallorca, 1985. págs. 37-76.

²⁹⁷ PLATAFORMA RURAL: *Manifiesto por un Mundo Rural vivo*. Madrid, enero 1993. (tríptico).

Las soluciones se busca por medio de la conjunción de esfuerzos y por la participación de la población rural:

“Es preciso aunar esfuerzos e iniciar un camino común de forma organizada, posibilitar acciones conjuntas, crear y fomentar experiencias de desarrollo rural, gestionar recursos, encontrar y aplicar soluciones viables a problemas concretos, concienciar a la población rural de sus derechos y posibilidades y a la urbana del papel estratégico de la agricultura y del medio rural. Todo ello garantizando el protagonismo real de los habitantes del medio y optimizando sus esfuerzos. Se trata, en definitiva, de sumar, articular y vertebrar a la sociedad rural.”²⁹⁸

Por tanto, la Plataforma Rural es un lugar de encuentro de asociaciones, personas, entidades, ...

“La **PLATAFORMA RURAL** será el lugar de encuentro de las organizaciones profesionales agrarias, cooperativas, colectivos rurales, grupos ecologistas, movimientos cristianos, asociaciones culturales, de padres, de vecinos..., organizaciones de enseñantes, médicos, asistentes sociales, comerciantes, consumidores, mujeres, jóvenes, tercera edad..., y todos aquellos que a nivel individual y colectivo se comprometan con esta iniciativa de carácter claramente independiente de grupos políticos, económicos o de presión.”²⁹⁹

Y de hecho, la Plataforma Rural está integrada por varias entidades: Cáritas, Colectivos de Acción Solidaria (CAS), Coordinadora de Organizaciones de Agricultores y Campesinos (COAG), Coordinadora de Organizaciones de Defensa Ambiental (CODA), Fondo Ibérico para la Conservación de la Naturaleza, Movimiento de Jóvenes Rurales Cristianos (MJRC), Movimiento Rural Cristiano (MRC), Patrimonio Natural Europeo, Planeta Verde, ...

Esta iniciativa tiene cierta tradición en otras regiones (Castilla-León, Cataluña, Rioja ...) y también se está desarrollando en el País Vasco, País

²⁹⁸ *Ibidem*: op. cit.

²⁹⁹ *Ibidem*: op. cit.

Valenciano, Aragón, Extremadura y Andalucía³⁰⁰. Se pretende su extensión a todo el territorio por medio de plataformas comarcales donde puedan participar realmente los habitantes de zonas rurales por medio de asociaciones o como colaboradores. Se intenta, además, la participación en una Red Europea de Plataformas para una Agricultura Sostenible³⁰¹.

En la Carta de la Red no hay ningún apartado específico de educación, pero se puede considerar incluida en una de las demandas que hace la Red sobre la nueva política agraria, dedicada a servicios:

“Un desarrollo rural basado en actividades socio-económicas diversificadas, servicios dotados de modo comparable a los del medio urbano, el mantenimiento de las identidades culturales y la creación de espacios para el ocio y la cultura, que son un complemento necesario para devolver la esperanza a las poblaciones rurales, sobre todo a los jóvenes, y ofrecerles una calidad de vida comparable a la del resto de la sociedad.”³⁰²

Pero el desarrollo rural se debe basar en la movilización de todas las fuerzas sociales implicadas, como indica Andrés Aganzo:

“Uno analiza las experiencias rurales que hoy son visibles, detrás están la generosidad derrochadora, el tiempo, la vida, la solidaridad de cientos, de miles de hombres y mujeres, animadores, sindicalistas, militantes,

³⁰⁰ RED EUROPEA DE PLATAFORMAS PARA UNA AGRICULTURA SOSTENIBLE: “Plataforma Rural”. Doc. del *II Simposi Internacional Agricultura i Medi Rural. Girona, 11-13 novembre 1993*.

³⁰¹ El documento de la Red Europea de Plataformas por una Agricultura Sostenible citado anteriormente tiene tres partes donde se puede deducir la constitución de esta Red:

a) “Red Europea de Plataformas por una Agricultura Sostenible. Campesinos, ecologistas, consumidores, ONGs de desarrollo crean una Alianza.” Este documento expone la idea de la creación de la Red.

b) “Carta de la Red Europea de Plataformas por una Agricultura Sustentable.” Documento de declaración de principios de la Red.

c) Listado de Plataformas que se alían a la Red: CPAQ de Bélgica, Alliance PEC de Francia, Initiative des Paysans et des Consommateurs de Suiza, Plataforma Rural de España, SAFE del Reino Unido, Agrar bündnis de Alemania, Food for the Future de Holanda.

³⁰² RED EUROPEA DE PLATAFORMAS PARA UNA AGRICULTURA SOSTENIBLE: “Carta de la Red de Plataformas para una Agricultura Sustentable.”, pág. 5. (Documentación entregada en el *II Simposi Internacional Agricultura i Medi Rural. Girona, 11-13 novembre 1993*.)

educadores de valores que se han enfrentado con los mitos tradicionales del mundo rural, y la resignación la convierten en Resistencia, la pasividad en participación, la desilusión en esperanza creadora, la impotencia en acción, el descontento en organización.

No hay transformación del medio sin cambios en las relaciones personales, en las relaciones con la comunidad local.”³⁰³

En las conclusiones del *II Simposium Internacional Girona: “Agricultura y Medio Rural”* hay una referencia explícita sobre educación incluida como condición para la calidad de vida:

“Un **medio rural vivo** debe ir ligado directamente al tejido productivo agrario en su vertiente social y económica. Es fundamental la atención a los aspectos sociales: educación, sanidad, servicios, infraestructuras... La calidad de vida en el medio rural es un objetivo prioritario sobre todo en las regiones con mayores carencias y peligros de despoblamiento.”³⁰⁴

La importancia de la educación en el medio rural es tal que la Plataforma Rural hace suyas las propuestas de la **Plataforma por una escuela de calidad en el medio rural**.

6º) La Plataforma por una escuela de calidad en el medio rural.

Esta plataforma tiene por objetivo la defensa de la educación el medio rural y conseguir que mejore su calidad educativa. Está integrada desde 1990 por Cáritas Española, Colectivos de Acción Solidaria (CAS), Coordinadora de Organizaciones de Agricultores y Campesinos (COAG), Movimiento Cristiano de Jóvenes Rurales (MJRC), Movimiento Rural Cristiano (MRC), Movimiento

³⁰³ AGANZO, Andrés: “Los desafíos de los años 90 para el medio rural español”, pág. 5. (Documentación entregada en el *II Simposi Internacional Agricultura i Medi Rural. Girona, 11-13 novembre 1993.*)

³⁰⁴ AA.VV.: “Conclusiones del II Simposium Internacional Girona: “Agricultura y Medio Rural”. (Documentación entregada en el *II Simposi Internacional Agricultura i Medi Rural. Girona, 11-13 novembre 1993.*)

Junior, Escuela Campesina (ECA), Asociación Cultural “Campos de Castilla” y Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza (STE).

La acción de esta Plataforma por la defensa de la escuela rural no ha cesado desde 1990, año en que apareció una publicación fundamental para la defensa de la escuela rural³⁰⁵. Este opúsculo tiene varias partes y se incide en temas fundamentales como son los siguientes:

- 1º) El olvido de la LOGSE respecto de la educación en el medio rural.
- 2º) La existencia real de la escuela rural en España, no como anécdota o residuo del pasado sino como una realidad que en territorio MEC.
- 3º) La necesidad de atender educativamente las diversas realidades rurales y de contemplar lo rural como algo cualitativamente distinto del medio urbano.
- 4º) La consideración de una reglamentación de la LOGSE que no implique el cierre de las escuelas pequeñas.
- 5º) El planteamiento de una política educativa compensatoria para el medio rural.
- 6º) La necesidad de una propuesta de organización escolar adecuada a la realidad de cada zona, que contemple el ciclo 0-18 años en todas las etapas educativas implicadas, así como el establecimiento de una red educativa completa (Equipos de Orientación, Profesores de Apoyo, Equipos Psicopedagógicos, Centros de Recursos Rurales, ...).
- 7º) El conocimiento del mapa escolar por parte de la población rural de forma que ésta se pueda adelantar a la Reglamentación de la LOGSE elevando propuestas concretas para cada zona o comarca.

³⁰⁵ CÁRITAS ESPAÑOLA y otras entidades: *Ningún niño sin escuela en el medio rural. En cada pueblo una escuela de calidad*. Cáritas Española. Madrid, 1990.

8º) La exigencia del trabajo en grupo y la cooperación, tanto de escuelas como de los distintos sectores implicados -asociaciones, padres, alumnos, docentes, municipios, ...-

9º) La idea fundamental de que todavía se está a tiempo, antes de que se reglamente la LOGSE.

Como continuación de la defensa de la educación de calidad en el medio rural, esta Plataforma ha seguido haciendo propuestas al MEC, entre las que cabe destacar las siguientes:

- *Razones y criterios para que la Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional exista en las zonas rurales.* Madrid, 16 de enero de 1993. (Inédito. Presentado al MEC el mismo mes)

- *Algunas reflexiones desde la realidad educativa del medio rural ante la implantación de la reforma educativa.* Madrid, julio 1993.(Inédito. Presentado al MEC el 8 del mismo mes)

- *Propuesta para la normativa de organización y funcionamiento de los Colegios Rurales Agrupados.* Madrid, mayo 1994. (Inédito. Presentado al MEC el 22 de junio de 1994)

No detallamos el contenido de estos documentos porque pretendemos utilizarlo en el apartado de propuestas a favor de la escuela rural.

7º) Las Jornadas Europeas de Escuela Rural.

Los Centros de investigación de las Pequeñas Estructuras y de la Comunicación (CREPSC) y la Federación Nacional de Defensa y Promoción de la Escuela Rural (FNDPER), organizaron el 11 de febrero de 1994, en Estrasburgo, la Jornada Europea de la Escuela Rural, con la invitación del Grupo de los Verdes en el Parlamento Europeo.

Esta jornada reunió enseñantes, investigadores y especialistas de la escuela, pero también a parlamentarios y personalidades interesadas, de los doce países de la Unión Europea.

En el momento en el que la aplicación del Tratado de Maastricht abre a la Unión nuevas competencias en materia de Educación y desarrolla las que tenía en materia de organización del territorio, esta reflexión es necesaria y urgente.

Efectivamente, **en este tema no acaba de definirse una política europea coherente y el retraso se acumula.** Por el contrario, las **iniciativas y experiencias se multiplican en la práctica**, a veces sin comunicarse; llegar a encontrarse los protagonistas de estas iniciativas y esbozar su coordinación fue uno de los fines principales de aquella jornada³⁰⁶.

En esta primera jornada hubo participantes de Bélgica, España, Francia, Portugal, Grecia, Italia, Países Bajos y Alemania. Hubo un intercambio de experiencias que mostraron la existencia de una gran disparidad de realidades rurales, pero una gran convergencia en el análisis de la situación de la educación en el medio rural³⁰⁷, centrado en:

- a) la especificidad de la escuela rural, diferente a las escuelas del medio urbano y la no consideración oficial de esta especificidad,

³⁰⁶ *Jornada Europea de Escuela Rural de Strasburgo*, 11 de febrero de 1994. Documento base. pág. 1.

³⁰⁷ *Ibídem*: op. cit., pags. 1-4.

b) la importancia de que la escuela rural sirva realmente al desarrollo del medio rural y no sea una copia del modelo urbano,

c) el rechazo a la tendencia concentradora y al declive del servicio público educativo en el medio rural.

A partir del análisis se propusieron unas líneas de trabajo a desarrollar³⁰⁸, centradas en los siguientes aspectos:

- proponer medidas precisas para elaborar una legislación diferenciada en favor de los medios rurales y de montaña,
- sostener las iniciativas que favorezcan el desarrollo de una escuela rural nueva, de calidad, abierta a su entorno,
- favorecer la elaboración de contratos locales duraderos entre el Estado, las colectividades y los padres, alrededor de un proyecto educativo, a fin de salir de una lógica de corto alcance perjudicial para el niño.

Tanto los análisis de esta primera jornada como las propuestas parecen seguir las tendencias de la Unión Europea respecto del mundo rural.

La segunda jornada europea se desarrolló en S. Pedro do Sul (Viseu, Portugal) durante los días 7, 8 y 9 de julio. A esta reunión asistieron representantes de Bélgica, Holanda, Francia, España y Portugal. En esta jornada surgió la *Asociación para el Desarrollo de la Educación Local Europea* (ADELE)³⁰⁹.

³⁰⁸ ESCUELA ESPAÑOLA: "La Conferencia Europea de Escuela Rural denuncia el declive de ésta." en *Escuela Española*, n1. 3181, 10 marzo 1994. pág. 10.

³⁰⁹ LLEVAME: "Escuela rural y contactos." en *Llévame. Escuela de Verano del Altoaragón*. nº 0, diciembre 1994. pág. 3.

La reunión oficial de la ADELE más reciente ha tenido lugar en Barcelona en enero de 1996 y en este foro se han debatido los estatutos de dicha asociación.

Es evidente que España no se quiere quedar rezagada en los temas de escuela rural, puesto que es uno de los Estados que ha sido representado en todas las reuniones.

6.- CONCLUSIONES

Intentar exponer brevemente las conclusiones de este capítulo sobre la evolución de la escuela rural es difícil. No obstante, se puede hacer una recopilación sumaria de ideas expuestas.

1ª) La escuela rural en España inició su implantación el siglo XIX y no se extendió hasta bien avanzado el siglo XX. La escuela era una imposición de la capital a la población rural.

2ª) La fase más expansiva de la escuela rural ocurrió entre 1923 y 1960. La escuela sigue siendo una imposición, pero ahora es deseada por la población rural que ve en ellas ventajas.

3ª) A partir de 1962 se inicia el proceso concentrador que será acelerado con la implantación de la Ley General de Educación, a partir de 1970. El cierre de la escuela es una agresión a la comunidad rural que se defiende como puede, o calla porque no tiene más remedio. No hay posibilidad real de protesta.

4ª) La década de los 70 viene marcada por las concentraciones y la reacción popular al cierre de las escuelas. A finales de esta década se inicia la reapertura de escuelas pequeñas. La situación política y económica empieza a cambiar. Hay más posibilidad de manifestar las opiniones y los pueblos quieren recuperar sus escuelas y los padres y madres a sus hijos. Los Movimientos de Renovación Pedagógica apoyan decididamente la escuela rural.

5ª) El desarrollo del Programa de Educación Compensatoria en su vertiente rural supondrá un verdadero impulso a la mermada escuela rural. Se crean Centros de Recursos, Equipos de Apoyo, se experimentan reformas en la escuela rural, ... La Administración vuelve a tener en cuenta a la escuela rural, aunque no siempre.

6ª) La democratización de sociedad, la reforma educativa propugnada en la LOGSE y la situación de inseguridad vivida en las escuelas rurales son los motores de una revitalización de la escuela rural que resurge innovadora, con fuerza y con posibilidades de ser realmente una escuela rural, al servicio de la comunidad rural. La participación de la población en la gestión educativa, las posibilidades de innovación y los aires de reforma revitalizan la escuela que ahora reúne todos los requisitos -descentralización, autonomía, participación, mejor dotación de medios- para poder ser una escuela pública, popular, abierta al entorno y útil para el desarrollo rural.

7ª) La implantación de la LOGSE llena los campos de incertidumbre. Las Administraciones no definen claramente sus posturas ante el desarrollo de la LOGSE. El temor a la implantación de la LOGSE es generalizado, puesto que se puede volver a las concentraciones de alumnos de más de 12 años y al cierre de muchas escuelas porque se llevan a los alumnos mayores. Este temor es sentido por la población que recuerda qué supuso para los pueblos la supresión de la escuela y la concentración escolar. Aunque es posible encontrar campesinos que reconozcan que la gente emigraba, se atribuye a los cierres de escuelas la emigración rural y la decadencia del campesinado.

8ª) Por otra parte se ve con buenos ojos que se pretenda implantar la LOGSE en el medio rural, con especialistas, más dotación, más formación, ... Incluso la metodología derivada de la reforma podría ayudar al desarrollo del mundo rural. Pero, de nuevo la incertidumbre se cierne sobre la población rural: ¿la LOGSE llegará? ¿en qué condiciones? ¿cómo es posible que ésto funcione si lo de antes que no exigía tanto esfuerzo no funcionaba?

9ª) Ahora los foros de opinión sobre la educación en el medio rural son ofrecen conclusiones parecidas o complementarias: tanto los MRPs en las Jornadas de Escuela Rural, como el MEC en sus jornadas técnicas, el Consejo Escolar del Estado en sus informes recientes u otros colectivos

(Asociaciones de Padres, Plataforma por una escuela de calidad en el medio rural, ...) coinciden en temas fundamentales:

- a) el proceso de reforma actual es fundamental para el desarrollo del mundo rural,
- b) hay que aprovechar la situación actual para conseguir una escuela rural de calidad y útil al medio rural,
- c) la educación en el medio rural no se debe circunscribir a la educación primaria, sino que se deben garantizar en las zonas rurales los niveles inferiores y superiores no obligatorios,
- d) hay que dotar a la escuela de autonomía (legalmente la tiene), medios humanos, materiales y económicos, ...
- e) las propuestas para la educación en el medio rural deben ser flexibles y adaptables a las distintas realidades, no es válido un modelo centralista ni uniforme,
- f) en el proceso de definición de la red escolar rural deben participar las comunidades educativas rurales,...

10ª) En España se proponen dos modelos de escolarización básicos:

- a) el CRA aplicado en territorio MEC o modalidades similares, CPRA en Galicia y CPR en Andalucía, donde las escuelas que se agrupan pierden su identidad jurídica,
- b) la ZER de Cataluña, los Colectivos de Unitarias de Canarias o los Proyectos de Acción Educativa Preferente de la Comunidad Valenciana, donde los centros se agrupan para realizar actividades y tener mejor servicio, aunque conservar su identidad.

11ª) La escuela rural exige apoyos que no deben desaparecer. Los Centros de Recursos desarrollaron una gran labor y su fusión con los Centros de

Profesores es vista como algo negativo por sectores investigados, puesto que elimina un servicio que se demostró válido. Otro apoyo fundamental son los CRIE. Pero hay que potenciar otros nuevos (equipos psicopedagógicos, de orientación, ...)

12ª) La tendencia en la defensa de la escuela rural es un fenómeno que también ocurre en otros países de Europa, donde la Administración no contempla esta realidad como caso particular.

13ª) Interesa que los distintos grupos o colectivos en defensa del medio rural o de la escuela rural se asocien para tener más fuerza y más voz, tanto a nivel nacional como internacional.

14ª) Atendiendo a todo lo anterior estamos convencidos de que el mundo rural tiene futuro y que la escuela rural ya no está desahuciada, sino que puede luchar por su existencia, incluso puede competir con la escuela generalizada y presentar grandes ventajas, cada vez más reconocidas.

BIBLIOGRAFÍA

| | |
|---|------------|
| 5.- LA ESCUELA RURAL EN ESPAÑA..... | 369 |
| 1.- LEGISLACIÓN EDUCATIVA Y ESCUELA RURAL..... | 371 |
| 2.- ESCOLARIZACIÓN PRIMARIA EN ZONA RURAL..... | 373 |
| 2.1. <i>LOS INICIOS DE LA ESCOLARIZACIÓN PRIMARIA</i> | 373 |
| 2.2. <i>LA ESCOLARIZACIÓN EN EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX.</i> | 384 |
| 2.2.1. LOS INICIOS DEL SIGLO | 386 |
| 2.2.2. LA DICTADURA DE PRIMO DE RIVERA | 386 |
| 2.2.3. LA SEGUNDA REPÚBLICA | 389 |
| 2.3. <i>LA DICTADURA DE FRANCO</i> | 394 |
| 2.3.1. LA IMPLANTACIÓN DEL NACIONAL-CATOLICISMO Y AUTARQUÍA | 396 |
| 2.3.2. POTENCIACIÓN DE CONSTRUCCIONES ESCOLARES (1951-1961) | 415 |
| 3.- LA CONCENTRACIÓN ESCOLAR..... | 419 |
| 3.1. <i>POTENCIACIÓN DE LA CONCENTRACIÓN ESCOLAR</i> | 419 |
| 3.2. <i>LA IMPLANTACIÓN DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN</i> | 431 |
| 4.- LUCHA POR RECUPERAR LA ESCUELA RURAL | 450 |
| 4.1. <i>LOS CAMBIOS EN POLÍTICA EDUCATIVA</i> | 453 |
| 4.2. <i>OTROS FACTORES MODIFICADORES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA</i> | 465 |
| 5.- EL REDESCUBRIMIENTO DE LA ESCUELA RURAL..... | 471 |
| 5.1. <i>LA ESCUELA RURAL Y LAS PROPUESTAS DEL MEC</i> | 473 |
| 5.2. <i>PROPUESTAS DE LAS AUTONOMÍAS.</i> | 491 |
| 5.2.1. ANDALUCÍA..... | 491 |
| 5.2.2. CANARIAS | 496 |
| 5.2.3. CATALUÑA..... | 503 |
| 5.2.4. GALICIA..... | 513 |
| 5.3. <i>OTRAS APORTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA ESCUELA RURAL ACTUAL</i> | 518 |
| 5.3.1. JORNADAS Y ENCUENTROS ESTATALES DE ESCUELA RURAL | 519 |
| 5.3.2. JORNADAS TÉCNICAS DE ESCUELA RURAL DEL MEC..... | 531 |
| 5.3.3. LA ESCUELA RURAL EN EL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO | 537 |
| 5.3.4. OTROS MOVIMIENTOS RELACIONADOS CON LA ESCUELA RURAL..... | 551 |
| 1º) Cáritas Española..... | 551 |
| 2º) El II encuentro sobre la escuela rural, organizado por la CEAPA. | 553 |
| 3º) Entidades de animación sociocultural y de formación profesional de carácter rural. | 554 |
| 4º) Movimientos locales en defensa de la escuela rural..... | 557 |
| 5º) La Plataforma Rural | 558 |
| 6º) La Plataforma por una escuela de calidad en el medio rural. | 561 |
| 7º) Las Jornadas Europeas de Escuela Rural. | 564 |
| 6.- CONCLUSIONES..... | 567 |
| BIBLIOGRAFÍA | 571 |

6.- LA ESCUELA RURAL EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

1.- EVOLUCIÓN HISTÓRICA

Para comprender la situación de la escuela rural valenciana actual es necesario tener una visión retrospectiva, pero teniendo en cuenta que las diferencias entre escuela rural y escuela urbana no son patentes hasta la década de los años cincuenta del siglo actual, cuando las diferencias rural-urbano ya eran muy manifiestas, puesto que hasta entonces incluso las ciudades mediterráneas exponían su ruralidad. Antes de este momento se puede generalizar sobre la situación de la escuela sin atender a calificativos diferenciadores, sobre todo si consideramos que en 1952 las escuelas graduadas -símbolo urbano- eran escasas y solo agrupaban el 20% de unidades escolares públicas a nivel estatal y el 30% de las unidades públicas de la Comunidad Valenciana¹.

La *Ley de Educación Primaria* de 1945 ya había sentenciado el futuro de las escuelas unitarias y mixtas, que eran el recurso escolar en lugares donde no se podía establecer escuelas graduadas por falta de matrícula, especialmente en las zonas rurales. Pero el desarrollo de la graduación fue lentísimo y sólo se puede hablar de concentración a partir de los años 60, cuando la emigración rural ha dejado los pueblos casi desiertos de niños y de jóvenes.

Por tanto haremos referencias breves a la escuela valenciana en el siglo XIX y mediados de éste, para después adentrarnos en los antecedentes recientes de nuestra escuela rural.

¹ Vid. tabla 15: Evolución de las unitarias respecto del total de unidades públicas, pág. 517 de este mismo capítulo.

1.1. LA ESCOLARIZACIÓN EN CASTELLÓN EN EL SIGLO XIX

El descuido de la educación era un hecho habitual en la España anterior al siglo XIX, según nos indica Balbás:

“Poco se cuidaban los gobiernos y las municipalidades de la enseñanza primaria en los siglos pasados, mirando con desdén la humilde escuela, en donde el pueblo adquiere los primeros conocimientos; así es, que eran muy pocos los que sabían leer y escribir, y hasta en las clases elevadas solía ser esta falta harto común.”²

A este escaso interés por la escuela podía añadirse, en ocasiones, la oposición de los Ayuntamientos o de sus miembros:

“En casi todos los lugares el inspector ha de denunciar situaciones de abandono o carencia de escuelas. Y ha de luchar contra -como deja señalado- la falta de simpatía por el tema o el desconocimiento de su importancia: al Secretario del Ayuntamiento de Morella, escribe Moles, aunque el pueblo desea la instrucción «parece que le interesa (...) no resulte así por ciertas objeciones que de continuo ponía».”³

El inspector Remigio María Molés en sus informes y observaciones sobre los distintos partidos de la provincia hace notar el descuido que tienen por la educación en Castellón⁴, descuido que tiene relación con las condiciones del terreno y el clima político, debido a la fuerte implantación del carlismo en la provincia y al activismo virulento de sus partidarios contra la monarquía establecida -igualmente virulenta y represiva-.

² BALBÁS, J.A. *El libro de la provincia de Castellón*. Castellón.1892. Ed. facsímil. C.A.M.P. de Castellón. Castellón. 1987. pág. 321.

³ FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel y MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro: *La escolarización valenciana. Tres lecturas históricas*. (Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Serie Minor, 6). Universidad de Valencia. Valencia, 1987. pág. 16.

⁴ MOLES, Remigio María: “Informe sobre la situación escolar en Castellón”, fechado en Vinaroz el 15 de octubre de 1841. en *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, nº 26, 1842. págs. 203-204. cit. por FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel y MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro: op.cit., pág. 17.

Si las condiciones físicas fueron adversas a la implantación escolar, del mismo modo fueron favorables al surgimiento de grupos disidentes del poder establecido (carlistas). Los representantes del orden establecido defendían la idea de que esta situación política era debida a la falta de educación, pero lo cierto es que la situación política -micropolítica a nivel local: provincial, comarcal, municipal- de inestabilidad dificultaba seriamente el desarrollo de proyectos de escolarización. Tanto es así que el desarrollo de la educación fue mínimo, incluso en la capital, como indica Balbás:

“Debemos confesar que no estaba mal atendida la enseñanza en esta ciudad á últimos del siglo pasado y principios de este. Desde entonces solo dos escuelas se han creado [...] ¡Solo dos nuevas escuelas en el espacio de un siglo! ¡A qué tristes reflexiones (sic) se presta este punible abandono!”⁵

Además, para entender el abandono de que era objeto la escuela hay que recordar las funciones educativas de los municipios en el siglo XIX.

Tabla 1: Funciones educativas municipales en la legislación del siglo XIX.

| CARACTERÍSTICAS EDUCACIÓN PRIMARIA | MUNICIPIOS CON ESCUELA |
|--|--|
| Ley de Instrucción Primaria de 1838 | Se aplicó |
| <ul style="list-style-type: none"> * Instrucción sólo gratuita para los niños realmente pobres. Los otros deben pagar. * Debe incluir el aprendizaje de lectura y escritura, las reglas elementales de aritmética y un catecismo que incluya brevemente dogmas de la religión, las máximas de buena moral y los derechos y obligaciones civiles (reglamento de 1821) | <ul style="list-style-type: none"> *Cada pueblo de más de 500 almas tendrá escuela * Deben expedir certificados de los niños pobres y de buena conducta a los aspirantes a maestros. *Proporcionar casa-habitación a maestros públicos *Ofrecer edificio escolar y costear el sueldo docente. * Comisión Local que vela por el cumplimiento de la ley |
| Ley Moyano, de 1857 | Ha tenido una larga vigencia. |
| <ul style="list-style-type: none"> * Enseñanza primaria elemental y superior. * Enseñanza elemental obligatoria para todos los españoles de 6 a 9 años, gratuita para todos los que no puedan pagarla, con certificación del párroco y visada por el alcalde del pueblo. | <ul style="list-style-type: none"> * En todo pueblo de 500 almas habrá necesariamente escuela elemental de niños y otra, aunque sea incompleta, de niñas. *En pueblos menores puede haber una escuela elemental común a todos ellos o escuelas incompletas o de temporada en cada uno. *Obligación de incluir en el presupuesto municipal la dotación de las escuelas. |

FUENTE: Elaboración propia a partir de la tabla 1 del capítulo anterior, pág. 377.

⁵ BALBÁS, J.A.: op. cit., págs. 326-327.

Según la legislación los Ayuntamientos debían:

- a) Tener escuela, si tenían más de 500 almas.
- b) Expedir certificados de los niños pobres y de buena conducta a los aspirantes a maestros.
- c) Proporcionar casa o habitación a maestros públicos
- d) Ofrecer edificio escolar y costear el sueldo docente.
- e) Crear la Comisión Local que velará por el cumplimiento de la ley
- f) Incluir en el presupuesto municipal la dotación de las escuelas.

Todas estas exigencias suponían para municipios pequeños y pobres un esfuerzo grande, desde el punto de vista económico y humano. Además, se pretendía obligar a los niños a asistir a escuela, lo cual impediría su apoyo a la economía familiar, bien ayudando en casa, cuidando los animales, ... Por todo ello, no es difícil entender que hubiera una oposición popular al establecimiento de las escuelas o que se viera este hecho como una imposición foránea, contraria al bienestar y forma de ser del pueblo.

Los datos que aportan José Manuel Fernández y Alejandro Mayordomo permiten aproximarnos a la situación educativa en el siglo pasado.

Tabla 2: Panorama educativo en la provincia de Castellón hacia 1840.

| Clase de escuela | Escuela de niños | | Escuela de niñas | |
|--------------------------------------|------------------|----|------------------|----|
| Total de escuelas | 62 | % | 28 | % |
| Maestros con título | 36 | 58 | 7 | 25 |
| Maestros sin título | 23 | 37 | 21 | 75 |
| Escuelas en edificios públicos | 37 | 60 | 4 | 14 |
| Escuelas en edificios privados | 15 | 24 | 22 | 79 |
| Escuelas dotadas con fondos públicos | 50 | 81 | 21 | 75 |
| Escuelas con otra dotación | 9 | 15 | 7 | 25 |

FUENTE: FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel y MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro: *La escolarización valenciana. Tres lecturas históricas*. (Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Serie Minor, 6). Universidad de Valencia. Valencia, 1987. pág. 17.

Los porcentajes los calculamos a partir de los datos absolutos indicados por estos autores.

Estos datos son extraídos de publicaciones de 1840-42 y sólo hacen referencia a las zonas de Albocácer, Lucena, Morella, San Mateo, Vinaroz y

| | escuela | | | | | | | | | niñas |
|------------|---------|----|-----|-----|-----|----|----|----|---|-------|
| Albocácer | niños | 11 | 100 | 100 | 100 | 64 | 0 | 18 | 9 | 0 |
| | niñas | 5 | 100 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 |
| Lucena | niños | 19 | 84 | 84 | 84 | 5 | 53 | 11 | 0 | 0 |
| | niñas | 4 | 100 | 50 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 |
| Morella | niños | 12 | 92 | 92 | 92 | 58 | 8 | 0 | 0 | 0 |
| | niñas | 5 | 100 | 60 | 40 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 |
| San Matero | niños | 8 | 88 | 88 | 88 | 63 | 0 | 25 | 0 | 0 |
| | niñas | 4 | 100 | 100 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 |
| Vinaroz | niños | 5 | 100 | 100 | 100 | 80 | 0 | 20 | 0 | 0 |
| | niñas | 5 | 100 | 80 | 40 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 |
| Villarreal | niños | 7 | 100 | 100 | 100 | 43 | 14 | 29 | 0 | 0 |
| | niñas | 5 | 80 | 40 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 80 |

FUENTE: Elaboración propia a partir de la tabla que presentan FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel y MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro: op. cit., pág. 25.

Hemos destacado en oscuro las disciplinas que no se trataban.

Esta tabla permite constatar la presencia de Doctrina, Lectura y Escritura en todas las escuelas de niños; la difusión variable de la Aritmética y la escasa presencia de escuelas donde se contaba o se impartían clases de gramática o geometría.

En las escuelas de niñas hay dos asignaturas generalizadas, son la Doctrina y las Labores. La enseñanza de la Lectura variaba mucho de unas zonas a otras. En cambio, Escritura, Aritmética, Contar, Gramática y Geometría eran disciplinas que generalmente no se enseñaban en las escuelas de niñas. El currículum impartido en las escuelas de niñas es muy reducido y demuestra el pensamiento social de la población al respecto: la mujer necesita ser buena cristiana y saber de labores y cosas del hogar.

Además de la cantidad de escuelas y de las asignaturas que se impartían hay otros indicadores de la calidad educativa: son los recursos (económicos, materiales, personales), los edificios y la asistencia.

Las condiciones materiales de las escuelas dejan mucho que desear; en bastantes casos tienen poca luz y ventilación o se trata de locales en más estado. En algunas no hay mobiliario y el material didáctico se reduce a

pizarras y algunos cartelones con silabarios, muestras de escribir, tablas de multiplicar, ...⁶

Respecto de los maestros, ya hemos indicado la gran cantidad de maestros o encargados de la escuela que no tenían la titulación necesaria. Pero a esto hay que añadir la precariedad con que vivían aquellos maestros que para subsistir habían de completar ingresos con otros cargos u oficios (organistas de la iglesia, secretarios del Ayuntamiento, ...) ⁷, además del sueldo en metálico estipulado y otras formas de remuneración (en base a legados, por reparto vecinal, retribuciones en especies, ...) ⁸.

Estas difíciles condiciones empujaban al magisterio a dedicarse a asuntos ajenos a la escuela y ésta funcionaba menos tiempo del debido, se dejaba a cargo de pasantes o era atendida por personal con pocas luces⁹, lo cual repercutía negativamente en la calidad de la educación.

Por último, la asistencia a escuela era muy irregular y afectaba a una parte de la población en edad escolar, puesto que sólo era gratuita para los escolares “declarados pobres” y la asistencia dificultaba el aprovechamiento del trabajo infantil, necesario en el modelo de economía agraria de subsistencia extendido en toda la provincia.

La escolarización en la provincia de Castellón fue lenta, dificultosa y desigual, como se desprende de los datos por partidos judiciales que nos aportan Madoz y Balbás para 1845.

Tabla 4: Escolarización en Castellón en 1845.

| partido | maestros | maestras | % escolares/ |
|---------|----------|----------|--------------|
|---------|----------|----------|--------------|

⁶ FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel y MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro: op.cit., pág. 18.

⁷ Ibídem: op. cit., pág. 21.

⁸ Ibídem: op. cit., pág. 20.

⁹ Ibídem: op. cit., págs. 21-23.

| judicial | nº | con título | sin título | niños | nº | con título | sin título | niñas | población |
|--------------|------------|-------------|-------------|-------------|-----------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Albacácer | 12 | 91,7 | 8,3 | 523 | 5 | 80,0 | 20,0 | 322 | 4'27 |
| Castellón | 9 | 88,9 | 11,1 | 454 | 7 | 100,0 | 0,0 | 373 | 3'14 |
| Lucena | 23 | 71,4 | 28,6 | 735 | 5 | 57,1 | 42,9 | 222 | 3'95 |
| Morella | 18 | 82,4 | 17,6 | 638 | 2 | 33,3 | 66,7 | 63 | 3'86 |
| Nules | 12 | 66,7 | 33,3 | 339 | 5 | 75,0 | 25,0 | 249 | 2'85 |
| San Mateo | 9 | 66,7 | 33,3 | 569 | 7 | 42,9 | 57,1 | 550 | 6'99 |
| Segorbe | 17 | 75,0 | 25,0 | 715 | 10 | 27,3 | 72,7 | 518 | 6'02 |
| Villarreal | 8 | 85,7 | 14,3 | 379 | 4 | 60,0 | 40,0 | 346 | 3'98 |
| Vinaroz | 6 | 100,0 | 0,0 | 477 | 5 | 66,7 | 33,3 | 237 | 3'37 |
| Viver | 23 | 77,3 | 22,7 | 808 | 6 | 28,6 | 71,4 | 255 | 5'40 |
| Total | 137 | 78,7 | 21,3 | 5637 | 56 | 48,2 | 51,8 | 3135 | 4,32 |

FUENTES: Elaboración propia a partir de datos de BALBÁS, J.A.: op. cit., pág. 327 y MADDOZ, Pascual: *Diccionario Geográfico-Estadístico-Histórico de España y sus posesiones de Ultramar*, t. VI, 1850. págs. 138-139.

Resaltamos en gris los datos inferiores a la media provincial.

De esta tabla se desprenden algunas observaciones:

a) Albacácer, Castellón, Morella, Villarreal y Vinaroz son los partidos donde hay mayor cantidad de maestros y maestras con título. Este hecho sugiere que intentan cumplir más con las leyes a la hora de poner maestros y maestras.

b) Castellón, Lucena, Morella, Nules, Villarreal y Vinaroz presentan un porcentaje de escolares respecto del censo total inferior a la media provincial, lo cual nos sugiere que en estas zonas la asistencia a la escuela era menor que en el total provincial.

c) No existe ningún parecido -en cuanto a ruralidad- entre las zonas con alta proporción de titulados ni en la de baja escolarización, por lo cual no se puede concluir que el hecho de ser más o menos rural pudiera influir en la escolarización real de la población.

d) No es posible concluir que las zonas de población rural dispersa (Lucena, Morella, Viver) tuvieran menor servicio escolar que las de mayor concentración, como es el caso de la de Nules.

Estas observaciones ponen de relieve que a mediados del siglo XIX la proporción de escolares en las comarcas más rurales no es inferior a la de las zonas más "urbanizadas" como Castellón o Nules, lo cual refuerza nuestra

afirmación de que las diferencias entre lo rural y lo urbano no estaban definidas en función de las escuelas y que éstas, en sí mismas, no tenían porqué ser distintas.

Por otra parte, analizando la evolución de escuelas que indica Balbás, comprobamos que lentamente se implanta la escolarización en la provincia. Esta lentitud y el retraso de la implantación unido a todos los factores citados anteriormente influyen decisivamente en el índice de analfabetismo provincial, de los más altos de España.

Tabla 5: Evolución de las escuelas en Castellón en el siglo XIX.

| | niños | | | | niñas | | | |
|------|----------|---------|-------|-------------|----------|---------|-------|-------------|
| | escuelas | alumnos | ratio | analfabetos | escuelas | alumnas | ratio | analfabetas |
| 1845 | 137 | 5637 | 41 | | 56 | 3135 | 56 | |
| 1886 | 161 | 18312 | 114 | 80,28 | 150 | 11290 | 75 | 93,20 |

FUENTES:

- BALBÁS, J.A. *El libro de la provincia de Castellón*. Castellón.1892. Ed. facsímil. C.A.M.P. de Castellón. Castellón. 1987. pág. 327. La ratio la hemos calculado nosotros.

- JIMENO AGIUS, José: *La instrucción primaria en España.- Estudio estadístico*. Madrid, 1885. (cit. por Balbás., pág. 325) datos de analfabetismo 1885, ocupando el lugar 44 para hombres y 47 para mujeres entre las provincias.

Los datos de esta tabla en relación con otros ya mencionados nos sugieren varias ideas:

- a) La escolarización de niños se desarrolló en la provincia de Castellón antes que la escolarización de niñas, y de forma mucho más intensa.
- b) En 1845 ya había 137 escuelas de niños, lo que supone que la mayor parte de municipios tuvieran su escuela masculina y que una parte muy reducida de pueblos tuvieran escuela de niñas.
- c) Que en el período de 40 años que separa las dos fechas indicadas se desarrolla muchísimo más la escolarización de niñas -muy deficitaria- que la de niños.
- d) Que la escolarización tardía de las mujeres influye en una tasa de analfabetismo superior a la de los hombres, así como el currículum carente de Lectura y Escritura que se ofrecía en dichas escuelas.

e) Que la tasa de analfabetismo alta en los hombres está relacionada con la escasa asistencia a escuela, especialmente en las zonas más ricas.

f) Que la *Ley Moyano* no impulsó excesivamente la creación de escuelas, pero sí la obligatoriedad de la escolarización, aumentando sensiblemente la ratio de alumnos por escuela.

g) Todos los factores citados en otros comentarios (escasa formación y dedicación del profesorado, deficiencias en material y locales, ...) permiten entender la escasa implantación escolar y su calidad deficiente, lo cual, a su vez, puede explicar las altas tasas de analfabetismo que tradicionalmente mostraba nuestra provincia.

1.2. LA ESCUELA RURAL HASTA MEDIADOS DEL SIGLO XX

1.2.1. ESCOLARIZACIÓN HASTA 1930.

El inicio del siglo no supuso ningún cambio significativo en la política de escolarización nacional. La lentitud en crear escuelas, la falta de asistencia de los escolares, la escasez de material didáctico e insalubridad de los locales, así como la deficiente formación del profesorado eran factores negativos que planearon sobre la escuela durante el siglo XIX y que no fueron resueltos durante el primer cuarto del siglo XX.

En la Comunidad Valenciana la situación no era más halagüeña, como podemos observar en la tabla adjunta.

Tabla 6: Escolarización en los años 20-30.

| | Pob. escolar 1920 | Ratio 1920 | Escuelas 1923 | Escuelas 1930 | % incremento |
|-----------|-------------------|------------|---------------|---------------|--------------|
| Alicante | 60443 | 132,8 | 455 | 542 | 19,1 |
| Castellón | 36297 | 91,2 | 398 | 459 | 15,3 |
| Valencia | 112135 | 148,9 | 753 | 810 | 7,6 |
| Total CV | 208875 | 130,1 | 1606 | 1811 | 12,8 |

FUENTES: Elaboración propia a partir de datos citados por LÓPEZ MARTÍN, Ramón: *La escuela pública valenciana en la Dictadura de Primo de Rivera*. (Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Serie Minor, 9). Universidad de Valencia. Valencia, 1990. pág. 75.

Estos datos indican claramente las malas condiciones de escolarización en esta década, con ratios que podrían alcanzar los 113 alumnos por aula pública en Alicante, 91 en Castellón y 149 en Valencia. Si comparamos estos datos con los del Estado (ratio de 103 alumnos por escuela¹⁰) comprobamos como la Comunidad Valenciana tiene peor dotación escolar de la que le corresponde y dentro de las tres provincias la peor planificada es Valencia, siendo la provincia de Castellón la que ofrece una ratio menor, incluso inferior a

¹⁰ LÓPEZ MARTÍN, Ramón: *La escuela pública valenciana en la Dictadura de Primo de Rivera*. (Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Serie Minor, 9). Universidad de Valencia. Valencia, 1990. pág. 66.

la estatal, lo cual nos indica que el proceso de escolarización estaba más avanzado en nuestra provincia que en el resto de la región.

Sin embargo, si comparamos los datos de la provincia de Castellón de 1886 con los de 1920 observamos que la ratio se ha reducido de 95 a 91, lo cual nos confirma que durante el primer cuarto de siglo apenas se avanzó en la escolarización, puesto que la reducción de la ratio fue mínima, lo cual nos hace pensar que la escolarización propuesta tenía por objetivo atenuar el efecto del crecimiento demográfico más que mejorar las ratio alumnos/escuela. A la misma conclusión llega el profesor Ramón López Martín centrándose en la provincia de Valencia¹¹.

Por otra parte, hemos de indicar que en los años veinte ya se indicaba como aconsejable la ratio 40¹², muy diferente de la que en realidad se daba en las escuelas.

Observamos, además, que el incremento de escuelas en la dictadura de Primo de Rivera es muy desigual, siendo Alicante la provincia con mayor desarrollo y Valencia la que presenta un incremento menor, lo cual pone de manifiesto que la planificación escolar fue incorrecta, puesto que no se incrementan más las escuelas donde hacen más falta.

Pese a la deplorable situación en que se encuentra la red escolar valenciana pública, cabe destacar la importancia de la escuela privada en Valencia que ayuda a paliar los efectos de una planificación escolar desastrosa.

Tabla 7: Escolarización por tipo de centro y porcentaje de escolarización.

| 1926-27 | E. Nacionales | | E. Municipales | | E. Privadas | | Alumnos | |
|---------|---------------|---|----------------|---|-------------|---|---------|-----------------|
| | Alumnos | % | Alumnos | % | Alumnos | % | total | % escolarizados |
| | | | | | | | | |

¹¹ *Ibidem*: op. cit., pág. 94.

¹² *El Magisterio Valenciano*, 2305 (14-6-1924), pág. 92. cit. por LÓPEZ MARTÍN, Ramón: op.cit., pág. 67.

| | | | | | | | | |
|-----------|--------|-------|------|------|-------|-------|--------|------|
| Alicante | 33419 | 72,75 | 120 | 0,27 | 12393 | 26,98 | 45932 | 76,0 |
| Castellón | 24962 | 78,81 | | | 6725 | 21,19 | 31687 | 87,3 |
| Valencia | 62670 | 63,36 | 1473 | 1,58 | 34766 | 35,16 | 98909 | 88,2 |
| Total CV | 121051 | | 1593 | | 53884 | | 176528 | 84,5 |

FUENTES: Elaboración propia a partir de datos citados por LÓPEZ MARTÍN, Ramón: op.cit., pág. 92.

El porcentaje de niños escolarizados se ha calculado en base a los datos del censo de 1920, indicados en la tabla anterior. Conocemos el error que ésto supone, pero a efectivos comparativos resulta útil.

Como hemos indicado anteriormente Castellón era la provincia valenciana con menor ratio y también es la que tiene una mayor implantación del sector público. En el extremo contrario se encuentra Valencia con una ratio altísima, un 63% de alumnos escolarizados en centros públicos y un 35% en privados, destacando también porque escolariza en escuelas municipales al 1,6% de la población que asiste a escuela.

Hay que destacar en la problemática escolar valenciana la insuficiencia de la red escolar de la capital que, según el Gobernador Sr. Hernández Maillos, era a finales de 1929 mucho más deficitaria que la de la provincia en general¹³.

Por otra parte, si comparamos la población que asiste a las escuelas con la que debería asistir observamos que Alicante tiene un porcentaje de escolarización de 78%, muy inferior al de Castellón y Valencia que rondan el 88%.

Es necesario comentar estas tasas de escolarización, pese a que indicamos su carácter estrictamente comparativo. Parece del todo imposible que a mediados de la década de los años 20 la Comunidad Valenciana tuviera matriculada al 84% de la población en edad escolar. Estas tasas se alcanzaron a nivel estatal 40 años más tarde, a mediados de los años 60¹⁴.

¹³ LÓPEZ MARTÍN, Ramón: op.cit., pág. 94.

¹⁴ FOESSA: *Estudios sociológicos sobre la situación social de España 1975*. Ed. Euramérica. Madrid. 1976. pág. 236.

Estas diferencias indican ya una distinción entre las tres provincias, especialmente entre la más urbana (Valencia) y la más rural (Castellón). A nivel provincial se observa:

- a) Que Castellón, la provincia más rural, tiene una red escolar fundamentalmente pública.
- b) Que en la provincia menos rural hay una gran proporción de alumnos escolarizados en el sector privado.
- c) Que en Valencia hay un importante sector de alumnos escolarizados en escuelas municipales.
- d) Que la provincia de Valencia es la que ha sufrido una escolarización más deficiente y desastrosa (atendiendo a la ratio).
- e) Que la provincia de Alicante tiene más falta de una correcta escolarización, puesto que pese a tener mejor red escolar que Valencia, la matrícula en las escuelas es menor.

Estas observaciones nos llevan a varias conclusiones:

- 1ª) Castellón tiene una fuerte implantación del sector público por la gran cantidad de municipios pequeños que tiene.
- 2ª) Valencia tiene una implantación privada importante que inhibe el deber escolarizador del Estado. Al mismo tiempo, la escasez de escuelas públicas obliga a los Ayuntamientos con posibilidades a crear escuelas municipales. Lo cual incide negativamente en el establecimiento de una red escolar pública suficientemente extendida.
- 3ª) Alicante es la provincia que más compensa los sectores público y privado, con una ratio alta, muy superior a la de Castellón.

4ª) A partir de lo anterior, no es posible concluir que las zonas rurales tenían peor servicio escolar que las zonas urbanas (atendiendo al número de escuelas ni a la cantidad de alumnos escolarizados).

Si la red escolar era insuficiente , como en el siglo anterior, también lo era el estado de los edificios escolares y la dotación material, como indica Ramón López:

“En definitiva podemos constatar el lamentable estado de los edificios escolares en el transcurrir de la Dictadura primorriveristas. La falta de material pedagógico, sus escasas condiciones higiénicas y un excesivo envejecimiento, constituyen las notas características de los mismos. sin duda, las clases populares, clientela habitual de estas escuelas pobres, serán los que sufran de forma más acuciante sus consecuencias.”¹⁵

Para completar el panorama educativo hay que hacer referencia a los maestros, que siguen mal pagados y con una formación enciclopédica y una falta de preparación práctica escandalosa¹⁶, lo que unido a una red escolar totalmente deficitaria (escasas escuelas y en malas condiciones materiales) y a una sociedad alejada de los temas educativos (escasa sensibilidad por la educación, absentismo escolar alto, escasa consideración social del maestro y de la escuela) hacen del sistema educativo un sistema de baja calidad pese a los esfuerzos escolarizadores realizados.

Pero no es suficiente que haya escuelas ni maestros. La asistencia irregular del alumno a la escuela limita su aprovechamiento. El erróneo concepto de que la escuela es un lujo innecesario ha presidido demasiado tiempo la historia de la educación española¹⁷. Muestra de ello es el elevado

¹⁵ LÓPEZ MARTÍN, Ramón: op. cit., pág. 104.

¹⁶ Ibídem: op. cit., pág. 106.

¹⁷ Ibídem: op. cit., pág. 95.

absentismo escolar en la provincia de Valencia en 1923, de 34%, algo inferior al 39% indicado para todo el Estado¹⁸.

Pese a obligatoriedad de la escolarización, los índices anteriores muestran que ésta no se cumplía. Las causas del absentismo se centran en trabajos infantiles y abandono por parte de padres y autoridades.

Tabla 8: Causas de absentismo escolar en 1923.

| Causas | Casos | % |
|---------------------------------------|------------|--------------|
| Trabajos agrícolas, pastoreo, ... | 152 | 29,0 |
| Otros trabajos en general | 82 | 15,6 |
| Trabajos domésticos | 28 | 5,3 |
| <i>Total trabajo infantil</i> | <i>262</i> | <i>50,0</i> |
| <i>Apatía de padres y autoridades</i> | <i>229</i> | <i>43,7</i> |
| <i>Distancia, clima, ...</i> | <i>33</i> | <i>6,3</i> |
| Total | 524 | 100,0 |

FUENTES: Elaboración propia a partir de datos citados por LÓPEZ MARTÍN, Ramón: op.cit., pág. 97.

Evidentemente las familias de menor nivel socioeconómico son las que deben utilizar la fuerza de trabajo de sus hijos para ayudar a la economía familiar, siendo los trabajos agrícolas, ganaderos y pastoriles los más habituales. Esta situación es el reflejo de una sociedad todavía muy ruralizada.

Por otro lado, interesa destacar el alto porcentaje de absentismo imputado a la apatía de los padres y autoridades. Este desinterés señala el sentir general respecto de la escuela.

Por último, el escaso porcentaje de absentismo debido a condiciones locales (clima, distancia, ...) sugiere, teniendo en cuenta la escasa dispersión de la red escolar y una población bastante dispersa, un esfuerzo grande por parte de los escolares para acercarse a las escuelas.

¹⁸ *Ibidem*: op. cit., pág. 96.

1.2.2. LA REPÚBLICA Y EL DESARROLLO DE LA RED ESCOLAR.

La llegada de la II república trajo consigo nuevas ideas o propuestas educativas. Se propuso el desarrollo de la escolarización para saldar el tremendo déficit escolar que asolaba el sistema educativo estatal.

Sin embargo, las obligaciones municipales respecto de la escuela no variaban: proporcionar edificio escolar y vivienda al maestro (o indemnización), adquirir mobiliario y material pedagógico, mantener el edificio escolar, ... Todas estas obligaciones suponían una sobrecarga a los menguados presupuestos de los pequeños pueblos rurales. No es de extrañar, por tanto, que la infraestructura de las escuelas fuera miserable y que la intención de los Ayuntamientos estuviera lejos de pedir la creación de nuevas escuelas ni la construcción de edificios adecuados con su correspondiente equipamiento¹⁹.

Pese a la expansión escolar promovida por la república y las ideas de mejorar realmente la calidad (más escuelas, más maestros y mejor formados, más y mejor material, ...) la realidad escolar varió poco. La mejora de las condiciones materiales fue un deseo o un proyecto más que una realidad. Los impedimentos políticos (bienio de derechas) y la guerra civil truncaron el desarrollo de un proyecto que podría haber supuesto una mejora sustancial de la infraestructura escolar²⁰.

Si la guerra civil impidió el desarrollo del proyecto progresista de la II república, el triunfo del bando dirigido por el general Franco supuso el intento de eliminar cualquier reminiscencia republicana. Aunque la realidad nos indica que la ideología era bien diferente no así el afán escolarizador: se pretendía

¹⁹ AGULLÓ DÍAZ, M^a del Carmen: "L'escola rural valenciana durant la segona república i el franquisme (1931-1970)" en AA.VV. *II Jornades d'Escoles Rurals de la Comunitat Valenciana. Chulilla 1 i 2 d'octubre de 1993*. Generalitat Valenciana/Conselleria d'Educació i Ciència. València, 1995. pág. 15.

²⁰ *Ibidem*: op. cit., págs. 18-19.

llegar a todos los lugares para hacer partícipes a los campesinos de las nuevas ideas y de la cultura -igual que propusiera la II república-.

Para conseguir extender la escolarización no se dudó en aprovechar los proyectos y las escuelas iniciadas por la república²¹, aunque lo que realmente impulsó el proyecto de planificación escolar fue la *Ley de Educación Primaria* de 1945 que exigía una escuela por cada 250 habitantes, creada por iniciativa privada o municipal, y en última instancia el Estado era el responsable subsidiario de la escolarización obligatoria. El déficit escolar de la década de los 40 fue grande, sobre todo en las zonas rurales donde ni el sector privado ni los municipios pobres podían lanzarse a la creación de escuelas. La tabla adjunta muestra las tasas de escolarización a principios de la década siguiente.

Tabla 9: Tasa de escolarización pública por sexos, 1951-52.

| | Matrícula provincial | | | % Pob. escolar | | | Matrícula de la capital | | | % Pob. escolar | | |
|-----------|----------------------|---------|---------|----------------|------|-------|-------------------------|--------|--------|----------------|------|-------|
| | niños | niñas | total | niño | niña | total | niños | niñas | total | niño | niña | total |
| Alicante | 21131 | 21203 | 42334 | 47,4 | 47,5 | 47,3 | 2723 | 2221 | 4944 | 40,4 | 31,6 | 35,9 |
| Castellón | 14162 | 14998 | 29160 | 70,0 | 73,9 | 71,9 | 2260 | 1982 | 4242 | 74,9 | 66,7 | 70,9 |
| Valencia | 44271 | 41345 | 85616 | 51,3 | 47 | 49,1 | 11372 | 8807 | 20179 | 38,7 | 28,9 | 33,7 |
| Total CV | 79564 | 77546 | 157110 | | | | 16355 | 13010 | 29365 | | | |
| España | 1083057 | 1035703 | 2118760 | 50,2 | 48,7 | 49,4 | 166867 | 143346 | 310213 | 33,8 | 29,1 | 31,5 |

FUENTE: INE: *Estadística de la Enseñanza en España, 1951-52*. INE. Madrid, 1954. págs. 16-17.

Atendiendo a los datos de esta tabla se constata que durante el curso 1951-52 todavía había un 50% de niños y niñas en edad escolar sin escolarizar, lo cual indica un serio déficit en la red escolar pública. Sin embargo, en las capitales la tasa de escolarización pública disminuye hasta el 31%, lo cual puede responder a una falta de escuelas públicas y a una matriculación importante de escolares en escuelas privadas.

Estas tendencias se observan también en las tres provincias valencianas, siendo Castellón la que tiene más alumnos escolarizados en la

²¹ *Ibidem*: op. cit., pág. 29.

escuela pública (72%), seguida a mucha distancia por Valencia (49%) y Alicante (47%).

Respecto de las capitales Castellón es la que presenta una mayor tasa de escolarización pública (71%), doble que la de las otras dos capitales.

Podemos concluir que a principios de la década de los 50 la provincia valenciana con mayor tasa de escolarización pública era Castellón, con una escasa implantación del sector privado. Ésto permite deducir que las altas tasas de escolarización pública en esta provincia son un buen indicador de la escolarización total.

A continuación presentamos la evolución de las unidades escolares públicas en las provincias valencianas y en todo el territorio estatal.

Tabla 10: Unidades de educación obligatoria, públicas.

| | 1952 | 1958 | 1964 | 1968 | 1971 | 1982 | 1993 |
|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|
| Alicante | 958 | 1373 | 1489 | 1779 | 2209 | 4133 | 4259 |
| Castellón | 701 | 972 | 1013 | 966 | 1057 | 1385 | 1391 |
| Valencia | 1740 | 2259 | 2442 | 3355 | 3380 | 5472 | 5606 |
| Total CV | 3399 | 4604 | 4944 | 6100 | 6646 | 10990 | 11256 |
| España | 52755 | 61206 | 72046 | 79808 | 87312 | 119128 | 156428 |

FUENTES:

INE: *Estadística de la Enseñanza en España, 1951-52*. INE. Madrid, 1954. págs. 8-9.

INE: *Estadística de la Enseñanza Primaria y de las Escuelas del Magisterio en España, 1957-58*. INE. Madrid, 1961. págs. 26-27

INE: *Estadística de la Enseñanza Primaria en España, 1963-64*. INE. Madrid, 1965. págs. 13 y 19.

INE: *Estadística de la Enseñanza Primaria en España, 1967-68*. INE. Madrid, 1969. págs. 13 y 19.

INE: *Estadística de la Enseñanza en España, 1970-71*. INE. Madrid, 1972. págs. 86-87.

DELEGACIÓN INE EN EL MEC: *Estadística de la enseñanza. Curso 1981-82. Centros Preescolares, Colegios (con o sin Educación Especial) y Educación Permanente de Adultos*. MEC. Madrid. Julio, 1982. (Policopiado). pág. 77.

MEC: *Datos avance y evolución del alumnado*. MEC. Madrid, 1993. pág. 18.

En todos los ámbitos se observa un aumento de la cantidad de unidades, exceptuando el retraimiento que sufre Castellón en 1968 como consecuencia de la planificación escolar claramente concentradora, iniciada aquí unos años antes que en el resto de la Comunidad Valenciana.

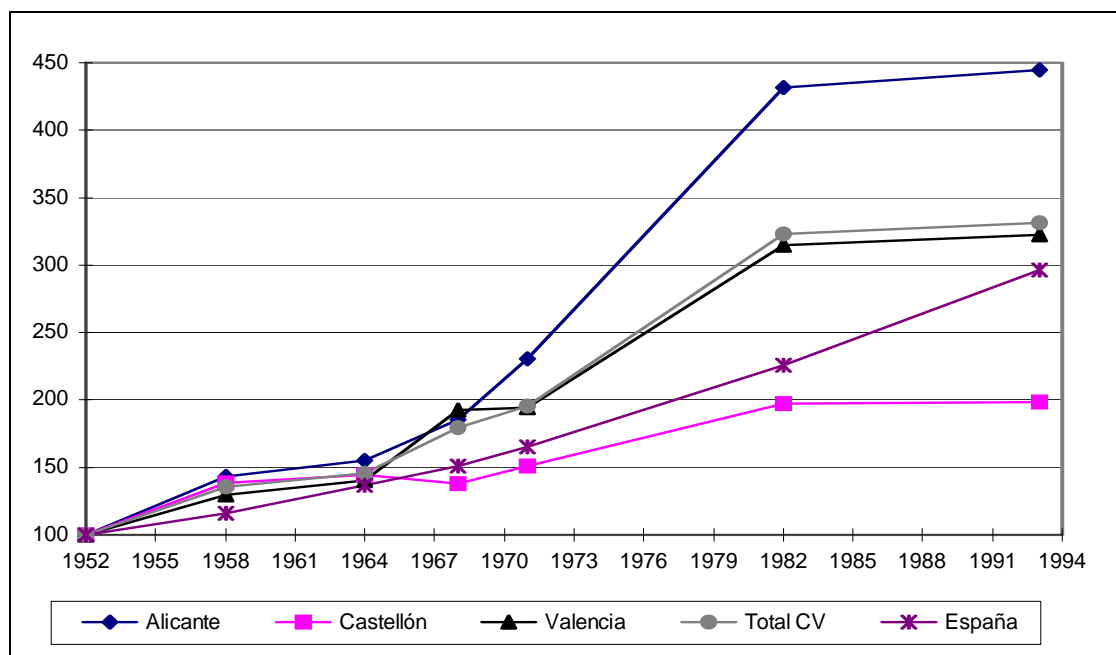
Pero para comentar mejor las variaciones es necesario recurrir a números índices. Usaremos como base los datos de 1951-52.

Tabla 11: Evolución de las unidades públicas. (Índice 1952 = 100).

| | 1952 | 1958 | 1964 | 1968 | 1971 | 1982 | 1993 |
|-----------|------|------|------|------|------|------|------|
| Alicante | 100 | 143 | 155 | 186 | 231 | 431 | 445 |
| Castellón | 100 | 139 | 145 | 138 | 151 | 198 | 198 |
| Valencia | 100 | 130 | 140 | 193 | 194 | 314 | 322 |
| Total CV | 100 | 135 | 145 | 179 | 196 | 323 | 331 |
| España | 100 | 116 | 137 | 151 | 166 | 226 | 297 |

FUENTE: Elaboración propia a partir de números índices calculados en base a la tabla anterior.

Gráfica 1: Evolución de los índices de unidades públicas (1952 = 100)



A partir de esta gráfica podemos indicar algunas ideas:

1ª) Hay un aumento generalizado en todos los ámbitos valencianos, aumento muy superior al experimentado a nivel estatal. Destacan Alicante y Castellón. Valencia continúa con su tradicional desfase, pese a su gran déficit de escuelas públicas.

2ª) En el período 1958-1964 el aumento de los índices en la Comunidad Valenciana no es tan grande como en el período anterior, pero todavía es superior al estatal. Entre las provincias valencianas destaca Alicante que intentan compensar su déficit en escuelas públicas.

3ª) El tercer período manifiesta una disparidad grande en los distintos ámbitos. Castellón pierde unidades debido a las supresiones escolares y a la

concentración iniciada en 1967. Alicante y Valencia aumentan sus tasas, muy por encima del total estatal, lo cual indica claramente la tendencia inmigratoria que sufren, destacando al respecto Valencia que aumenta en estos cuatro años casi un 50% la cantidad de unidades de 1952, recortando así el déficit escolar.

4ª) A partir de 1968 hay una tendencia al crecimiento de unidades en todos los ámbitos, destacando sobre todos la provincia de Alicante que en 10 años (1971-1981) casi ha duplicado sus unidades. En el extremo contrario se encuentra Castellón que en el mismo período sólo aumenta sus unidades un 50% respecto del año considerado índice.

5ª) A partir de 1981 se observa de nuevo una discrepancia importante. Las provincias valencianas casi no varían su índice, frente al total estatal que ha aumentado en 10 años casi un 75% de las que tenía en 1952. Este hecho sugiere que nuestra comunidad ha alcanzado un nivel suficiente de unidades escolares públicas para atender a la población escolar.

Como hemos indicado ya, la década de los 40 no fue una década de gran desarrollo escolar. Hubo que esperar a la década siguiente para que el Estado se responsabilizara de sus obligaciones y promoviera realmente la escolarización en todo el territorio, especialmente en las zonas rurales. Este hecho se confirma con los datos que aporta M^a del Carmen Agulló sobre la provincia de Valencia, donde entre 1939 y 1949 se construyeron 17 escuelas y en los 10 años siguientes la cantidad de escuelas creadas fue de 99. En total, de las 116 escuelas nuevas había una centena que podían clasificarse como rurales²².

El impulso a la escolarización en zona rural dado en la década de los 50 es innegable, como se desprende de los datos anteriores.

²² *Ibidem*: op. cit., pág. 29.

Cabe destacar la constitución en 1958 del *Patronato de Educación rural*²³ de la Diputación de Valencia, cuyos objetivos eran:

- Conseguir la estabilidad de los maestros destinados en las escuelas rurales durante un plazo no inferior a 6 años.
- Procurar que los niños frecuentaran colonias o campamentos y que realizaran visitas a lugares de importancia histórica, artística o cultural.
- Luchar contra el analfabetismo y promover la difusión de la cultura sanitaria, agrícola, industrial y social.
- Edificar escuelas y casas de maestros.
- Crear bibliotecas infantil y mejorar la dotación material de las escuelas, por medio de préstamos o donaciones.
- Procurar la formación de los maestros rurales mediante cursos, viajes...

Los objetivos de este patronato hacen pensar en unas escuelas poco dotadas, donde las maestras -mayoría en zona rural- intentaban permanecer lo menos posible y no tenían ninguna posibilidad de formación. La dotación de material era escasísima, como comprobaremos en el capítulo siguiente.

De haberse logrado estos objetivos, deberían haber influido positivamente en la escuela rural, pero no hemos encontrado ninguna valoración general de este punto, ya que los datos que aporta Carmen Agulló²⁴ (construcción de cinco *microescuelas* -escuela de dos aulas o aula y vivienda- y visitas de nueve escuelas a Valencia) sugieren que estas actividades fueron muy restringidas.

²³ *Ibíd*em: op. cit., págs. 32-33.

²⁴ *Ibíd*em: op. cit., pág. 33.

Es necesario referirnos de nuevo al absentismo escolar, puesto que no tiene sentido extender la red escolar si la asistencia es escasa. Por este motivo en la *Estadística de la Enseñanza en España, 1957-58* hay datos al respecto.

Tabla 12: Unidades clasificadas por causas de absentismo escolar, 1958.

| Causas | Alicante | Castellón | Valencia | C.Valenciana | España | 1923 |
|---------------------------------------|-------------|-------------|-------------|--------------|--------------|-------------|
| Trabajos agrícolas, pastoreo, ... | 20,9 | 18,5 | 28,6 | 24,2 | 29,8 | 29,0 |
| Trabajos en general, industria... | 8,3 | 0,6 | 3,4 | 4,4 | 1,9 | 15,6 |
| Trabajos domésticos | 12,7 | 6,9 | 16,9 | 13,6 | 13,2 | 5,3 |
| <i>Total trabajo infantil</i> | <i>42,0</i> | <i>26,0</i> | <i>48,9</i> | <i>42,1</i> | <i>44,8</i> | <i>50,0</i> |
| <i>Apatía de padres y autoridades</i> | <i>22,2</i> | <i>21,8</i> | <i>22,1</i> | <i>22,1</i> | <i>19,9</i> | <i>43,7</i> |
| <i>Distancia, clima, ...</i> | <i>20,1</i> | <i>23,6</i> | <i>14,2</i> | <i>17,9</i> | <i>17,9</i> | <i>6,3</i> |
| <i>Enfermedades, epidemias</i> | <i>14,8</i> | <i>27,9</i> | <i>14,2</i> | <i>17,2</i> | <i>15,6</i> | |
| <i>Otras</i> | <i>0,9</i> | <i>0,8</i> | <i>0,6</i> | <i>0,7</i> | <i>1,7</i> | |
| Total Casos | 1201 | 785 | 1890 | 3876 | 50453 | 524 |

FUENTES: Elaboración propia a partir de: INE: *Estadística de la Enseñanza Primaria y de las Escuelas del Magisterio en España, 1957-58*. INE. Madrid, 1961. pág. 29 y de la tabla 8 de este capítulo para datos de 1923.

Si observamos los datos de Valencia de 1958 y los comparamos con los de 1923 de esta provincia, comprobamos como después de 35 años el absentismo debido al trabajo infantil apenas se ha reducido. En cambio, el absentismo a causa de la falta de interés de padres y autoridades se ha reducido a la mitad. La tercera causa de absentismo en 1923 eran las condiciones locales (adversidad climática, distancia, malas comunicaciones...) en 1958 ha duplicado su porcentaje. La no consideración del apartado de enfermedades en 1923 hace que las ausencias imputadas a esta causa se añadan a las anteriores, especialmente al desinterés de los padres.

El trabajo infantil, necesario en la economía eminentemente rural de 1923 sigue siendo utilizado en 1958 en una provincia con fuerte implantación de actividades agrarias que exigen mucha mano de obra (cítricos, hortalizas, vid, ...). Sin embargo, la obligatoriedad de asistencia a escuela es tomada más en serio por las *Juntas Locales de Enseñanza Primaria*, encargadas de velar por el cumplimiento de la ley. Este hecho promueve la "erradicación" forzosa del desinterés paternal por la escuela.

Respecto de las dificultades locales para asistir a escuela es difícil entender este aumento si consideramos que la red escolar se ha capilarizado y ya hay muchas masías que tienen escuela, no como hace 35 años cuando eran escasas las escuelas ubicadas fuera del núcleo urbano. Podemos hacer referencia a un progresivo “comodismo” por parte de la población que antaño acudía a escuela desde muy lejos y ahora se puede eximir a los que tienen la escuela a más de 2 km.²⁵.

Si comparamos los porcentajes de causas de absentismo en las distintas provincias constatamos una gran similitud entre Alicante y Valencia y una diferencia importante en Castellón. En las primeras la causa de absentismo más importante es el trabajo infantil, mientras que en Castellón lo son las enfermedades de los niños.

La comparación de los datos estatales en relación con los de nuestra autonomía permite comprobar que la tasa de trabajo infantil es algo inferior aquí y las de desinterés y enfermedades son levemente superiores en nuestro territorio, mientras que la de condiciones locales es muy similar.

Tabla 13: Unidades clasificadas por falta de matrícula y ausencias, 1952.

| Causas | falta de matrícula | | | | falta de asistencia | | | |
|---------------------------------------|--------------------|--------------|--------------|--------------|---------------------|--------------|--------------|--------------|
| | total | capital | 10000 | -10000 | total | capital | 10000 | -10000 |
| Trabajos agrícolas, pastoreo, ... | 26,03 | 5,69 | 20,47 | 33,06 | 29,75 | 4,60 | 23,06 | 37,30 |
| Trabajos en general, industria... | 3,16 | 5,03 | 4,78 | 2,08 | 1,89 | 1,79 | 3,07 | 1,58 |
| Trabajos domésticos | 9,00 | 10,62 | 9,04 | 8,59 | 13,18 | 13,64 | 13,27 | 13,06 |
| Total trabajo infantil | 38,18 | 21,34 | 34,29 | 43,73 | 44,83 | 20,03 | 39,40 | 51,93 |
| <i>Apatía de padres y autoridades</i> | 33,98 | 42,06 | 37,00 | 30,88 | 19,95 | 24,23 | 25,56 | 17,42 |
| <i>Distancia, clima, ...</i> | 16,85 | 17,01 | 17,36 | 16,61 | 17,94 | 25,03 | 18,45 | 16,19 |
| <i>Enfermedades, epidemias</i> | 4,73 | 7,81 | 4,09 | 4,22 | 15,61 | 28,34 | 14,07 | 13,16 |
| <i>Otras</i> | 6,27 | 11,78 | 7,26 | 4,56 | 1,68 | 2,37 | 2,51 | 1,30 |
| Total Casos | 20338 | 3022 | 4792 | 12524 | 50453 | 7587 | 9306 | 33560 |

FUENTES: Elaboración propia a partir de: INE: *Estadística de la Enseñanza Primaria y de las Escuelas del Magisterio en España, 1957-58*. INE. Madrid, 1961. pág. 30.

²⁵ Cfr. BAENA, M.: *Legislación escolar española y comparada*. s.l. (temario de oposiciones al cuerpo de Inspectores de Educación Primaria). Autor-editor (probablemente, Madrid). s.f. (probablemente, 1964). págs. 12-13.

Si atendemos a las causas de faltas de asistencia por ámbitos y temas hay que indicar que son las poblaciones con menos de 10000 habitantes las que más emplean a sus hijos (poblaciones más rurales y agrarias), siendo esta proporción en las capitales muy inferior.

Las zonas rurales son las que manifiestan menos apatía por la escuela, puesto que son las que presentan menor proporción de ausencias por ese tema. Este hecho contraviene la opinión generalizada del desinterés de la población rural por la escuela. Pero al pensar posibles causas de este hecho, enseguida recordamos el papel de control de las Juntas Locales e intuimos una incipiente urbanización del campo, que ya empieza a considerar la educación como elemento de escape del mundo rural.

La misma explicación podría valer para el absentismo debido a condiciones locales y para las enfermedades: los rurales necesitan más la escuela que los urbanos, por tanto intentan asistir más, siempre que la economía familiar lo permite y el control social sobre los asistentes y sus familias es continuo.

Por último, atendiendo al estudio de la ruralidad presentamos una tabla de situaciones administrativas de los docentes comparando porcentajes de los cursos 1951-52 y 1957-58.

Tabla 14: Porcentaje de docentes según situación administrativa.

| | propietarios | | interinos | | sustitutos | | rurales | | total | |
|-----------|--------------|-------|-----------|-------|------------|-------|---------|-------|-------|-------|
| | 51-52 | 57-58 | 51-52 | 57-58 | 51-52 | 57-58 | 51-52 | 57-58 | 51-52 | 57-58 |
| Alicante | 84,1 | 72,6 | 10,7 | 17,9 | 3,3 | 1,2 | 0,1 | 0,1 | 1185 | 1394 |
| Castellón | 75,4 | 68,6 | 17,8 | 19,3 | 3,0 | 0,8 | 2,4 | 3,6 | 935 | 985 |
| Valencia | 85,8 | 75,7 | 8,9 | 13,5 | 2,7 | 1,3 | 0,5 | 0,9 | 2162 | 2296 |
| Total CV | 83,1 | 73,3 | 11,3 | 16,0 | 2,9 | 1,2 | 0,8 | 1,2 | 4282 | 4675 |
| España | 79,5 | 73,1 | 12,7 | 14,3 | 4,3 | 1,1 | 2,1 | 2,3 | 60637 | 61973 |

FUENTES: Elaboración propia a partir de:

INE: *Estadística de la Enseñanza en España, 1951-52*. INE. Madrid, 1954. pág. 13.

INE: *Estadística de la Enseñanza Primaria y de las Escuelas del Magisterio en España, 1957-58*. INE. Madrid, 1961. págs. 54-55.

Se constata un descenso del porcentaje de propietarios y de sustitutos ante un ascenso de los interinos, aunque hay que mencionar la aparición en el segundo curso de maestros provisionales y volantes, los cuales influyen en la reducción del porcentaje de definitivos.

Los datos que realmente nos interesan son los referentes a maestros rurales. En estos seis años constatamos:

1º) Un leve aumento del porcentaje en el Estado, lo cual pone de manifiesto que se ha iniciado una planificación escolar que pretende la extensión de la escolaridad a las zonas rurales más apartadas.

2º) Un aumento considerable del porcentaje de maestros rurales en la Comunidad Valenciana, que aumenta alrededor de un 50% respecto de la primera fecha, indicando que también en nuestra comunidad se extiende la red de escuelas rurales con profesores nombrados al efecto.

3º) Alicante apenas tiene maestros rurales en los dos cursos. No ocurre lo mismo con Valencia, que los duplica, ni con Castellón que supera ampliamente el porcentaje de maestros rurales de todo el estado, pasando de 2,4 a 3,6%. En 1951 Castellón superaba ya la media rural nacional, pero en 1957 la supera muchísimo más.

4º) Éstos datos ponen de manifiesto una realidad escolar rural bien diferente. Castellón presenta unos índices de maestros rurales muy altos, frente a Valencia y Alicante, que casi no tiene maestros rurales.

5º) La creación de escuelas rurales en este período en Castellón fue relativamente mucho más importante que en el resto de la Comunidad Valenciana y que en España.

Para seguir estudiando la escuela rural es necesario atender al proceso concentrador y de graduación de la enseñanza, iniciado hace algunas décadas pero que todavía no ha conseguido eliminar totalmente la escuela unitaria, paradigma tradicional de la escuela rural.

1.2.3. LA CONCENTRACIÓN ESCOLAR

A continuación, las tablas y gráficas que se adjuntan pueden ayudarnos a apreciar el proceso concentrador que se desarrolló a partir de los años 60.

Tabla 15: Evolución de unitarias respecto de todas las unidades públicas.

| | 1952 | 1958 | 1964 | 1968 | 1971 | 1982 | 1993 |
|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|
| Alicante | 67,64 | 61,25 | 53,19 | 33,11 | 25,98 | 0,73 | 1,03 |
| Castellón | 72,47 | 55,14 | 47,88 | 36,02 | 22,89 | 2,60 | 2,37 |
| Valencia | 69,25 | 36,70 | 19,66 | 16,24 | 16,09 | 0,33 | 0,70 |
| Total CV | 69,46 | 47,91 | 35,54 | 24,30 | 20,46 | 0,76 | 1,03 |
| España | 78,41 | 64,71 | 56,81 | 38,60 | 31,32 | 3,71 | 2,17 |

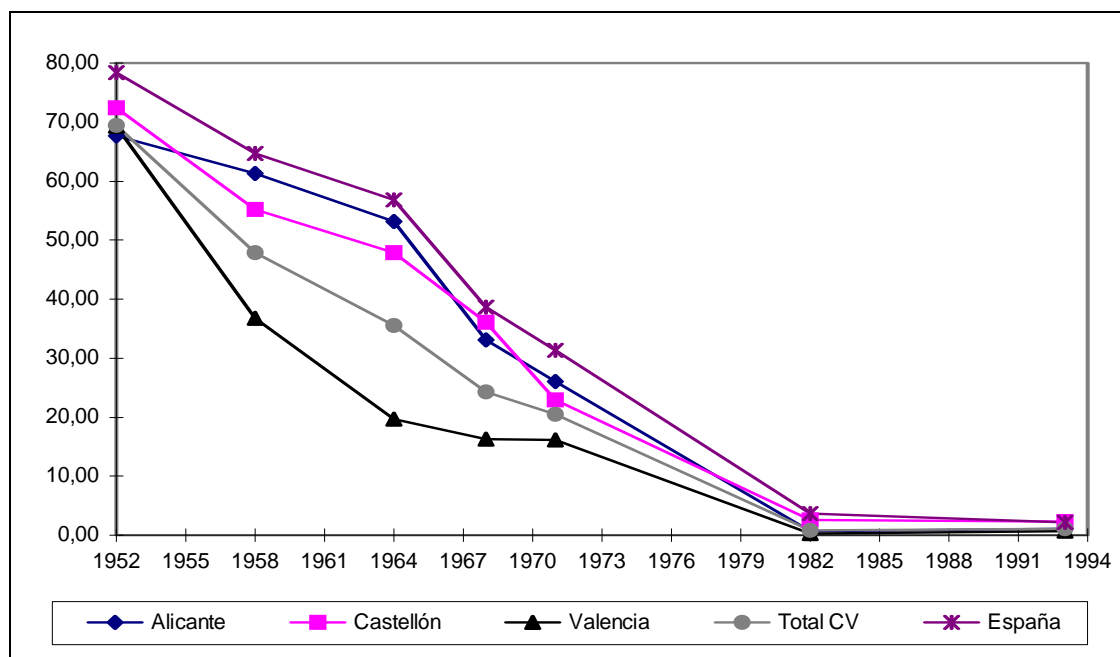
FUENTES: Las indicadas en la tabla 10.

Los datos anteriores indican dos períodos diferentes respecto de la proporción de unitarias sobre el total de unidades escolares: son el período anterior a 1971 y el posterior. Antes se la proporción se reduce paulatinamente, después sólo quedan algunas unitarias como testimonio de su existencia.

Destaca la provincia de Castellón entre todas las valencianas por presentar siempre una tasa de unitarias más alta. Frente a ella se sitúa Valencia que comenzó el proceso de graduación antes que las otras provincias, por lo que la proporción unitarias/unidades se reduce mucho antes en esta provincia que en las otras.

Es necesario destacar que actualmente Castellón presenta una tasa de unitarias más alta que la media estatal, que duplica la de Alicante y triplica la de Valencia. Si atendemos a este dato hemos de afirmar que Castellón es la provincia más rural de la Comunidad Valenciana.

Gráfica 2: Evolución del % de unitarias respecto del total de unidades.



La comparación de la cantidad de unitarias respecto del total de centros es otro indicador de concentración escolar, mucho más gráfico que anterior, puesto que en los años cincuenta la mayor parte de las escuelas eran unitarias o mixtas y se correspondían con los centros escolares. A medida que avanza el proceso de graduación y concentración la diferencia unitarias-centros es mayor.

Tabla 16: Evolución de unitarias respecto de todas los centros.

| %unit/centro | 1964 | 1968 | 1971 | 1982 | 1993 |
|--------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Alicante | 81,99 | 68,65 | 72,11 | 7,41 | 10,50 |
| Castellón | 77,72 | 69,05 | 67,22 | 19,78 | 17,65 |
| Valencia | 44,86 | 47,56 | 56,26 | 3,66 | 7,07 |
| Total CV | 66,05 | 59,09 | 64,06 | 7,78 | 10,02 |
| España | 83,42 | 71,90 | 75,71 | 30,44 | 23,21 |

FUENTES: Las indicadas en la tabla 10.

En 1964 el proceso de graduación escolar ya se había iniciado en toda España. La Comunidad Valenciana lo tenía más desarrollado, destacando Valencia con sólo un 45% de unitarias respecto del total de centros frente al 78% de Castellón y el 82% de Alicante.

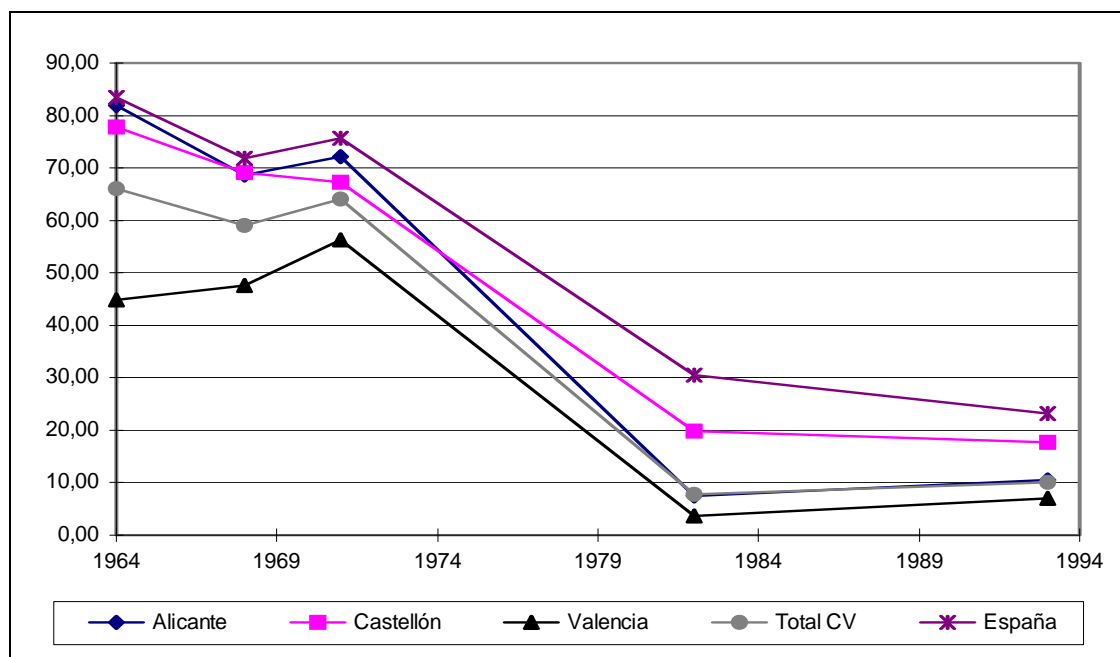
Durante la década de los 60 el proceso de graduación continúa y disminuyen las ratios, pero en 1971 vuelven a aumentar debido al proceso concentrador que se ha iniciado sin el consiguiente cierre de escuelas ya que al concentrar escuelas se reconvierten las graduadas en unitarias o mixtas.

El período que va desde 1971 hasta 1982 muestra claramente que fue el momento de máxima concentración escolar, ahora sí con muchos cierres de las últimas unitarias, dejando pueblos sin escuelas. Destaca Castellón en la conservación de unitarias (casi 20%) frente a Alicante (7%) y Valencia (4%). En el ámbito nacional el 30% de centros son unitarias.

En la última década ha habido una recuperación general de unitarias, hecho que ha influido positivamente en la proporción que estudiamos. Sin embargo, esta recuperación se manifiesta claramente en Alicante, Valencia y el total de la Comunidad Valenciana. En cambio, en Castellón y España esta mejora no se percibe tanto debido a supresiones que compensan las creaciones de unitarias y a creaciones de centros no unitarios.

De nuevo podemos afirmar, en base a estos datos, que Castellón es la provincia valenciana con más escuela rural -en proporciones-.

Gráfica 3: Evolución del % de unitarias respecto de centros (pública).



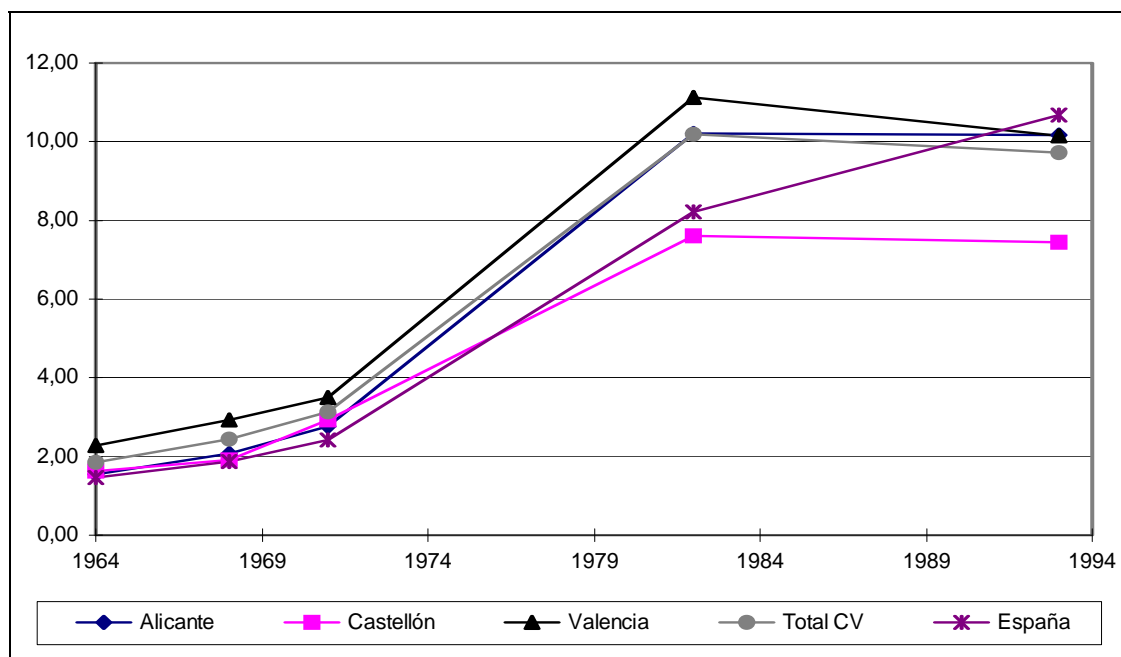
El último indicador de concentración escolar que utilizamos es la cantidad de unidades escolares por centro, considerando que a mayor ratio habrá más concentración escolar.

Tabla 17: Evolución de las unidades escolares por cada centro.

| | 1964 | 1968 | 1971 | 1982 | 1993 |
|-----------|------|------|------|-------|-------|
| Alicante | 1,54 | 2,07 | 2,78 | 10,20 | 10,16 |
| Castellón | 1,62 | 1,92 | 2,94 | 7,61 | 7,44 |
| Valencia | 2,28 | 2,93 | 3,50 | 11,12 | 10,16 |
| Total CV | 1,86 | 2,43 | 3,13 | 10,19 | 9,72 |
| España | 1,47 | 1,86 | 2,42 | 8,21 | 10,67 |

FUENTES: Las indicadas en la tabla 10.

Gráfica 4: Evolución de la cantidad de unidades por centro (públicas).



Cabe destacar en esta gráfica un punto de partida común. En 1964 había aproximadamente 2 unidades por centro en todos los ámbitos. Esta ratio fue aumentando lentamente durante la década de los 60, lo cual pone de manifiesto que el proceso concentrador no se desarrolló con vigor pese a la existencia de leyes al respecto.

Durante la década de los 70 se desarrolló una fuerte concentración escolar, con resultados muy dispares según los territorios afectados. La ratio de Valencia superaba 11 unidades por centro, frente a la de Castellón que apenas llegaba a las 8 y estaba por debajo de la media estatal.

Por último, desde 1981 hasta 1993 se desarrolló en la Comunidad Valenciana una planificación escolar que favorece el establecimiento de pequeñas escuelas, lo cual explica el descenso de la ratio. En el territorio MEC la concentración todavía no se ha detenido, puesto que los actuales CRA a efectos administrativos son una concentración de escuelas, cada una de las cuales deja de existir jurídicamente.

Una de las consecuencias de la planificación educativa es este siglo y de la extensión de la red escolar es la reducción del analfabetismo, como se aprecia en la tabla y en la gráfica siguiente.

Tabla 17: Evolución del analfabetismo²⁶.

| analfabetos | 1900 | 1910 | 1920 | 1930 | 1940 | 1950 | 1960 | 1970 | 1981 | 1991 |
|-------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Alicante | | | | 33,4 | 25,9 | 17,2 | 12,5 | 10,4 | 7,2 | 3,0 |
| Castellón | | | | 36,5 | 27,9 | 18,8 | 14,0 | 11,0 | 7,5 | 3,1 |
| Valencia | | | | 28,1 | 15,9 | 12,0 | 10,9 | 8,6 | 6,3 | 2,9 |
| España | 45,3 | 40 | 34,8 | 25,9 | 18,7 | 14,2 | 11,2 | 8,9 | 6,6 | 3,0 |

FUENTES:

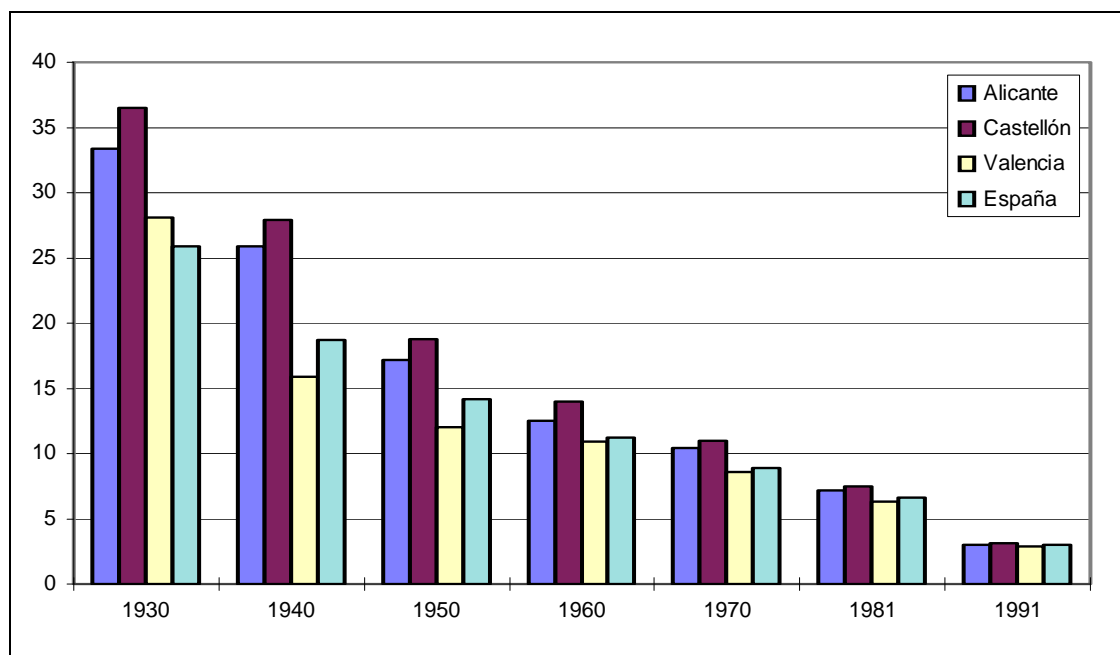
INE: *Estadística de la Enseñanza en España, 1951-52*. INE. Madrid, 1954. PÁG. 5. (datos provinciales 1930, 1940, 1950)

FOESSA: *Estudios sociológicos sobre la situación social de España 1975*. Ed. Euramérica. Madrid. 1976. págs. 212 (datos estatales) y 214 (datos provinciales 1960, 1970).

MEC: *Datos y cifras de la educación en España 1984/85*. MEC. Madrid, 1987. pág. 32.

Cens de població, 1991. Dades municipals. Generalitat Valenciana/IVE. València, 1993. Soporte magnético.

Gráfica 5: Evolución del analfabetismo.



²⁶ Se consideran analfabetos los mayores de 10 años que no saben leer ni escribir.

Dos de las tres provincias valencianas han ofrecido tradicionalmente unas tasas de analfabetismo superiores a la media nacional, en cambio, Valencia desde 1930 consiguió superar esa barrera. Hoy en día todos los ámbitos presentan una tasa similar.

2.- LA ESCUELA RURAL CONTEMPORÁNEA

2.1. LEGISLACIÓN Y MARGINACIÓN DE LA ESCUELA RURAL²⁷

Cuando leemos nuestra Constitución y las leyes que de ella dimanar podemos llegar a pensar que estamos en un estado de derecho; para más detalles, democrático.

Entonces se nos llena el corazón de esperanza, de esperanza en un futuro desconocido, pero anhelado. Nuestros anhelos son también los de nuestros antepasados que, como nosotros, esperan un mundo mejor. Ellos creyeron en "su mañana", pero nosotros que lo vivimos en "nuestro hoy" sabemos que no es cierto: todavía hoy es falsa la igualdad ante la ley.

Para mejorar la situación se nos reconoce el derecho a participar: podemos decir lo que pensamos, lo que queremos, lo que necesitamos, ... pero a veces todo el esfuerzo de nuestra participación cae en saco roto porque "quien recibe nuestras demandas" no las transmite a "quien corresponda" o éste no actúa. En otras ocasiones nos dirán que "¿quiénes somos? ¿qué queremos? ¿con qué derecho? ¡no es función nuestra! ¡no está contemplado en la ley! ..."

Estamos a finales del siglo XX. Hace tiempo que se habla de la idiosincrasia de los pueblos y de las culturas; formalmente no hay racismo ni discriminaciones porque todos debemos cumplir la misma ley: todos tenemos

²⁷ El texto que exponemos es el resultado de una investigación bibliográfica realizada por el autor en 1992, incluida en una recopilación de trabajos de maestros del Alto Mijares que fue repartida entre los asistentes al 3º encuentro comarcal, en Villahermosa, el 25 de junio de 1992.

SANTAMARÍA LUNA, Rogelio: "Escuela Rural y legislación. Aproximación a las discordancias entre legalidad y realidad" en SEMINARI DE MESTRES DE L'ALT MILLARS: *Recull de treballs de mestres de l'Alt Millars 1991-92*. CEP DE CASTELLÓ/Extensió Montanejos. Montanejos, 1992. (Doc. fotocopiado, sin paginación). documento de 3 páginas.

los mismos derechos y los mismos deberes. Algunos artículos de la Constitución Española de 1978 apuntan esta exigencia legal de igualdad²⁸. Pero ocurre que las leyes aparentemente igualitarias, si no hay igualdad inicial, conducen a una mayor desigualdad. Esto es lo que pretendemos evidenciar a continuación aplicándolo a la escuela rural que si no es olvidada sistemáticamente pocas veces es compensada.

A continuación y sin afán de ser exhaustivos proponemos las conclusiones a que hemos llegado después de estudiar 20 documentos legales²⁹ (leyes, reales decretos y decretos, órdenes, circulares, resoluciones, acuerdos, ...) referentes a Educación, publicados entre 1986 y 1992. Previamente tenemos que aclarar que los 20 documentos no han sido preseleccionados por su contenido.

Revisada la legislación mencionada constatamos:

- 1º) Que en las escuelas de menos de 3 unidades no hay legislación respecto de los órganos unipersonales. Sólo hay "responsables", cargo que no aparece en la legislación. No suelen librar horas para desempeñar sus funciones.
- 2º) Que en escuelas de menos de 8 unidades el responsable o director es el único órgano unipersonal contemplado por la ley. No se define la posibilidad de librar horas para desempeñar sus funciones.
- 3º) Que en centros pequeños donde no se libran horas parece necesario que los trabajos de coordinación, organización de actividades y recursos, tutorías... se hagan a partir de las 25 horas lectivas, lo que supone desventaja respecto de las escuelas con más profesorado.
- 4º) Que en las escuelas pequeñas no se definen cargos (coordinadores, jefes de departamentos, ...) y es posible que haya maestros trabajando al máximo en

²⁸ Vid. ap. doc., anexo 5, doc. 1: "Constitución y escuela rural".

La recopilación anterior fue realizada por los alumnos de segunda etapa del C.P. San vicente de Piedrahita durante el curso 1990-91 dentro de un tema de sociales sobre los derechos civiles y la Constitución como respuesta a la propuesta de clausura de la escuela que remitió el Director Territorial de Educación.

estos aspectos sin ningún reconocimiento.

5º) Que la legislación confiere muchas funciones a los consejos escolares (con carácter escolar territorial, comarcal, ...), pero la inexistencia de legislación complementaria hace inviable esta participación. Se salta del Consejo Escolar Valenciano a los Consejos Escolares Municipales y de Centro.

6º) Que la formación del profesorado en las escuelas rurales depende en gran medida de convocatorias oficiales. En algunas se excluye a los de unitarias. En todas se exige la aprobación del Consejo Escolar, que en unitarias está compuesto mayoritariamente por no docentes (no tienen por qué entender nuestra necesidad de formación).

7º) Que en los concursos de traslados se favorece con 0'5 puntos/año a los maestros funcionarios de carrera de unitarias y de PAEPs durante los tres primeros años de permanencia. Es positivo, pero no suficiente si consideramos que cerca de los centros de reciclaje se puede conseguir la misma puntuación asistiendo a cursos...

8º) Que la legislación específica sobre Educación compensatoria, (en nuestro caso rural) propugna la flexibilidad organizativa necesaria para desarrollar los proyectos (función de Consejo Escolar) pero quien finalmente autoriza la PGA es el director territorial, que no siempre coincide con las propuestas del Consejo Escolar de Centro.

9º) Que la promulgación de la LOGSE y su desarrollo debería suponer muchos cambios en el Sistema Educativo y también en las escuelas rurales, pero en la actualidad no existe legislación de escuela rural para la implantación de la LOGSE (requisitos de los centros, dotación de material y de plantillas, ...)

10º) Que hay convocatorias en las que pertenecer a un PAEP o CAES supone ventajas (escuelas viajeras, becas, ...)

Si quisiéramos hacer un análisis más detallado habríamos de sistematizar más el trabajo, pero con esta revisión superficial podemos concluir:

²⁹ Vid. ap. doc., anexo 5, doc. 2: "Legislación educativa y escuela rural".

1º) Que si en décadas anteriores la escuela rural fue marginada y olvidada por los legisladores, ahora ya empieza a ser considerada (no como nosotros deseamos ..., pero a veces la citan)

2º) Que no es suficiente citarla, hay que proponer legislación diferencial y compensadora de las carencias del medio rural. Los PAEPs son el inicio, pero no hay que considerarlos la panacea de la escuela rural.

3º) Que haría falta que los gestores del Sistema Educativo y los legisladores atendieran más a las propuestas que se hacen desde la escuela rural, a fin de no promover la marginación legal...

2.2. ACTUACIONES DE LA GENERALITAT VALENCIANA

Las escasas referencias que tiene el *Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana* (Ley Orgánica 5/1982 de 1 de julio) sobre temas educativos hacen que este documento no sea útil para nuestra investigación.

Habrà que esperar 2 años para que la Generalitat Valenciana haga un primer informe sobre la situación escolar valenciana. A partir de este momento y relacionado con el desarrollo de la legislación educativa valenciana y del Programa de Educación Compensatoria, comienzan a aparecer disposiciones y documentos que hacen referencia a la escuela rural, directa o indirectamente. A continuación exponemos ideas de algunos de estos documentos.

2.2.1. LIBRO BLANCO DE LA EDUCACIÓN³⁰.

En el preámbulo el capítulo II (inventario y determinación de necesidades) se detallan las insuficiencias estructurales y funcionales del sistema educativo valenciano de 1982³¹. Son las siguientes:

³⁰ EQUIPO TÉCNICO DE LA CONSELLERIA: *Libro blanco de la educación en la Comunidad Valenciana*. Generalitat Valenciana/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1984.

- Déficit de puestos escolares.
- Insuficiente presencia del sector público en la enseñanza
- Deficiencias en los edificios e instalaciones escolares.
- Insuficientes dotaciones de material, azarosidad e irracionalidad en su selección y distribución y baja explotación del mismo.
- Desmotivación y desmoralización del profesorado.
- Desconexión e ineficacia de las acciones de renovación pedagógica de la escuela y de los sistemas y planes de actualización y perfeccionamiento del profesorado.
- Limitación de las plantillas de profesorado y falta de ordenación de las mismas.
- Abandono de la dirección escolar en el burocratismo y la obsolescencia
- Marginación reglamentaria y fáctica de la participación de las APAs.
- Falta de apoyos psicopedagógicos y orientadores a los escolares y a los profesores.
- Fracaso de la Ley Orgánica de Centros Docentes y, consecuentemente, de la participación de la comunidad en la gestión de la escuela
- Recargamiento, formalismo y avitalismo de los programas escolares.
- Financiación de la enseñanza privada a través de un sistema de subvenciones que ha acentuado las desigualdades sociales de origen
- Bajo rendimiento del sistema escolar (el fracaso escolar de más de 50% del alumnado de E.G.B. tiene todo el dramatismo de lo catastrófico). Y lo mismo cabe decir del BUP.

Como se desprende de estas declaraciones, todavía existen deficiencias en los edificios escolares; insuficientes dotaciones de material; desmotivación y desmoralización del profesorado; sobrecarga, formalismo y avitalismo de los programas escolares, ... Todas estas características negativas del sistema escolar han estado presentes a lo largo de la historia de la educación española y después

³¹ *Ibídem*: op. cit., pág. 86.

de 150 años de funcionamiento están ahí, modificadas o atenuadas, pero permanentes.

Tabla 18: Algunos aspectos de la escolarización valenciana (porcentajes).

| ASPECTO | Al. | Cs. | Val. | CV | Alto Mijares | |
|---|------|------|------|------|--------------|------|
| Población escolarizada población general | 19,8 | 16,8 | 18,6 | 18,7 | B | 7,7 |
| Implantación de la enseñanza privada | 29,0 | 19,9 | 46,7 | 37,7 | B | 0,0 |
| Alumnos escolarizados en preescolar | 16,0 | 18,1 | 18,1 | 17,3 | M | 16,6 |
| Alumnos escolarizados en educación especial | 1,3 | 1,0 | 1,4 | 1,3 | B | 0,0 |
| Proporción de centros incompletos | 28,7 | 40,6 | 18,8 | 25,0 | A | 100 |
| Ratio unidades de preescolar/unidades de E.G.B. | 0,8 | 0,8 | 0,9 | 0,9 | B | 0,3 |
| Ratio unidades de Ed. especial/unidades de E.G.B | 0,4 | 0,4 | 0,4 | 0,4 | B | 0,0 |
| Media alumnos unidad (públicos) | 30,9 | 29,8 | 30,0 | 30,3 | B | 16,6 |
| Media alumnos unidad (privados) . | 36,2 | 33,3 | 35,2 | 35,3 | B | 0,0 |
| Ratio prof. espec. existentes/prof. espec. necesarios | 1,2 | 1,2 | 1,1 | 1,1 | A | 3,7 |
| Proporción de aulas necesarias | 11,0 | 13,0 | 13,0 | 12,0 | B | 6,0 |
| Necesidad material de aulas en funcionamiento(públicos) | 2,0 | 27,0 | 2,0 | 5,0 | A | 100 |
| Necesidad de material deportivo (públicos) | 11,0 | 53,0 | 22,0 | 22,0 | A | 100 |
| Necesidad material espacios complementarios (públicos) | 22,0 | 81,0 | 38,0 | 38,0 | A | 100 |
| Comensales con ayuda | 28,3 | 34,0 | 23,6 | 26,7 | A | 100 |
| Comensales sin ayuda. | 71,7 | 66,0 | 76,4 | 73,3 | B | 0,0 |
| Transporte interurbano | 3,1 | 3,9 | 2,7 | 2,9 | A | 14,1 |

FUENTE: EQUIPO TÉCNICO DE LA CONSELLERIA: *Libro blanco de la educación en la Comunidad Valenciana*. Generalitat Valenciana/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1984. págs. 143-197. Datos 1982-83.

De los indicadores anteriores hemos marcado en gris los que más directamente pueden indicarnos la ruralidad de la zona y se valoran del siguiente modo:

- a) la comparación de indicadores entre zonas permite ordenarlas de menor a mayor,
- b) las zonas ordenadas por su ruralidad son, de menos a más, Valencia, Alicante, Castellón y Alto Mijares;
- c) la atribución del indicador educativo a cada zona y la comparación entre zonas nos indicará si el crecimiento del valor indica mayor o menor ruralidad: si el crecimiento sigue el orden de ruralidad será un indicador positivo y si sigue el orden inverso a la ruralidad será negativo.

Tabla 19: Aspectos de la escolarización valenciana indicadores de ruralidad.

| ASPECTO | Val. | Al. | Cs. | A.M. | Índice |
|---|------|------|------|------|--------|
| Implantación de la enseñanza privada (centros EGB) | 46,7 | 29,0 | 19,9 | 0,0 | - |
| Proporción de centros incompletos | 18,8 | 28,7 | 40,6 | 100 | + |
| Ratio unidades de preescolar/unidades de E.G.B. | 0,9 | 0,8 | 0,8 | 0,3 | - |
| Ratio unidades de Ed. especial/unidades de E.G.B | 0,4 | 0,4 | 0,4 | 0,0 | - |
| Media alumnos unidad (públicos) | 30,0 | 30,9 | 29,8 | 16,6 | - |
| Necesidad material de aulas en funcionamiento(públicos) | 2,0 | 2,0 | 27,0 | 100 | + |
| Necesidad de material deportivo (públicos) | 22,0 | 11,0 | 53,0 | 100 | +? |
| Necesidad material espacios complementarios (públicos) | 38,0 | 22,0 | 81,0 | 100 | +? |
| Comensales con ayuda | 23,6 | 28,3 | 34,0 | 100 | + |
| Transporte interurbano | 2,7 | 3,1 | 3,9 | 14,1 | + |

Es necesario comentar los indicadores con interrogante (necesidad de instalaciones deportivas y espacios complementarios en centros públicos), puesto que Alicante rompe la tendencia creciente. La causa de este desorden en la serie puede ser el gran crecimiento de aulas de nueva construcción en esta provincia, mucho mayor que en las otras valencianas³², casi todas en centros completos que ya se proyectaban con estos espacios escolares y fueron dotadas. En Castellón donde se construyeron pocas unidades nuevas estos espacios faltan y en el Alto Mijares donde no se construyó ninguna las escuelas no disponen de ellos y carecen de material.

En general podemos afirmar que los indicadores antes citados se corresponden con otros indicadores utilizados para definir la escuela rural (zonas rurales, densidad de población baja, escasa presencia del sector privado, proporción de escuelas incompletas alta, ratio de alumnos por unidad baja, baja proporción de unidades de preescolar y de educación especial -debido a que las zonas rurales tradicionalmente son las últimas que se atienden-, dotación deficiente de las escuelas, alta proporción de comensales con beca en comedores escolares y de alumnos que utilizan transporte interurbano, debida a las concentraciones escolares o a la ausencia de escuela en el propio pueblo, ...).

³² Cfr. tablas 10 y 11 de este capítulo y gráfica 1, para comprobar que Alicante desde 1971 hasta 1993 casi ha duplicado la cantidad de unidades públicas, cuando este crecimiento ha sido menor en Valencia y mínimo en Castellón.

Si atendemos a estos criterios podemos definir la ruralidad de la Comunidad Valenciana, que afecta principalmente a las comarcas interiores. La comarca más rural es el Alto Mijares y le siguen en Castellón Els Ports y l'Alt Maestrat y en Valencia el Rincón de Ademuz y Los Serranos.

Si utilizamos los criterios anteriores y consideramos el valor medio de la Comunidad Valenciana como límite de la ruralidad, podemos contar las “comarca rurales” de la nuestra comunidad.

Tabla 20: Comarcas rurales, % respecto del total comarcal de cada provincia y lugar que ocupa el Alto Mijares.

| ASPECTO | Cs | | Val | | Al | | CV | | nº AM |
|---|----|-----|-----|----|----|-----|----|----|----------|
| | | % | | % | | % | | % | |
| Implantación de la enseñanza privada (centros EGB) | 8 | 100 | 11 | 69 | 6 | 75 | 25 | 78 | 1 |
| Proporción de centros incompletos | 6 | 75 | 10 | 63 | 5 | 63 | 21 | 66 | 1 |
| Ratio unidades de preescolar/unidades de E.G.B. | 5 | 63 | 4 | 25 | 8 | 100 | 17 | 53 | 1 |
| Ratio unidades de Ed. especial/unidades de E.G.B. | 6 | 75 | 11 | 69 | 3 | 38 | 20 | 63 | 1 |
| Media alumnos unidad (públicos) | 6 | 75 | 12 | 75 | 2 | 25 | 20 | 63 | 1 |
| Necesidad material aulas en funcionamiento (públicos) | 8 | 100 | 1 | 6 | 0 | 0 | 9 | 28 | 1 |
| Comensales con ayuda respecto del total | 8 | 100 | 11 | 69 | 4 | 50 | 23 | 72 | 2 |
| Transporte interurbano respecto del total | 6 | 75 | 8 | 50 | 4 | 50 | 18 | 56 | 5 |

Los datos de esta tabla nos permiten indicar que durante el curso 1982-83 en la Comunidad Valenciana había alrededor de 20 comarcas que se podían considerar rurales. En Castellón la mayor parte de las comarcas pueden atendiendo a indicadores inferiores a la Comunidad son rurales, siendo las proporciones menores en Valencia y en Alicante. Esta ordenación provincial coincide con la que habíamos propuestos para definir la ruralidad de las provincias.

También podemos deducir de la tabla que El Alto Mijares es la primera comarca rural de nuestra autonomía en 6 de los ocho aspectos considerados y que en “comensales con ayuda” y “transporte escolar interurbano” no es la primera porque el modelo de escolarización rural dominante es la escuela en cada pueblo y no la concentración escolar, modelo que exige comedor con becas y transporte.

En el *Libro blanco de la educación en la Comunidad Valenciana* se dejan patentes las diferencias entre zonas interiores y litorales -más rurales y más

urbanas, respectivamente- pero no se propone una actuación específica para mejorar la educación en las zonas rurales y hay escasas referencias al respecto, centrándose la mayor parte de ellas en la propuesta de crear *Zonas de Acción Educativa Preferente* (ZAEP) y en el desarrollo de la idea de *Comarca Escolar* (para establecer distintos servicios educativos de apoyo).

La escasa presencia de referencias a la escuela rural valenciana demuestra que los políticos valencianos autonómicos no estaban sensibilizados por este tema pese al hecho de que a principios de esta década se inició un período de reapertura de escuelas rurales (principalmente unitarias o unidades suprimidas).

Esta falta de sensibilidad se manifiesta de nuevo cuando se proponen las plantillas de profesorado necesarias para el desarrollo del sistema educativo, considerando exclusivamente los centros de más de 7 unidades a efectos de cuantificar el profesorado de preescolar, educación especial y educación física³³ como si en las escuelas menores no hiciera falta profesorado de estas áreas o en algunos cálculos de indicadores que toman como base la cantidad de centros completos³⁴.

2.2.2. EDUCACIÓN COMPENSATORIA

Cuando por Real Decreto 1.174/83, de 27 de abril, se creó en España el Programa de Educación Compensatoria (BOE 11-5-83) con la finalidad de arbitrar mecanismos que posibilitaran prestar atención educativa preferente a zonas geográficas o grupos de población desfavorecidos, la Administración Educativa sentaba las bases para que se compensaran las carencias que, por

³³ EQUIPO TÉCNICO DE LA CONSELLERIA: op. cit., pág. 89.

³⁴ *Ibidem*: op. cit., págs. 181 y 183, donde se calculan los porcentajes de espacios necesarios (aulas, bibliotecas, laboratorios, ...) y los materiales y mobiliario necesario.

circunstancias geográficas, demográficas, culturales y socioeconómicas, presentaban los centros escolares de zonas rurales.

En la evolución de la atención educativa específica a la Escuela Rural de nuestra Comunidad, aplicada a partir del Real Decreto citado, se observan tres fases³⁵:

1ª) Comprende desde su implantación (curso 1983-84) hasta 1989. Se caracteriza por la puesta en marcha y asentamiento de los servicios creados.

2ª) Abarca desde 1986 hasta septiembre de 1990. Se reorientan ciertos aspectos con el fin de hacer frente con más realismo a una problemática mejor conocida.

3ª) Se inicia el curso 1990-91 y todavía no ha finalizado.

2.2.2.1. Periodo 1983-1986

En este período la Conselleria despliega un amplio marco legal sobre educación compensatoria, del que podemos indicar algunas disposiciones legales:

1. Orden de 29 de octubre de 1983 de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula el Programa de Educación Compensatoria en la Comunidad Valenciana en aplicación del Real Decreto 1.174/83, de 27 de abril,

³⁵ Definimos tres fases diferenciadas, las dos primeras indicadas en la pág. 1 del *Informe sobre la Escuela Rural*, cuya referencia indicamos a continuación: PROGRAMA DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA: *Informe sobre la Escuela Rural*. Direcció General de Centres i Promoció Educativa/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 30 de enero de 1990. (doc. interno).

Basándose en ese informe, el Consejo Escolar Valenciano hace la misma diferenciación en 1991: CONSEJO ESCOLAR VALENCIANO: *Informe sobre la situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana.1991*. Consejo Escolar Valenciano/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1993. pág. 23.

En este último informe, posterior a 1990 ya hay referencias a actuaciones a partir de este año, y no podemos definir un cambio en las políticas para zona rural, por lo cual nosotros consideramos el período 1990 hasta la actualidad como un mismo período.

y del Convenio de 14 de octubre de 1983, suscrito con el MEC (DOGV10-11-83).

2- Resolución de 29 de octubre de 1983 de la Dirección General de Educación Básica y Enseñanzas Especiales, por la que se convocan plazas vacantes en los Equipos de Acción Compensatoria (DOGV 24-11-83).

3- Resolución de 15 de noviembre de 1984, de la Dirección General de Educación Básica y Enseñanzas Especiales, por la que se convocan plazas de Coordinadores de Centros de Recursos del Programa de Educación Compensatoria.

4- Resolución de 29 de octubre de 1984, de la Dirección General de Educación Básica y Enseñanzas Especiales, por la que se convoca concurso público para solicitar ayudas a programas de educación compensatoria (DOGV 8-11-84).

5- Orden de 10 de diciembre de 1984, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula el Programa de Educación Compensatoria de acuerdo con el convenio suscrito con el MEC (DOGV 17-185).

6- Resolución de 26 de junio de 1985, de la Dirección General de Educación Básica y Enseñanzas Especiales, por la que se convoca concurso publico de programas de Educación Compensatoria (DOGV 22-7-85).

En la Orden de 29 de octubre de 1983 se manifiesta el firme propósito dirigir el máximo esfuerzo para hacer llegar todos los recursos materiales y personales posibles a aquellas zonas rurales que más lo necesiten y se declaran, por razón de ruralidad, las *Zonas de Acción Educativa Preferente* (ZAEP).

En las Zonas de Acción Educativa Preferente (ZAEP) deben actuar los Equipos de Acción Compensatoria (EAC) integrados por Especialistas en Intervención Psicopedagógica (EIP), Educadores de Cursos Especiales (ECE)

y Educadores de Adultos (EA). En las zonas rurales fueron predominantes los EIP y EA, puesto que se pretende resolver problemas de aprendizaje en alumnos concretos -actuando directamente con los niños- y es necesario fomentar la animación sociocultural -aunque se indican campañas de alfabetización se intenta la animación social, no sólo a los analfabetos- para que los esfuerzos dedicados a la escuelas sean aprovechados por la población en general.

Además se crean los Centros de Recursos (CR) Con las siguientes funciones:

- a) Ubicar a los miembros de Equipos de Acción Compensatoria en aquellas tareas que no supongan intervención directa con alumnos en los Centros Escolares.
- b) Servir de sede a los Centros Permanentes de Estudios Pedagógicos (CePEPs) para que puedan aglutinar al profesorado de cada zona y promover la renovación pedagógica y el perfeccionamiento profesional.
- c) Ubicar todos los Servicios de carácter psicopedagógico que se vayan constituyendo en la comarca o zona escolar.

Este diseño responde a un modelo de comarcalización del servicio educativo y es un primer intento para conseguirlo, pero la definición de 4 ZAEP rurales nos indica que sólo fue un intento y no un esfuerzo real y general por mejorar la calidad educativa en el medio rural, puesto que comarcas rurales había unas 20 (criterios amplios) o como mínimo 10 ó 12 comarcas interiores.

Se podría alegar, en descargo de la Administración, que de las 12 zonas declaradas ZAEP una tercera parte eran zonas rurales, cuando la proporción de alumnos en zonas rurales era muy inferior. Pero esto sólo nos indica que ahora se quiere tener en cuenta la realidad rural, siguiendo la política educativa estatal.

Las comarcas que fueron declaradas ZAEP en 1983 son las siguientes: Vega Baja (Alicante, 24 pueblos), Els Ports-Alt Maestrat (Castellón, 25 pueblos), Alto Palancia (Castellón, 26 pueblos) y Vall d'Albaida (Valencia, 34 pueblos).

Esta declaración de ruralidad pone de manifiesto el carácter restrictivo de la misma, pues no se puede decir que no sean rurales la Plana de Utiel-Requena o Los Serranos³⁶. Pero todavía es más sorprendente el hecho de que no se pretende la compensación de las dos comarcas más rurales de la Comunidad Valenciana -El Alto Mijares y El Rincón de Ademuz- o de otras donde los indicadores de ruralidad son altos (La Canal de Navarrés o El Valle de Ayora-Cofrentes).

Por la Resolución de 29 de octubre de 1983 se convocan plazas vacantes en los Equipos de Acción Compensatoria, ofertadas a profesores de E.G.B., para ser ocupadas en Comisión de Servicios, previa resolución de concurso público de méritos. De las 60 plazas se destinan 20 a zona rurales, de las cuales 16 son de Equipos de Intervención Psicopedagógica y 4 de Técnicas Instrumentales, no ofreciéndose para las zonas rurales ninguna plaza de Formación Socio-Cultural ni de Educadores de Adultos, lo cual indica una acción exclusiva en estas zona que no atiende a la población joven ni a la adulta.

Por la Resolución de 29 de octubre de 1984 se convoca concurso público para solicitar ayudas a programas de educación compensatoria, de acuerdo con lo establecido en el Real Decreto, pudiendo solicitar dichas ayudas Ayuntamientos, Cooperativas o Centros. Los proyectos se destinan principalmente a niños y jóvenes y se considera positiva la participación de otros organismos en el proyecto.

³⁶ CONSEJO ESCOLAR VALENCIANO: *Informe sobre la situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana.1991*. Consejo Escolar Valenciano/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1993. pág. 24.

Por la Resolución de 15 de noviembre de 1984 se convocan plazas de Coordinadores de Centros de Recursos, cuyas funciones son:

- a) Coordinar la utilización de los materiales del Centro de Recursos.
- b) Crear un fondo de documentación concreta e información de interés para la zona y favorecer su difusión y uso.
- c) Potenciar la elaboración de materiales específicos para el análisis de la realidad educativa de la zona que permita valorar desde la práctica docente las deficiencias y problemas existentes.
- d) Estimular la creación de seminarios y grupos de trabajo sobre la problemática de la Acción Compensatoria.
- e) Impulsar el intercambio de experiencia e investigación en materias educativas, que contribuya al cumplimiento de los objetivos de la Educación Compensatoria.

Estas funciones confieren al coordinador del Centro de Recursos y al mismo CR la función de dinamización educativa de las zonas donde se ubican. Se crearon 4 Centros de Recursos en zonas rurales, uno en cada ZAEP.

La Orden de 10 de diciembre de 1984, sobre regulación del Programa de Educación Compensatoria (PEC) y la Resolución de 26 de junio de 1985, sobre concurso público de programas, siguen en la línea de las anteriores disposiciones en lo que respecta a Escuela Rural.

En el artículo 1º de la orden de 10 de diciembre se indican actividades concretas de los Equipos:

- A. La revisión y evaluación de todos los medios y recursos educativos utilizados en las Zonas de Actuación Educativa Preferente y presentación de propuestas concretas encaminadas a mejorar la distribución y aplicación de los dichos medios y recursos no sólo en las referidas Zonas, sino en aquellas otras especialmente desfavorecidas.

B. El apoyo psicopedagógico a alumnos o grupos de alumnos que presenten problemas o dificultades de aprendizaje, especialmente en las escuelas unitarias y mixtas.

El apoyo psicopedagógico se concretará en las siguientes actuaciones:

- a) Ayuda directa a los alumnos con problemas de aprendizaje.
- b) Confección y recopilación de materiales y programas de desarrollo individual que a través de los profesores tutores se aplicarán al alumno o alumnos que lo precisen.
- c) Promoción de reuniones con los padres de alumnos, sin cuya colaboración es imposible toda labor recuperadora.
- d) Animación e impulso de toda actividad que pueda mejorar el nivel cultural del medio social que rodea a los escolares.

Este mismo artículo indica otras actividades como la colaboración con el Programa de Renovación Pedagógica (para fomentar la investigación y la formación del profesorado) y la realización de campañas de alfabetización donde sean necesarias.

Cabe destacar el apartado A donde se hace referencia a la presentación de propuestas para mejorar la situación educativa de las ZAEP o de otras zonas desfavorecidas, lo cual sugiere la posibilidad de ampliación en zonas declaradas ZAEP o de la ampliación del territorio asignado a los Equipos de Acción Compensatoria.

El aumento de la cantidad de ZAEP habría sido positivo y respondería mejor a las necesidades de la educación rural, pero esta hipótesis se desvanece al leer el artículo 7.º que indica la posibilidad de ampliar la acción compensatoria a otros núcleos desfavorecidos -de acuerdo con los recursos disponibles en cada zona- y se indica que no se crean nuevas ZAEP.

Importa destacar, no obstante, el apoyo psicopedagógico que se ofrecerá principalmente a las escuelas unitarias y mixtas. La declaración de intención de compensar es obvia, pero si consideramos los datos del Libro Blanco comprobamos, nuevamente, que en las ZAEP sólo hay un 30% de las unitarias y mixtas de la Comunidad Valenciana y el resto, un 70% no recibirán el apoyo psicopedagógico que se propugna.

Por su parte, la resolución de 26 de junio, hace referencia a la propuesta de proyectos de Ayuntamientos, de Centros de EGB e Institutos de FP o de profesores de EGB, así como de los Equipos de Educación Compensatoria. Esta propuesta supone el inicio de un giro en el Programa de Educación Compensatoria basado en varios puntos:

- a) Evitar la creación de sistemas paralelos, tratando de impulsar al sistema educativo para que éste cambie y actúe de forma que se hagan innecesarias las medidas compensadoras.
- b) Actuar sobre los colectivos necesitados de compensación en aspectos educativos.
- c) Responsabilidad de los promotores de proyectos (docentes y Ayuntamientos) para fomentar la acción compensatoria.

Si bien todos estos cambios desde el punto de vista ideológico tienen una justificación sobrada, desde el punto de vista socioeducativo pueden ser el inicio de un gran error, como se manifiesta en la referencia a los Centros de Recursos que se hace en el punto C:

“[...] dentro del Programa de Educación compensatoria se contemplará también el funcionamiento de los Centros de recursos que, dependiendo funcionalmente de los Centros de profesores, hagan posible en las zonas más desfavorecidas que la Escuela cuente con los medios necesarios para su actividad y perfeccionamiento.

La creación de Centros de Recursos debe partir de iniciativas de los propios profesores de la zona.”

Si los profesores y los Ayuntamientos u otras entidades locales no están sensibilizados o no hay personal cualificado³⁷ no hay posibilidad de desarrollar

³⁷ Recordemos que una de las características de las zonas rurales deprimidas es que el tejido social suele estar desestructurado y ha habido una “fuga de cerebros”, por lo cual es difícil que en la zona haya líderes capacitados.

Además, en el caso de los profesores cabe destacar la gran movilidad que hay en las escuelas rurales, por lo que es difícil que maestros que no piensan continuar en las escuelas - o que no van a poder por ser provisionales o interinos- se impliquen en la elaboración de proyectos para cursos siguientes.

la compensación desde dentro, pero desde fuera³⁸ ya hemos visto como es nula en la mayor parte de comarcas valencianas.

Por otra parte vemos como los Centros de Recursos son adscritos funcionalmente a los CEPs, cuya implantación es absolutamente urbana. La posible adaptación al medio -por la independencia de los CR- y el sentido de servicio educativo comarcal empiezan a diluirse al hacerlos dependientes de centros urbanos.

La valoración oficial de todas las disposiciones de este período se indica en el *Informe sobre la Escuela Rural* a que hemos aludido³⁹ e indica que durante este período, con la declaración de Zonas de Acción Educativa Preferente, la implantación de Equipos de Acción Compensatoria y Centros de Recursos y la posibilidad de conceder ayudas a Programas presentados por Ayuntamientos, Cooperativas o Centros, permitió la sobredotación de profesores y medios económicos. Con ello se pretendió:

- evitar, en lo posible el aislamiento del profesorado,
- disponer de profesionales destinados a labores de apoyo,
- dinamizar las iniciativas de perfeccionamiento del profesorado,
- coordinar y contrastar las experiencias educativas,
- dotar a las escuelas de más y mejores medios materiales.

³⁸ Las acciones que provienen de fuera pueden provenir de la Administración o de organismos externos supracomarcas (Diputación, Mancomunidades, Asociaciones, ...). El caso más concreto de potenciación de la zona es la declaración de ZAEP, aunque puede haber otros modelos.

³⁹ PROGRAMA DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA: *Informe sobre la Escuela Rural*. Direcció General de Centres i Promoció Educativa/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 30 de enero de 1990. (doc. interno). pág. 4.

Las actuaciones desarrolladas en estas zonas supusieron una importante mejora de la situación en que se encontraban pero quedó patente la necesidad de establecer criterios dirigidos a que el profesorado destinado en los centros rurales tomaran iniciativas para llevar a cabo los Proyectos educativos más indicados. Se hacía necesario introducir modificaciones en este sentido⁴⁰.

Así, el Programa de Educación Compensatoria, al valorar el proceso, justifica un cambio necesario en la línea básica del programa:

“En un principio se crearon equipos de Acción Compensadora que venían a facilitar la tarea de los profesores de escuelas unitarias proporcionando material, rompiendo el aislamiento y colaborando en el tratamiento de problemas específicos de aprendizaje de determinados niños.

En los casos en que se contó con un equipo de profesores de la zona, con arraigo y prestigio entre los compañeros, esta labor de apoyo fue poco a poco dejando de ser la de un equipo que ayuda y convirtiéndose en estímulo de cambio de la propia escuela. Fruto de ello son las propuestas y en muchos casos ya realidad de funcionamiento de centros de zona con unidades dispersas. [fin impresión]

La acción comenzada por el equipo ha ido siendo asumida por el propio sistema ordinario.”⁴¹

Este cambio en las directrices de la Educación Compensatoria supuso que las últimas disposiciones del curso 1985-86 ya fueran encaminadas hacia el nuevo planteamiento, como veremos en el punto correspondiente.

Sin embargo, sin desmerecer la validez de las propuestas legales ni las acciones desarrolladas no podemos menos que dejar bien claro que las actuaciones fueron restringidas a unas zonas rurales muy concretas, quedando el resto de la ruralidad valenciana totalmente olvidada de estas propuestas oficiales y que si inicialmente se apostó por un servicio educativo comarcal,

⁴⁰ *Ibíd*em: op. cit., pág. 4.

⁴¹ PROGRAMA D'EDUCACIÓ COMPENSATÒRIA: *Del Programa de Educación Compensatoria a una Escuela Compensadora 1983-1987*. Direcció General de Centres i Promoció Educativa/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1989. pág. 148.

poco después se inicia una “reconcentración de poder” hacia las urbes, al restar la independencia de los Centros de Recursos.

2.2.2.2. Periodo 1986-1989

La preocupación del Programa de Compensatoria por la escuela rural se manifiesta en distintas disposiciones legales, orientadas hacia los proyectos de centro y de zona:

- 1) Orden de 15 de mayo de 1986, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se crea la Junta de Promoción Educativa para Centros de Acción Educativa Singular (DOGV 11-6-86).
- 2) Resolución de 19 de mayo de 1986, de la Dirección General de Educación Básica y Enseñanzas Especiales, por la que se convoca concurso público de Proyectos Experimentales Singulares en Zonas Rurales (DOGV 28-5-86).
- 3) Resolución de 31 de marzo de 1987, de la Junta de Promoción Educativa para Colegios de Acción Educativa Singular, que convoca pruebas de selección para la provisión de vacantes en los mencionados centros (DOGV 21-4-87).
- 4) Resolución de 31 de marzo de 1987, de la Dirección General de Educación Básica y Enseñanzas Especiales, que convoca concurso publico para provisión de vacantes de Coordinadores de CR(DOGV 21-4-87).
- 5) Resolución de 31 de marzo de 1987, de la Dirección General de Educación Básica y Enseñanzas Especiales, que establece el procedimiento a seguir para declarar determinados colegios públicos de EGB como Centros de Acción Educativa Singular (DOGV 23-4-87).
- 6). Resolución de 29 de junio de 1987, de la Dirección General de Educación Básica y Enseñanzas Especiales, para la aplicación de la Orden de 15 de mayo de 1986 de creación de la Junta de Promoción Educativa para Centros de Acción Educativa Singular (DOGV 30-7-87).
- 8). Resolución de 6 de julio por las que se declaran un CAES que agrupa varias escuelas rurales. (DOGV 13-8-87).
- 9). Resolución de 13 de julio de 1987, que se declara CAES. (DOGV 7-18-87)

Por Orden de 15 de mayo de 1986 se crea la Junta de Promoción Educativa para Centros de Acción Educativa Singular (CAES) cuya función principal era el fomento en la creación de CAES y la coordinación con entidades que trabajen en el ámbito de Educación Compensatoria.

La Junta se constituyó, pero los CAES no se desarrollaron hasta un año más tarde, en base a la Resolución de 31 de marzo de 1987, de la Dirección General de Educación Básica y Enseñanzas Especiales, que establece el procedimiento a seguir para declarar determinados colegios públicos de EGB como CAES.

El punto 1º indica criterios para la definición de un CAES:

- a) Que los Centros estén en Barrios periféricos o suburbiales que presenten insuficiencia de servicios.
- b) Que la zona presente problemas de infraestructura y de relaciones sociales (delincuencia, problemas raciales, malas condiciones de vivienda, grupos marginales...).
- c) Que haya un elevado número de familias numerosas y que éstas presenten dificultades para asumir la tarea educativa de los hijos.
- d) Que el nivel cultural y de cualificación profesional de los adultos sea bajo.
- e) Que el nivel de desempleo sea elevado.
- f) Que se den alteraciones en el proceso de escolarización (niños sin escolarizar, escolarización tardía, absentismo escolar, desertización...).
- g) Que se den inadaptaciones personales, escolares o familiares en los alumnos.

Claramente se aprecia que estos criterios están orientados a la definición de CAES en zonas suburbiales y no en las zonas rurales. De hecho, esta disposición contempla exclusivamente escuelas de zona urbana que puedan ser CAES, y sólo incluye del medio rural las escuelas-hogar en activo.

La Resolución de 31 de marzo de 1987, de la Junta de Promoción Educativa para Colegios de Acción Educativa Singular convoca pruebas de selección para la provisión de vacantes en los CAES. Se definen 24 CAES, todos urbanos menos las 6 escuelas-hogar existentes.

Sin embargo, se pueden citar algunos criterios de forma parcial, criterios que es posible encontrar en zona rural, como pueden ser:

- a) Centros que presenten insuficiencia de servicios: la mayor parte de los rurales.
- b) Que la zona presente problemas de infraestructura: zonas rurales deprimidas.
- d) Que el nivel cultural y de cualificación profesional de los adultos sea bajo: basta ver las estadísticas de los niveles de estudios de los adultos en zonas rurales para constarlo, así como la escasa presencia de personal autóctono con cualificación media o superior.
- f) Que se den alteraciones en el proceso de escolarización: desertización, escolarización fuera del pueblo, transporte escolar, tasas de fracaso escolar altas en las concentraciones escolares y escuelas-hogar.
- g) Que se den inadaptaciones personales, escolares o familiares en los alumnos: se pueden dar, debidas al cambio de centro, al transporte, a la separación familiar... en el caso de las concentraciones y escuelas-hogar y pocas relaciones con iguales en escuelas muy pequeñas.

La Resolución de 29 de junio de 1987, de la Dirección General de Educación Básica y Enseñanzas Especiales indica que los CAES contarán con recursos adicionales -en función de las disponibilidades presupuestarias-, la actividad del CAES se enmarcará en un Plan Integral de Zona -para que la acción educativa pueda contemplarse desde perspectivas más amplias que el puro ámbito escolar-, serán preferentes en la atención de los Servicios Psicopedagógicos y en la distribución de becas y ayudas asistenciales a los alumnos, el profesorado estará en Comisión de Servicios por tres años y está

obligado a participar en actividades de formación programadas específicamente, las plazas son clasificadas de difícil desempeño⁴²...

En base a la normativa anterior, en el Alto Palancia (Castellón) surgieron dos CAES rurales: por Resolución de 13 de julio de 1987 se declara CAES el Colegio Público de Altura y por Resolución de 6 de julio del mismo año se declaran CAES los colegios públicos de Sot de Ferrer, Azuébar y Chóvar. Pero estos dos CAES rurales fueron una excepción

El CAES de Altura fue suprimido por Resolución de 22 de octubre de 1990, puesto que como éste -centro completo y único en el pueblo- se podrían haber declarado muchos más en las zonas rurales.

Es necesario que nos detengamos en la Resolución que declara el CAES de Sot-Azuébar-Chóvar, puesto que es el único caso de Colegio Público de Unidades Dispersas (porque se ubican en más de una localidad), verdadera réplica a los CRA de otros territorios, como se indica en los siguientes puntos:

“Segundo. Los tres centros mencionados tendrán la consideración a efectos funcionales y organizativos de un solo Centro Escolar con unidades de ubicación dispersa.

Tercero. 1º Dada la singularidad del nuevo Centro [...], el Consejo Escolar estará formado por: El director del Centro, el Jefe de Estudios, un concejal representante de cada uno de los Ayuntamientos, 1 profesor de cada uno de los centros que se agrupan, 1 padre o madre de alumnos de cada uno de los centros que se agrupan, 1 alumno de cada uno de los centros agrupados, el secretario del centro que actuará como secretario del Consejo, con voz pero sin voto.

2º Este Consejo Escolar asumirá las competencias y funciones que hasta ahora tenían atribuidas los Consejos Escolares de los Centros que se reúnen.

3º [...] En consecuencia cesarán los Consejos que hasta ahora constituidos.

Cuarto. El nuevo Centro que se crea, contará a efectos organizativos y funcionales de un solo director que será elegido según establece la normativa vigente por el Consejo Escolar a que hace referencia el artículo tercero de esta Resolución. Dadas las características singulares del Centro el

⁴² Lo cual supone doble puntuación para el concurso de traslados vigente en aquel momento en el apartado “permanencia en el centro”: si el docente está en una escuela normal le puntúa 1 punto por año de permanencia en el centro, si el centro es de “difícil desempeño” puntúa doble.

director podrá ser nombrado de entre los que, en Comisión de Servicios, desempeñarán su función en el Centro.

Quinto. En lo que hace referencia a los demás órganos colegiados y unipersonales se estará a lo dispuesto en la normativa vigente.

Sexto. El plan de Centro de cada curso establecerá los horarios del profesorado y de los alumnos, atendiendo a criterios de flexibilidad, adaptación a la realidad y a las necesidades pedagógicas.

Séptimo. El nuevo Centro recibirá para gastos de funcionamiento el total que correspondería a la suma de las cantidades que habrían de asignarse a cada uno de los centros unitarios que se unen. Además, con cargo a los presupuestos del Programa de Educación Compensatoria se atenderán los gastos de desplazamiento de los profesores de acuerdo con el Plan de Centro y la disponibilidad presupuestaria.”

Realmente esta Resolución es una disposición legal sobre la constitución del modelo CRA, puesto que:

- a) Se unen varios colegios de distintas localidades para formar uno sólo, con personalidad jurídica, funcional y organizativa, desapareciendo como tales los colegios constituyentes.
- b) Se crea un Consejo Escolar con representantes de todos los pueblos (alumnos, maestros, padres y ayuntamientos).
- c) El profesorado desempeña su función en situación administrativa de Comisión de Servicios, lo cual permite que permanezcan en el centro el mínimo estipulado en el proyecto.
- d) La dotación económica será la correspondiente a la suma de las de las escuelas integrantes más la necesaria para los desplazamientos del profesorado (ésto en base al Plan de Centro y a las disponibilidades presupuestarias).

La normativa, como tal es válida y mejora a las de otras comunidades en algún aspecto (profesorado en Comisión de Servicios, Consejo Escolar con representación de todos los sectores de cada pueblo). Sin embargo, hay que destacar los aspectos mejorables si la comparamos con otras:

a) MEC: posibilidad de sobredotación de profesorado y gastos de funcionamiento e inversiones derivadas del proyecto de constitución de un CRA.

b) ANDALUCÍA: Si se compara el CAES con el CRIPER, vemos que aquí prácticamente no se apoyó la constitución del CAES. Sobredotación a los Colegios Públicos Rurales (CPR) en profesorado (1 en menos de 8 unidades, 2 si supera esta cantidad), mejora de infraestructuras y sobredotación económica y módulo específico para escuelas rurales, ...

c) GALICIA: En los Colegios Públicos Rurales Agrupados (CPRA) la Conselleria se compromete a facilitar recursos -en función de las disponibilidades presupuestarias-, mejorar las infraestructuras conveniando con ayuntamientos, dotar con profesorado itinerante, dispensar atención prioritaria a cargo de los Centros de Recursos, Equipos Psicopedagógicos, ...)

Al respecto hay que considerar que esta Resolución de CAES resuelve sobre un proyecto educativo para una zona concreta⁴³ que estuvo desarrollándose de forma experimental durante el curso 1986-87 como Proyecto Experimental Singular de Zona Rural y que la Conselleria de Educación admite y pretende cumplir los requisitos irrenunciables que se presentaban en el proyecto (respeto el equipo pedagógico y garantizar su estabilidad por un mínimo de 3 años, respecto del ámbito territorial del proyecto, de que los centros estarán en condiciones y de que los gastos de desplazamiento serán sufragados por la Administración). Si los requisitos indispensables para poner en funcionamiento el proyecto no eran más amplios y la Resolución se atiene a ellos, es normal que no se indiquen otros aspectos que en legislaciones de otros ámbitos sí se consideran.

⁴³ AA.VV.: "Proyecto de zonalización: Chóvar, Azuébar y Sot (Castellón)" en AA.VV.: *III Jornadas de Escuela Rural. Llanes, 3-8 de septiembre 1987*. Oviedo, 1988. págs. 37-54.

Por otra parte, es necesario recordar que la normativa aplicable a todos los CAES -sobredotación material, económica y personal, prioridad para ser atendidos por los Servicios Psicopedagógicos- equiparan el CAES rural con cualquier modelo CRA y si atendemos consideramos otras disposiciones generales -obligatoriedad de permanecer el profesorado tres años, consideración de plazas de difícil desempeño, formación del profesorado obligatoria, ...- hemos de concluir que el modelo CAES supera con mucho a los otros establecidos.

Por último, en referencia al CAES rural, hay que indicar el “desvío” en la política compensatoria que, en este caso, legisla en base a un proyecto educativo, de modo que la legislación parte de las escuelas y no al revés. Este es el único caso en que hemos observado este hecho. La lástima es que “se rompiera el molde” y no haya habido más CAES rurales ni más disposiciones al respecto.

La no difusión del modelo CAES rural por parte de la Conselleria - cuando en otros ámbitos se hacía campaña a favor de los CRA- nos da a entender que la declaración de este primer CAES fue una “metedura de pata” de la Administración, al aceptar que varias escuelas se agruparan en una sola con la garantía de mantener la integridad del territorio, lo cual es un salvavidas ante las supresiones. Así lo indicaba uno de los promotores del CAES:

“Dada la ausencia de normativa aprovechamos el espacio que nos ofrecía la Educación Compensatoria, presentamos un proyecto, imbuidos por el espíritu de las 2ª Jornadas de E.R. de la Rioja. Contamos con la ventaja de que, en aquel momento, la Administración vivía un cierto desconcierto ante este tema. Y nos lo aprobaron.”⁴⁴

⁴⁴ LÓPEZ BLAY, José Manuel: “Taula Redona: L’Escola Rural i la Reforma del Sistema Educatiu” en AA.VV. *II Jornades d’Escoles Rurals de la Comunitat Valenciana. Chulilla 1 i 2 d’octubre de 1993*. Generalitat Valenciana/Conselleria d’Educació i Ciència. València, 1995.

Esta cita no está recogida en dicho documento debido a la “censura” de que fueron objeto por parte de personal de la Conselleria los distintos borradores de las II Jornadas de Escuela Rural, lo cual explica, en parte, la tardanza en su publicación, puesto que el “documento final” aceptado por Conselleria fue presentado por el Seminario Permanente de Asesores de Escuela Rural del País Valenciano a la Conselleria en verano de 1994. Esta y

El otro modelo de compensación que se desarrolló en este período se debe a la Resolución de 19 de mayo de 1986 se convoca Concurso Público de Proyectos Experimentales Singulares en Zonas Rurales, ofertado a Centros y grupos de profesores de E.G.B., para desarrollar proyectos de zonalización. Se requiere compromiso de Claustro de Profesores y Consejo Escolar. Se debe incluir en el proyecto relación de profesorado que lo suscribe y de otros profesores que estarían dispuestos a trabajar en él porque se facilitará la estabilidad del Profesorado en los Centros seleccionados, cuando así lo requiera la experiencia. Además, se detallara el presupuesto económico. Estas dos medidas sugieren la posibilidad de sobredotación personal, material y económica.

Esta vía es parecida a la de los CAES, pero no tiene la fortaleza jurídica y administrativa que tienen aquellos, por lo cual los Proyectos Experimentales Singulares en Zonas Rurales no disfrutaron de todas las “ventajas” que beneficiaron los CAES y al profesorado que formaba parte de la plantilla. Sin embargo, esta modalidad tiene la gran ventaja -por su flexibilidad- de que es más generalizable, y de hecho surgieron Proyectos de Zonas Rurales en comarcas que no estaban incluidas en ZAEP, como El Baix Maestrat (Castellón); Los Serranos, La Ribera Alta y La Costera (Valencia) y El Comtat-L’Alcoià, La Marina Alta, El Baix Vinalopó y el Bajo Segura (Alicante).

Pese a la extensión de estos proyectos todavía quedaban bastantes zonas rurales interiores donde no se desarrolla ningún proyecto de zonalización, como ocurre en las comarcas siguientes: El Alto Mijares, L’Alcalatén (Castellón); El Rincón de Ademuz, La Plana de Utiel, El Valle de Cofrentes, La Hoya de Buñol y La Canal de Navarrés (Valencia) y las comarcas del Vinalopó Alto-Medio (Alicante).

otras aportaciones críticas no aparecen en la publicación final, aunque los asistentes las recuerdan y está recopiladas en:

VAREA VAREA, José Tomás: *Transcripción literal de la mesa redonda de las II Jornadas de Escuela Rural de la Comunidad Valenciana. Chulilla, 1 y 2 de octubre de 1993*. SPER. Tuéjar, 1993. (Inédito). pág. 7.

Para acabar de completar los apoyos en la Educación Compensatoria se amplía la red de Centros de Recursos. Por Resolución de 31 de marzo de 1987 se convoca concurso público para la provisión de vacantes de Coordinadores de Centros de Recursos, a ocupar por profesores de E.G.B., durante un período de tres años y en Comisión de Servicios. Se redefine la función de los Centros de Recursos suponiendo que las que tenían inicialmente ya han sido asumidas en todos los Proyectos Experimentales de Zona Rural o en los CAES, haciendo especial mención al desarrollo de la EPA. Los Coordinadores dependen funcionalmente del Inspector Coordinador de Educación Compensatoria y Educación Permanente de Adultos.

En esta Resolución se propone cubrir vacantes en zonas donde no había ningún CR de las Zonas de Acción Educativa Preferente declaradas en 1983, como en el caso de Tuéjar (Valencia) o Elda y Villena (Alicante). Sin embargo, esta ampliación de la red de CR no es suficiente para cubrir las necesidades de todas las zonas rurales.

Además el nuevo rumbo de estos centros, que ya no disponen de Equipos de Acción Compensatoria para apoyar a alumnos y maestros, olvida una gran parte del alumnado rural que no dispone ni de este apoyo ni del que debieran ofrecer los Servicios Psicopedagógicos.

La valoración del desarrollo de la Educación Compensatoria en este período por parte del Programa de Educación Compensatoria es positiva, como se indica en la siguiente cita:

“La publicación de las disposiciones legales emitidas posibilitaron una acción educativa más eficaz en la escuela rural, por cuanto el sistema educativo se flexibilizaba acercándose más a la realidad y facilitando soluciones más ajustadas al dar cauce a los planes elaborados por los profesores. Así, iniciaron Proyectos Educativos de carácter zonal Centros que tenían diversas dificultades motivadas por sus características de

ruralidad, independientemente de que su ubicación correspondiera a una Zona de Acción Educativa Preferente.”⁴⁵

No obstante cabe recalcar que todas estas acciones se han dirigido exclusivamente a llevar a cabo actuaciones en los Centros educativos sin que existiera un Plan global que incidiese en el medio, carencia que se pone de manifiesto máxime cuando se considera el medio rural como gravemente empobrecido culturalmente⁴⁶.

Por otra parte, recordemos que las actuaciones no son generalizadas: no ha aumentado el número ni la extensión de las Zonas de Acción Educativa Preferente, la red Centros de Recursos es insuficiente y con escaso personal, los Proyectos de Zonalización Rural son escasos, no se propone en ningún caso la acción coordinada e integrada de los distintos servicios de apoyo a la escuela y al profesorado (SPE, CEP, Inspección, ...).

Sin embargo no sería justo olvidar que el marco legal que se ha establecido en este período puede permitir el desarrollo paralelo de distintos modelos de escolarización en el medio rural: CAES rural como CRA y Proyectos de zona rural como zonalización.

2.2.2.3. Período 1989-1995

La atención específica que se vino prestando a la Escuela Rural desde el Programa de Educación Compensatoria giró en torno a dos ejes:

⁴⁵ PROGRAMA DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA: *Informe sobre la Escuela Rural*. Direcció General de Centres i Promoció Educativa/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 30 de enero de 1990. (doc. interno). pág. 5.

⁴⁶ MONROIG CLIMENT, Vicente y GARCÍA TRAPIELLO, Luis: “La Escuela Rural” en CONSELL ESCOLAR VALENCIÀ: *Informe sobre la situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana*. 1991. Consell Escolar Valencià/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1993. pág. 27.

1. Apoyo concedido a los Proyectos Experimentales Singulares de zonalización.
2. Servicios ofrecidos desde los Centros de Recursos. Aunque desde el sistema ordinario se contemplaban actuaciones compensadoras para con la Escuela Rural, entre las que, fundamentalmente, hay que destacar la prioridad en la concesión de ayudas y el apoyo, en cuanto a asesoramiento, dinamización y oferta de servicios, se da a través de los Centros de Recursos.

Fundamentalmente, la atención prestada consistió en la oferta de materiales y recursos didácticos y en la dinamización del profesorado para participar en actividades formativas e intercambio de experiencias didácticas, dado que las actuaciones de los Centros de Profesores no llegaban a estas zonas.

Durante el curso 1989-1990, desde el Programa de Acción Compensatoria desarrollado en la Comunidad Valenciana, se atendieron 90 localidades mediante 24 Proyectos Singulares de Zonalización⁴⁷.

A pesar de ello, dado que el Programa se aplica exclusivamente previa solicitud del propio centro, es evidente que deben confluír diversos factores para que el Programa se aplique⁴⁸:

- 1) Que la Dirección o el profesorado del Centro, realicen un Proyecto y soliciten la aplicación del Programa.
- 2) Que existan en la demarcación zonal, Centros de Recursos o CEPs.

Es decir, la aplicación del Programa es ajena al Programa mismo, necesita de un mecanismo externo a él para intervenir⁴⁹. Ciertamente es que la

⁴⁷ *Ibíd*em: op. cit., pág. 27.

⁴⁸ *Ibíd*em: op. cit., pág. 28.

El desarrollo de Proyectos de Zona Rural no exige que en la demarcación haya CR o CEP, aunque la existencia de estos servicios es recomendable para facilitar los apoyos a centros y profesorado.

necesidad de implicación del profesorado es necesaria y, por tanto, es un mecanismo externo al Programa de Educación Compensatoria. Pero no lo es menos que este mecanismo es necesario para el desarrollo válido de cualquier proyecto educativo: si no se implica el personal que lo debe desarrollar las posibilidades de éxito son mínimas. Por este motivo desde el segundo período de la Educación Compensatoria -1986-89 - se exige la implicación del Consejo Escolar -profesorado, padres, alumnos y Ayuntamiento como mínimo-, frente a los desarrollos iniciales en que la Conselleria ofrecía unos servicios en determinadas zonas, aunque no lo pidieran los Centros.

Ambas opciones son complementarias y necesarias: los Centros deben hacer sus proyectos apoyados por los servicios puestos por la Administración, pero donde los maestros no elaboren los proyectos⁵⁰ debe ser la Conselleria la encargada de garantizar unos servicios educativos de calidad por medio de apoyos específicos a alumnos, maestros y escuelas. Por el mismo motivo, las dos líneas seguidas por el Programa de Educación Compensatoria antes de 1989 por separado son erróneas:

- a) El período de 1983-86 se marca por un carácter eminentemente asistencialista hacia unas pocas zonas rurales beneficiarias. Los centros pueden presentar proyectos.

⁴⁹ *Ibidem*: op. cit., pág. 28.

⁵⁰ Uno de los factores que más inhiben al profesorado a la hora de diseñar proyectos en zona rural es la inestabilidad. "Para qué vamos a hacer un proyecto si no estaremos aquí?". pFrases como la anterior son excesivamente frecuentes en las escuelas del medio rural.

Otros factores que pueden inhibir el diseño y presentación de proyectos por parte del profesorado son el desconocimiento de la zona, el interés mínimo por permanecer en esa zona cuando ellos quisieran estar cerca de su casa, ...

También hay factores que no dependen exclusivamente de los docentes como son el apoyo recibido desde fuera para diseñar los proyectos (con ayudas de CEP, CR, ...), la información sobre los proyectos y la premura que impone la Administración para presentarlos, la colaboración del Consejo Escolar y su disposición a desarrollar alternativas educativas junto con otros pueblos, ...

b) El período de 1986-89 se define por la traslación de responsabilidades hacia los docentes que trabajan en zona rural como promotores de los proyectos, por la difusión de proyectos variados y por la escasa extensión en el medio rural de los centros de recursos y otros servicios de apoyo a la escuela. El carácter asistencial de la primera época se pierde sin haber llegado a todas las comarcas rurales.

Según los datos del Programa de Educación Compensatoria quedaron por atender en el curso 1989-90 algunos centros de menos de 5 unidades⁵¹:

Tabla 21: Centros de menos de 5 unidades no atendidos por el PEC.

| Comarca | Provincia | unidades \leq 5 |
|-------------------|--------------|-------------------|
| L'Alcoià | Alicante | 3 |
| Valls Vinalopó | Alicante | 3 |
| L'Alcalatén | Castellón | 4 |
| Alt Millars | Castellón | 12 |
| Plana d'Utiel | Valencia | 19 |
| Vall Cofrentes | Valencia | 5 |
| Canal de Navarrés | Valencia | 5 |
| La Foia de Buñol | Valencia | 3 |
| | total | 54 |

Nos interesa especialmente atender a los datos que se exponen en esta tabla porque se pone de manifiesto que todos los colegios públicos que existían en el Alto Mijares en 1989-90 ninguno fue atendido por el Programa de Educación Compensatoria.

Ante la inminente reforma se pide al PEC que haga un *Informe sobre la Escuela Rural*, informe que ya hemos citado. El informe pone en evidencia que después de 6 años de existencia del PEC de la Comunidad Valenciana todavía existen comarcas de marcado carácter rural donde no se están desarrollando

⁵¹ PROGRAMA DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA: *Informe sobre la Escuela Rural*. Direcció General de Centres i Promoció Educativa/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 30 de enero de 1990. (doc. interno). pág. 8.

Es preciso indicar que los datos de esta tabla sólo contemplan centros de algunas comarcas de carácter rural y olvidan los de otras, así podemos indicar que en la provincia de Castellón había centros de menos de 5 unidades no atendidos por el PEC y que no constan en esta tabla, como los de Eslida, Tales y Sueras (Plana Baixa). Por tanto habría que aumentar la cantidad de centros desatendidos.

Proyectos de Zonalización ni reciben atención de Centros de Recursos o de Centros de Profesores y se indica que hay 54 localidades rurales que no reciben atención⁵².

Abundando en la no atención a las pequeñas escuelas presentamos otros datos tomados del Servicio de Planificación y Estadística que parecen mucho más fidedignos.

Tabla 22: Centros atendidos en Proyectos Educativos Singulares 89-90.

| | 1 unidad | 2 unidades | 3 unidades | 4 unidades | 5 unidades | Total |
|---------------|----------|------------|------------|------------|------------|-------|
| Con proyecto | 30 | 15 | 12 | 5 | 3 | 65 |
| Sin atender | 100 | 59 | 39 | 34 | 19 | 251 |
| Total | 130 | 74 | 51 | 39 | 22 | 316 |
| % sin atender | 76,92 | 79,73 | 76,47 | 87,18 | 86,36 | 79,43 |

FUENTE: Elaboración propia a partir de datos del SERVICIO DE PLANIFICACIÓN Y ESTADÍSTICA: *Informe sobre la Escuela Rural*. Dirección General de Centros. Valencia, 28 de octubre de 1992. pág. 2.

A la vista de estos datos podemos afirmar que pese a la mejora en los centros afectados por PES su implantación apenas afectaba al 20% de centros de menos de 5 unidades.

Además, el *Informe sobre la Escuela Rural de 1990* recoge visiones sobre la Escuela Rural desde puntos de vista diferentes, pero siempre bajo el filtro de los autores del informe. Destacan, por su coincidencia, los puntos de vista de los docentes que trabajan en Centros de Recursos, los de aquéllos que trabajan en la Escuela Rural y los participantes en las jornadas en torno a la Escuela Rural⁵³. Las reivindicaciones coinciden⁵⁴:

⁵² *Ibidem*: op. cit., pág. 8.

⁵³ En 1987 se celebraron en Bétera (Valencia) las I Jornadas de Escuela Rural del País Valenciano, de las cuales no hay constancia escrita ni entre algunos de los más significados participantes, hoy personal muy vinculado al desarrollo de la actual escuela rural.

⁵⁴ PROGRAMA DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA: *Informe sobre la Escuela Rural*. Direcció General de Centres i Promoció Educativa/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 30 de enero de 1990. (doc. interno). págs. 11-12.

-
- a) Legislación específica para la escuela rural que contemple sus peculiaridades y la posibilidad de establecer CRAs.
 - b) Medidas que garanticen la estabilidad del profesorado y la formación de equipos educativos con incentivación económica y profesional y adecuadas condiciones laborales.
 - c) Inversiones en infraestructura y equipamiento.
 - d) Establecimiento de un modelo educativo integral que contemple la promoción sociocultural de la comunidad rural, desde preescolar hasta educación de adultos, así como los servicios de apoyo pertinentes (CEP, SPE, ...).
 - e) Adopción de un modelo organizativo que permita la agrupación de escuelas en círculos concéntricos de coordinación, de manera que se puedan tomar decisiones según nivel operativo.
 - f) Planes de formación del profesorado que tengan en cuenta la realidad de la escuela rural.

El hecho de que el informe que comentamos contenga opiniones vertidas por los propios docentes (de escuelas rurales y de centros de recursos) indica que el PEC en 1990 realmente pretendía hacer un informe completo, ofreciendo las visiones de la Administración y de los que viven la escuela rural.

Este informe desencadena otro, casi paralelo, que es el *Informe-Propuesta sobre los Centros de Recursos*⁵⁵.

En el Informe se analiza la situación de los Centros de Recursos de nuestra comunidad, las funciones que realizan y las zonas que atienden estos servicios así como otros servicios de apoyo (CEP, SPE).

⁵⁵ PROGRAMA DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA: *Informe-propuesta sobre Centros de Recursos. (Partes I y II)* Direcció General de Centres i Promoció Educativa/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1990. (doc. interno).

Del estudio de las actuaciones de los Centros de Recursos se desprende que todavía en 1990 cumplen las funciones para las que fueron diseñados dentro de la concepción del PEC⁵⁶, destacando las siguientes funciones:

- Facilitan recursos a los Centros, asesoran sobre su utilización y fomentan su uso, desde un punto de vista general.
- Sus servicios son requeridos a título institucional y, en menor medida, individual.
- Fomentan la elaboración de materiales específicos para proyectos relacionados con el medio.
- Intervienen en la gestión y organización de actividades de formación del profesorado en colaboración con el C.E.P.J siendo su incidencia deficiente por no tener una relación estructurada y debidamente sistematizada.
- Cumplen funciones dinamizadoras del hecho educativo.
- Prestan atención, debidamente priorizada, al desarrollo de Proyectos Singulares de Zonificación Rural.
- Dinamizan Programas Institucionales.
- Tienen como ámbito territorial, bien definido, la comarca donde están ubicados.

El problema es que en 1990 todavía son bastantes más localidades las no atendidas (102) que las atendidas (78) por este servicio. Para intentar mejorar la situación de la escuela rural, el Programa de Educación Compensatoria de la Comunidad Valenciana sigue tres direcciones⁵⁷:

- a) Adecuar las funciones de los CR ante la progresiva implantación de los CEPs y SPEs e implantar nuevos Centros de Recursos en zonas

⁵⁶ *Ibidem: Informe sobre Centros de Recursos. Parte I.* Direcció General de Centres i Promoció Educativa/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1990. (doc, interno). pág. 3.

⁵⁷ MONROIG CLIMENT, Vicente y GARCÍA TRAPIELLO, Luis: op.cit., págs. 28-30.

rurales desatendidas, redistribuyendo su ubicación y suprimiendo los ubicados en zonas urbanas⁵⁸.

b) Potenciar los Proyectos de Acción Educativa Preferente de Singularidad Rural, en sustitución de los Proyectos de Zonalización.

c) Fomentar la estabilidad del profesorado declarando algunos puestos de escuelas rurales como de especial dificultad.

El informe sobre Centros de Recursos presenta la propuesta de transformar los Centros de Recursos en extensiones de los Centros de Profesores más próximos, dependiendo funcional y orgánicamente de los mismos y concebidos como servicio de apoyo que, en su asesoramiento, sigan las directrices del Programa de Educación Compensatoria y, en su caso, de otros Programas Institucionales. Además se propone ampliar la red de este tipo de servicio de apoyo con el fin de atender las necesidades de la Escuela Rural. Para desempeñar funciones en estas extensiones será necesario crear e integrar en el seno de los CEPs -con el mismo rango que los actuales Asesores de formación-, la figura de Asesor de Programas Institucionales y Recursos Educativos, que tenga como ámbitos de actuación: la Escuela Rural; los barrios suburbanos; y/o los que, específicamente, señalen los Programas Institucionales objeto de actuación⁵⁹.

Una vez creadas las Extensiones de CEP en zonas rurales se deberán definir sus funciones que, fundamentalmente, en el ámbito de sus competencias, son todas aquéllas que contribuyan a dinamizar el hecho educativo y asistir, de

⁵⁸ PROGRAMA DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA: *Informe sobre Centros de Recursos. Parte I.* Direcció General de Centres i Promoció Educativa/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1990. (doc. interno). pág. 6.

⁵⁹ *Ibídem: Informe sobre Centros de Recursos. Parte II.* Direcció General de Centres i Promoció Educativa/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1990. (doc. interno). pág. 2.

manera sistemática, las demandas de los centros de su área de influencia⁶⁰. En este sentido, destacan:

- a) Informar y asesorar sobre la implantación y desarrollo de Programas Institucionales.
- b) Facilitar el acceso a la formación específica y continuada del profesorado discriminado por circunstancias geográficas o por desarrollar su trabajo en puestos de difícil desempeño.
- c) Combatir la sensación de aislamiento del profesorado, causa desmotivadora y generadora de un alto índice de movilidad.
- d) Fomentar la formación de equipos docentes que desarrollen proyectos curriculares adaptados al medio, en el marco de la Reforma Educativa.
- e) Ofertar recursos educativos y asesoramiento a Centros ubicados en zonas rurales y barrios de marcado carácter suburbial.

De las funciones de las Extensiones de CEP se desprenden los siguientes objetivos⁶¹ :

- a) Conocer la situación escolar de los Centros de su zona, en aquellos aspectos que incidan en las actuaciones técnico-pedagógicas.
- b) Asesorar, fomentar y colaborar en el desarrollo de los Proyectos Educativos que dependan del Programa de Educación Compensatoria y otros Programas:
- c) Estimular y apoyar la creación de Seminarios de Trabajo en torno a problemáticas específicas que atiende el Programa de E. Compensatoria.
- d) Dar cauce a las demandas de formación del Profesorado en consonancia actuación del CEP y con las necesidades de los Centros.
- e) Dinamizar el intercambio de experiencias educativas entre los diversos centros y colectivos de profesores.

⁶⁰ *Ibidem*: op. cit., págs. 2-3.

⁶¹ *Ibidem*: op. cit., págs, 3-3bis.

- f) Promover iniciativas de investigación entre el profesorado, conectando el trabajo docente con las innovaciones pedagógicas desarrolladas por las Universidades valencianas.
- g) Establecer estrategias de coordinación y colaboración con otros servicios de apoyo y con la Inspección Educativa.
- h) Ofrecer recursos, asesorar sobre su utilización y fomentar su uso.
- i) Controlar y rentabilizar la utilización de los recursos educativos asignados a su unidad de funcionamiento .

La propuesta anterior se transforma en realidad por Órdenes de 1 y 2 de octubre de 1990, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia..

La Orden de 2 de octubre de 1990 (DOGV 2-11-90) transforma e integra los Centros de Recursos en la red de CEPs y crea nuevas extensiones, de modo que hay 16 CEPs y 11 Extensiones.

La Orden de 1 de octubre de 1990 (DOGV 31-10-90) convoca concurso de méritos para cubrir 90 puestos de asesores técnico-pedagógicos de Centros de Profesores, de los cuales 19 tenían denominación rural.

Conviene resaltar su importancia por cuanto, de esta forma, queda vertebrada la atención a la escuela rural de casi todas las comarcas de la Comunidad, desde la estructura del sistema ordinario⁶².

Tabla 23: CEPs y Extensiones de CEP en 1991.

| | CEP | | Asesores | | |
|----------|----------|-----------------|--------------|------------------|-----------|
| | CEPs | Extensiones CEP | Asesores CEP | Asesores Rurales | % Rurales |
| Alicante | Alcoi | Muro | 5 | 0 | 16,7 |
| | | | 1 | 1 | |
| | Alicante | | 6 | 0 | 0,0 |
| | Benidorm | | 3 | 1 | 60,0 |

⁶² MONROIG CLIMENT, Vicente y GARCÍA TRAPIELLO, Luis: op.cit., pág. 30.

Estos autores indican que estaba vertebrada la atención a la escuela rural de todas las comarcas de la Comunidad, cuando se puede comprobar sencillamente que todavía quedaban zonas sin atender. Podemos citar casos concretos en la provincia de Castellón, en las comarcas de La Plana Baixa (Tales, Suera, Eslida) y L'Alcalatén (Vistabella, Costur, Les Useres,...). Algunas de ellas se integran en PAEP y esto no influye en recibir apoyos del CEP.

| | | | | | |
|-----------|------------|----------------------|--------|--------|------|
| | | Ondara | 2 | 2 | |
| | Elda | | 2 | 0 | 33,3 |
| | | Villena | 1 | 1 | |
| | Elche | | 6 | 1 | 16,7 |
| | Orihuela | | 3 | 0 | 0,0 |
| Castellón | Castellón | | 10 | 1 | 30,8 |
| | | Montanejos | 1 | 1 | |
| | | Segorbe | 2 | 2 | |
| | Vinaroz | | 4 | 1 | 50,0 |
| | | Albocácer Morella | 1 1 | 1 1 | |
| Valencia | Alzira | | 2 | 0 | 0,0 |
| | Gandía | | 6 | 0 | 0,0 |
| | Godella | | 5 | 0 | 0,0 |
| | Játiva | | 2 | 0 | 50,0 |
| | | Pobla Duc | 1 | 1 | |
| | | Ayora | 1 | 1 | |
| | Onteniente | | 1 | 0 | 0,0 |
| | Sagunto | | 4 | 1 | 50,0 |
| | | Tuéjar | 2 | 2 | |
| | Torrente | | 7 | 0 | 12,5 |
| Utiel | | 1 | 1 | | |
| Valencia | | 10 | 0 | 0,0 | |
| Total | 16 | 11 | 90 | 19 | 21,1 |

Pese a considerar los posibles errores en la elaboración de la tabla, las incorporaciones de asesores o los cambios de denominación de las vacantes, los datos de esta tabla hablan por sí mismos: un 21 % de nuevos asesores tenían el carácter de rural, siendo mayor en los CEPs de Benidorm, Vinaroz, Sagunto Játiva, Elda y Castellón.

El esfuerzo por ofrecer este servicio en zonas no atendidas rápidamente fructificó y podemos señalar como indicios de este proceso:

- a) El incremento de Proyectos rurales, donde los centros se organizan conjuntamente.
- b) La constitución del *Seminari Permanent d'Escola Rural del País Valencià (SPER)*, compuesto por asesores ligados a la escuela rural.
- c) La realización de las *II Jornadas de Escuelas Rurales de la Comunidad Valenciana*,

Pero es tiempo de las “vacas gordas” duró poco y la reestructuración de los CEPs de 1994 ofrecía sólo 9 plazas de asesores rurales, con lo que esta plantilla se reducía a un 50% de sus efectivos. Este tema fue tratado por el SPER en la reunión de 14 de febrero de 1994 celebrada en al Extensión del CEP de Onteniente en La Pobla del Duc, donde se constata⁶³:

- La desaparición de las asesorías denominadas de Escuela Rural.
- La sensible reducción de asesorías rurales en Castellón, de 4 a 1.
- La desaparición de plazas de Escuela Rural adscritas directamente a los CEPs.
- La disminución de asesorías adscritas a las Extensiones.

En consecuencia, y viendo lo que supondría esta indefinición a la hora de adscribirse asesores a los CEPs se propuso al Servicio de Formación del Profesorado (SFP) la conveniencia de tipificar, en la denominación, los puestos de trabajo que tengan como misión preferente y/o exclusiva la atención a la escuela rural⁶⁴.

Parece que el SFP atendió parte de esta sugerencia. Así, la Orden de 29 de abril de 1994 (DOGV 11-5-94) que convocó un concurso para cubrir plazas de asesores de CEP reduce las 19 plazas rurales hasta 12. Esta reducción del 38% de asesores rurales es mucho menor de la que se indicó al SPER, por lo que todavía quedaban esperanzas en continuar la labor de este seminario.

Sin embargo, la nueva configuración de los CEPs incidía mucho más en la formación del profesorado que en el apoyo a los centros⁶⁵, puesto que considera esta actividad como una intervención puntual de corta duración con los objetivos:

⁶³ SPER: “Acta de la sessió correponent al dia 14 de febrer de 1994, delebrada a l’Extensió de la Pobla del Duc del CEP d’Ontinyent-La Vall d’Albaida.”. pág. 2.

⁶⁴ Ibídem: op. cit., pág. 2.

⁶⁵ DIRECCIÓ GENERAL D’ORDENACIÓ I INNOVACIÓ EDUCATIVA: *Guia del candidat*. Conselleria d’Educació i Ciència/Generalitat Valenciana. València, 1994. pág. 25.

- a) Dar apoyo técnico, administrativo y didáctico.
- b) Facilitar el recurso teórico y materiales de que dispone el CEP.
- c) Acercar el CEP a los Centros.
- d) Dinamizar la comarca.

De esta forma, las funciones de las Extensiones y de los Asesores Rurales prácticamente quedan reducidas, desde el punto de vista compensatorio, a actividades puntuales y de corta duración; dejan de ser actores y dinamizadores de la comarca para ser transmisores de las propuestas del CEP; se les obliga a renunciar a su función de dinamización comarcal para engarzarse más profundamente en la red de formación del profesorado; ...

Evidentemente quienes desean apoyar la escuela rural lo intentarán, pero si sus funciones legales son otras están mucho más ligados laboralmente a sus funciones que sus ilusiones y por tanto el apoyo a los centros se verá mermado mientras que el apoyo formativo puede aumentar. Aunque dudamos que con la disminución de asesores de escuela rural pueda mejorar la formación del profesorado en el medio rural ni el apoyo que los CEPs deberían ofrecer al mismo.

La segunda línea de actuación de esta etapa del desarrollo de la Educación Compensatoria consiste en desarrollar los *Proyectos de Actuación Educativa Preferente de Singularidad Rural (PAEP)*

Por Orden de 10 de mayo de 1990, la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia convocó concurso público de Proyectos de Actuación Educativa Preferente en centros de E.G.B. para el curso 1990-91 (DOGV 22-5-90). El modelo propuesto es similar al que se propuso en los Proyectos Experimentales de Zona Rural (de 19 de mayo de 1986), pero hay algunas variaciones que se pueden juzgar como mejoras o deficiencias

Tabla 24: Comparación de legislación de PES-ZR y PAEP-SR

| Tema | Proyectos Experimentales Singulares en Zonas Rurales (R. 19-5-86). | Proyectos de Actuación Educativa Preferente (O. 10-5-90) |
|--|---|---|
| Proyecto educativo | De zonalización o de centro. | De organización pedagógica |
| Compromiso de Claustro de Profesores y Consejo Escolar | Si | Si |
| Adjuntar relación de profesorado | Los que suscriben el proyecto y otros profesores que estarían dispuestos a trabajar en él, para facilitar su estabilidad. | La situación administrativa de los profesores del plantilla de los centros. |
| Adscripción del profesorado | En función del proyecto, la DG facilitará su estabilidad. | Por sistema general de provisión. |
| Clasificación de los puestos | No definida | Posible "difícil desempeño" |
| Formación del profesorado | No definida | Preferente |
| Duración | No definida | 1 año, prorrogable |
| Sobredotación de material | No hay referencia | Explícita |
| Sobredotación económica | Se deduce | Explícita |
| Sobredotación de personal | Se deduce | Explícita |

La comparación de ambas convocatorias nos permite comprobar como la de PAEPs concreta mucho más que la anterior en aspectos favorables (sobredotación, clasificación de puestos, formación del profesorado, ...), pero hay aspectos que pueden considerarse negativos, como la provisión de las vacantes por el sistema general o la duración limitada a un año, aunque prorrogable.

Por Resolución de la Dirección General de Centros y Promoción Educativa, de 16 de julio de 1990 (DOGV 4-9-90), se resolvió el concurso anterior y se crearon 31 PAEPs rurales que agrupaban 125 colegios públicos de zona rural. La cantidad de proyectos en funcionamiento ha aumentado.

Tabla 25: Evolución del número de proyectos rurales.

| Concepto | 1989-90 | 1990-91 | 1991-92 | 1992-93 | % incremento |
|------------------------|---------|---------|---------|---------|--------------|
| Proyectos aprobados | 24 | 31 | 45 | 54 | 125,0 |
| Centros/localidades | 83 | 125 | 176 | 190 | 128,9 |
| Profesores apoyo | 11 | 25 | 16 | 16 | 45,4 |
| Recursos ec. extraord. | 13,430 | 17,770 | 27,520 | 30,475 | 126,9 |

FUENTE: Elaboración propia a partir de datos del SERVICIO DE PLANIFICACIÓN Y ESTADÍSTICA: *Informe sobre la Escuela Rural*. Dirección General de Centros. Valencia, 28 de octubre de 1992. pág. 4.

siendo la provincia más rural, es la que tiene menor implantación de los PAEPs.

Para profundizar en esta afirmación presentamos nuevos datos sobre los PAEPs en 1992-93, en la tabla 27.

Tabla 26: Porcentaje de centros rurales en PAEP por comarcas. 1993-94.

| Comarca | Nº Centros Rurales | Nº Centros en PAEP | % PAEPs |
|------------------------|--------------------|--------------------|---------------|
| El Alto Vinalopó | 2 | 2 | 100% |
| El Baix Vinalopó | 2 | 1 | 50% |
| El Comtat | 11 | 11 | 100% |
| El Vinalopó Medio | 1 | 1 | 100% |
| La Marina Alta | 22 | 21 | 95,5% |
| La Marina Baixa | 13 | 11 | 84,6% |
| L'Alacantí | 8 | 3 | 37,5% |
| L'Alcoià | 3 | 2 | 66,6% |
| Alicante | 62 | 52 | 83,87% |
| El Alto Mijares | 10 | 9 | 90% |
| El Alto Palancia | 19 | 10 | 52,6% |
| El Baix Maestrat | 10 | 4 | 40% |
| Els Ports | 8 | 6 | 75% |
| La Plana Alta | 7 | 7 | 100% |
| La Plana Baixa | 4 | 3 | 75% |
| L'Alcalatén | 4 | 3 | 75% |
| L'Alt Maestrat | 5 | 5 | 100% |
| Castellón | 67 | 47 | 71,14% |
| Camp de Morvedre | 10 | 10 | 100% |
| El Camp del Turia | 2 | 1 | 50% |
| El Rincón de Ademuz | 5 | 5 | 100% |
| El Valle de Ayora | 5 | 3 | 60% |
| La Canal de Navarrés | 4 | 3 | 75% |
| La Costera | 5 | 4 | 80% |
| La Hoya de Buñol | 4 | 3 | 75% |
| La Plana de Utiel | 16 | 14 | 87,5% |
| La Ribera Alta | 8 | 7 | 87,5% |
| La Ribera Baixa | 4 | 1 | 25% |
| La Safor | 5 | 0 | 0% |
| La Vall d'Albaida | 19 | 17 | 89,4% |
| La Serranía | 15 | 14 | 93,3% |
| Valencia | 102 | 82 | 80,39% |
| Com. Valenciana | 231 | 181 | 78,35% |

| | | | | | | | | |
|------------------|-----|-------------|-----|-------------|-----|-------------|------|-------------|
| Rurales | 62 | 15,2 | 67 | 37,0 | 102 | 19,1 | 231 | 20,6 |
| Menos 7 unidades | 100 | 24,5 | 69 | 38,1 | 135 | 25,3 | 304 | 27,1 |
| Total centros | 408 | | 181 | | 534 | | 1123 | |

Tabla 27: Porcentaje de centros en PAEP en 1992-93.

| | Alicante | | | Castellón | | | Valencia | | | C.Valenciana | | |
|----------------|-------------|-------------|------------|-------------|-------------|------------|-------------|-------------|------------|--------------|-------------|-------------|
| | PAEP | sin | total | PAEP | sin | total | PAEP | sin | total | PAEP | sin | total |
| 1 unidad | 73,7 | 26,3 | 38 | 52,0 | 48,0 | 25 | 68,8 | 31,3 | 32 | 66,3 | 33,7 | 95 |
| 2 a 7 unidades | 41,9 | 58,1 | 62 | 54,5 | 45,5 | 44 | 56,4 | 43,6 | 101 | 51,7 | 48,3 | 207 |
| 8 o más | 2,9 | 93,8 | 308 | 4,5 | 95,5 | 112 | 1,5 | 98,5 | 399 | 2,4 | 96,3 | 819 |
| TOTAL | 15,4 | 82,1 | 408 | 23,2 | 76,8 | 181 | 16,0 | 84,0 | 532 | 16,9 | 82,2 | 1121 |

FUENTE: Elaboración propia a partir de datos del SERVICIO DE PLANIFICACIÓN Y ESTADÍSTICA: *Informe sobre la Escuela Rural*. Dirección General de Centros. Valencia, 28 de octubre de 1992. pág. 14.

Castellón es la provincia con un mayor porcentaje de centros en PAEP, pero el porcentaje se calcula sobre la cantidad de centros y Castellón tiene pocos centros, por tanto es posible que aún habiendo menos PAEPs el porcentaje de centros en PAEP sea mayor que en las otras provincias o que en todo el territorio valenciano.

Tabla 28: Porcentaje de centros "rurales" respecto del total, 1992-93.

| centros | Alicante | | | Castellón | | | Valencia | | | C.Valenciana | | |
|------------|----------|-----|-------------|-----------|------|-------------|----------|-----|-------------|--------------|-----|-------------|
| | PAEP | sin | total | PAEP | sin | total | PAEP | sin | total | PAEP | sin | total |
| Rurales | 54 | 10 | 64 | 37 | 26 | 63 | 79 | 24 | 103 | 170 | 60 | 230 |
| Total | 63 | 335 | 408 | 42 | 139 | 181 | 85 | 447 | 532 | 190 | 921 | 1121 |
| Porcentaje | 85,7 | 3,0 | 15,7 | 88,1 | 18,7 | 34,8 | 92,9 | 5,4 | 19,4 | 89,5 | 6,5 | 20,5 |

FUENTE: Elaboración propia a partir de datos del SERVICIO DE PLANIFICACIÓN Y ESTADÍSTICA: *Informe sobre la Escuela Rural*. Dirección General de Centros. Valencia, 28 de octubre de 1992. pág. 14.

Podemos afirmar que Castellón es la provincia con un sistema escolar más ruralizado, puesto que el 35% de los centros son considerados por la Conselleria como rurales (ya indicamos cuál era el criterio de ruralidad usado). Sin embargo, la proporción de centros rurales que no forman parte de PAEP respecto del total es mucho mayor que la que existe en los otros ámbitos.

Siendo Castellón la provincia más rural se debería haber conseguido que los PAEPs afectaran a la mayor parte de los centros rurales, pero esto parece que no es así. Para demostrarlo basta con conocer los centros rurales que hay en PAEP y los que no tienen PAEP.

Tabla 29: Porcentaje de centros “rurales” en PAEPs, 1992-93.

| centros | Alicante | | | Castellón | | | Valencia | | | C.Valenciana | | |
|----------------|-------------|-------------|-----------|-------------|-------------|-----------|-------------|-------------|------------|--------------|-------------|------------|
| | PAEP | sin | total | PAEP | sin | total | PAEP | sin | total | PAEP | sin | total |
| 1 unidad | 96,6 | 3,4 | 29 | 61,9 | 38,1 | 21 | 84,6 | 15,4 | 26 | 82,9 | 17,1 | 76 |
| 2 a 7 unidades | 74,3 | 25,7 | 35 | 57,1 | 42,9 | 42 | 74,0 | 26,0 | 77 | 69,5 | 30,5 | 154 |
| TOTAL | 84,4 | 15,6 | 64 | 58,7 | 41,3 | 63 | 76,7 | 23,3 | 103 | 73,9 | 26,1 | 230 |

FUENTE: Elaboración propia a partir de datos del SERVICIO DE PLANIFICACIÓN Y ESTADÍSTICA: *Informe sobre la Escuela Rural*. Dirección General de Centros. Valencia, 28 de octubre de 1992. pág. 14.

Si comparamos los datos de cada unidad territorial observamos que Alicante tiene un 97% de unitarias en PAEP, Valencia un 85% y en el extremo contrario se encuentra Castellón, con sólo un 62%. En el resto de centros incompletos Alicante y Valencia tienen un 74% de centros en PAEP frente a Castellón que sólo agrupa en estos proyectos al 57% de centros de 2 a 7 unidades. Si atendemos al porcentaje de centros rurales en PAEP de nuevo es Alicante la que encabeza la serie, seguida de Valencia y a mucha distancia Castellón, con sólo un 59% de centros rurales en PAEP.

El hecho de que la provincia más rural sea la que tiene menos centros rurales integrados en PAEPs pone en evidencia una seria disfuncionalidad del Programa de Educación Compensatoria para el medio rural.

A este hecho contribuyen decisivamente los CEPs castellanenses, principalmente el de la capital, por los siguientes motivos:

- a) La ubicación litoral de los CEPs de Castellón y Vinaroz inhibe parte de sus actuaciones hacia el interior más rural y despoblado, pese a tener extensiones y asesores de escuela rural.
- b) La distancia entre los dos CEPs -83 km.- obliga a la definición de radios de acción muy grandes, quedando en ellos zonas rurales olvidadas, especialmente en el de Castellón (La Plana Alta interior, L'Alcalatén en las zonas altas, La Plana Baixa interior).
- c) La macrocefalia del CEP de Castellón y su orientación eminentemente urbana -Castellón y pueblos grandes de La Plana- hacen que este CEP absorba los asesores rurales que se integran más en el equipo de

asesores de la capital en menoscabo de sus funciones en el medio rural (formación, dinamización, centro de recursos...).

Sería interesante revisar las funciones actuales de los asesores de Extensiones para ver en qué medida contribuyen a la compensación rural. Pero esta investigación no parece necesaria para los CEPs, puesto que su función fundamental es la formación del profesorado y no la compensación a la escuela rural.

La mayor parte de los PAEPs iniciaron su andadura en la primera convocatoria (1990), aunque algunos provienen de los PES de Zonas Rurales (1987). Suelen tener flexibilidad horaria para posibilitar una tarde en que se desarrollan las sesiones de trabajo conjuntas (claustro de profesores, reuniones de ciclos o departamentos, organización de actividades conjuntas, reuniones con miembros del SPE, del CEP o de Inspección). En 1993 un 75% de unitarias estaban integradas en PAEP, la media de ayuda económica a cada PAEP fue de 600000 ptas. y un 50% de PAEPs tenían profesorado de apoyo⁶⁹.

Interesa señalar la evolución sufrida por los PAEPs desde su creación. Si tenemos en cuenta que los PAEPs han proliferado, cubriendo cada vez más territorio y afectando a más centros, es posible pensar que este modelo es bastante válido y que la Conselleria ha apostado por él como hiciera el MEC con los CRA o que se pretende una modificación del modelo PAEP hacia el CRA. Ante esta posibilidad -muy repetida en los ámbitos oficiales⁷⁰- y antes de

⁶⁹ GÓMEZ IBÁÑEZ, Juan: "PAEPs valencians. Els Projectes d'Acció Educativa Preferent, una alternativa recent a l'aïllament rural." en *Informa CEP*. Butlletí CEP de Benidorm. Juny 1993. pág. 7.

⁷⁰ Algunas referencias la respecto las encontramos en:

- SPAER: "Acta de la reunió del Seminari de Asesores de CEP de Escuela Rural celebrada en Tuéjar el día 3 de mayo de 1993.", pág. 2.

- GÓMEZ IBÁÑEZ, Juan: op. cit., pág. 7.

- DIRECCIÓ GENERAL DE CENTRES DOCENTS: *Projecte de Decret de del Consell de la Generalitat Valenciana, pel qual s'aprova el Reglament Orgànic i Funcional de les escoles d'Educació Infantil i dels Col·legis d'Educació Primària públics*. Conselleria d'Educació i Ciència. Valencia. 10-3-1994. Art. 2.

que fuera efectiva la conversión de PAEP en CRA, *el Seminario Permanente de Asesores de Escuela Rural* propone la realización de una investigación sobre los PAEPs cuyo objetivo es conocer la opinión del profesorado sobre el modo de funcionamiento y utilidad de los PAEPs, así como su posibilidad de dar respuesta a la LOGSE, teniendo en cuenta, al mismo tiempo, las conclusiones generadas en las II Jornadas de Escuela Rural (Chulilla, 1993)⁷¹.

A modo de conclusión sobre los PAEPs exponemos la valoración global que hicieron los docentes en la investigación mencionada:

“El profesorado encuestado considera positivamente al P.A.E.P. en cuanto que ha servido para mejorar la calidad de la enseñanza en las zonas rurales, proporciona una organización que permite promover innovaciones educativas y dotarse de recursos materiales y humanos que no pueden obtenerse por otra vía. A pesar de que se reconoce la discriminación positiva no se percibe que haya una atención preferente por parte de la Consellería ni que este modelo organizativo de escuelas rurales sea un incentivo para el profesorado de éstas.

Los encuestados manifiestan mayoritariamente la opinión de que los P.A.E.P. no son la estructura adecuada para favorecer la implantación de la LOGSE en la escuela rural.

Así mismo, la falta de dotaciones de material en las escuelas rurales, la falta de estabilidad de su profesorado, la falta de un marco legal que posibilite a más largo plazo éste u otro modelo organizativo y el aislamiento físico del pueblo se manifiestan como algunos de los problemas que tiene hoy la escuela rural ante el nuevo sistema educativo.

El tema de los especialistas de Primaria se ha vivido como una necesidad generada por el propio desarrollo del sistema educativo.”⁷²

Creemos que la cita es bastante explícita: los PAEPs han sido positivos, pero no todo lo que debieran y no garantizan la implantación de la LOGSE. Por

⁷¹ OLIVAS NEVADO, Antonio B.; PÉREZ PLASENCIA, Miguel Ángel y SANTAMARÍA LUNA, Rogeli: *Los Proyectos de Acción Educativa Preferente de singularidad rural (PAEP). Análisis de su situación actual*. Seminari Permanent d'Assessors d'Escola Rural del País Valencià. Sagunto, julio de 1995. (Inédito). pág. 3.

⁷² Ibídem: op. cit., págs. 32-33.

lo cual, en el mismo documento, hay una serie de propuestas la respecto⁷³ y se entregó la investigación a distintas Direcciones Generales de la Conselleria.

2.2.3. OTRAS ACTUACIONES DE LA CONSELLERIA

Bajo este epígrafe agrupamos distintas actuaciones que han contribuido a variar la situación de la escuela rural. Algunas actuaciones han ido acompañadas de desarrollo legal, mientras que otras se han regido por circulares, normas internas u otros mecanismos que no suponen normativa legal.

2.2.3.1. La Formación del Profesorado

La Formación del Profesorado es la función principal de los CEPs, pero desde su creación en 1985 hasta 1991 no se puede afirmar que haya habido una presencia efectiva de estas instituciones en el medio rural y su influencia, cuando llegaba, era escasa debido a la implantación urbana de este servicio.

Cuando en 1990 se propone la supresión de los Centros de Recursos y su adscripción a CEPs, así como la creación de Extensiones de CEP rurales es cuando empieza a definirse la nueva formación del profesorado rural. En 1991-92 hay 18 asesores de escuela rural repartidos del siguiente modo: 5 en Alicante, 6 en Valencia y 7 en Castellón.

La aplicación de la reforma es un reto para el profesorado de todo el Estado y también lo es en la escuela rural. Para afrontarla es necesario tener unos conocimientos nuevos de los cuales carece la mayor parte del profesorado. Por este motivo, durante el curso 1991-92 una de las funciones prioritarias de los asesores de CEP fue la colaboración con los centros para

⁷³ *Ibidem*: op. cit., págs. 34-39.

informarles sobre la reforma. Todas las asesorías rurales atendían centros donde se daba documentación, se comentaba, ... los temas más habituales en estos grupos de trabajo son: calendario de la reforma, ¿en qué consiste la reforma? aspectos metodológicos, materiales demostrativos, posibilidad de aplicación de la reforma en zona rural y dudas, ..., muchas dudas⁷⁴.

Para ofrecer formación generalizada sobre la implantación de la reforma la Conselleria promulga la Orden de 14 de enero de 1992, por la que se convocan programas de formación permanente, dirigidos a los centros públicos y privados concertados de esta Comunidad de niveles no universitarios.

En dicha convocatoria se indica que los cursos de información-formación sobre el nuevo sistema educativo deben afectar a todo el centro, por tanto es éste el que posibilita que parte de su profesorado asista al curso que se desarrollará en horario lectivo por medio de acuerdo del Consejo Escolar. Esta medida puede dejar escuelas rurales sin posibilidad de formación por desacuerdo del Consejo Escolar. En el punto sexto de dicha orden no se otorga ninguna plaza para unitarias (dadas sus características) y para ellas se organizará un curso en verano (curso que no se desarrolló).

Ante tal discriminación un grupo de maestros de La Serranía hacen un escrito a la Conselleria proponiendo otros modelos de información-formación sobre la reforma. Este escrito es atendido.

Pese al esfuerzo que supuso la realización de estas actividades, a principios del curso 1992-93 la mayor parte del profesorado no ha tenido formación sobre la reforma. Sin embargo, la Orden de 29 de junio de 1992 sobre instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de centros docentes no universitarios (DOGV 15-7-92) se insta a la elaboración de los

⁷⁴ La experiencia del autor como asesor de escuela rural durante ese curso y como asistente a las reuniones de trabajo de los asesores rurales le permite hacer este breve comentario basado en la experiencia propia y en la de los otros asesores, que también tenían dudas.

Proyectos curriculares (anexo I, ptos. 1.3.1., 1.3.2. y 2.2.) y de nuevo los asesores deben apoyar a docentes y centros en este trabajo.

El contacto frecuente de los asesores con los maestros rurales hace que éstos valoren positivamente su actuación:

“Aunque se manifiesta que se ha recibido colaboración del SPE, CEP e Inspección, solamente se valora de forma positiva la ayuda de los CEP (Extensiones incluidas); en la misma medida, pero en sentido negativo se manifiestan los encuestados hacia la Inspección y, en menor medida, hacia los SPE.”⁷⁵

Pero, la reducción de asesores rurales propuesta en 1994 hace temer un retroceso en la relación entre escuelas rurales-asesores-CEPs, como intuyen los asesores de escuela rural miembros del SPAER⁷⁶.

2.2.3.2. Los Servicios de Apoyo a la escuela.

Además del apoyo de los CEPs, las escuelas deben recibir atención por parte de otros servicios educativos, especialmente de los Servicios Psicopedagógicos Escolares (SPE) y de la Inspección Técnica de Educación. Si esta atención es general a todos los centros, se debe agudizar en los PAEPs y en centros rurales, como se indicaba ya en la base octava, punto 3 de la Orden de 10 de mayo de 1990 de convocatoria de PAEPs, así como en el punto 2.1.3. de la Orden de 29 de junio de 1992 sobre funcionamiento de los centros.

Interesa, de nuevo, utilizar la investigación sobre PAEPs, donde se valora la actuación de estos servicios.

⁷⁵ OLIVAS NEVADO, Antonio B.; PÉREZ PLASENCIA, Miguel Ángel y SANTAMARÍA LUNA, Rogeli: op. cit., págs. 21-22.

⁷⁶ SPAER: “Acta de la sesión celebrada en Sagunt el día 30/5/94 del Seminario de Asesores/a de CEP y Extensiones de Escuela Rural.”, págs. 4-5.

Tabla 25: Valoración que hacen los PAEPs de los Servicios Educativos⁷⁷ .

| SERVICIO | NEGATIVO | NC | POSITIVO |
|--|--|-----|---|
| Servicio Psicopedagógico Escolar (SPE) | 20% valoran negativamente su labor. - Hay algún PAEP que no es atendido por el SPE. - En ocasiones la labor del SPE se centra exclusivamente en las escuelas sin incardinarse en las actividades del PAEP. | 32% | 48% valoran su labor positiva. - Fundamentalmente la acción del SPE se centra en el Dpto. de orientación, asesorando, participando en la elaboración del PCC, aportando materiales. - Su labor de apoyo a las actividades de centro es importante. |
| Centro de Profesores (CEP) | 3% dicen no tener ninguna atención por parte del CEP. | 15% | 82% reconocen su labor positiva. - La actividad fundamental del CEP en los PAEPs es de asesoramiento, aunque también organizan cursos, participan en reuniones, en el PCC. - Otras actividades importantes son las de apoyo: proporcionan información y materiales. |
| Inspección | 22% parecen tener una visión negativa del papel de la Inspección en el PAEP. "no se han presentado" "cuando vienen es para marear" | 33% | 45% valoran su trabajo, destacando tres funciones: - asesorar y apoyar proyectos, - organizar reuniones, - evaluar memorias, proyectos, ... |

Atendiendo a estos resultados parece ser que los CEPs y sus Extensiones son los más próximos al trabajo de los PAEPs rurales y así lo reconocen los mismos que valoran su actuación positivamente, siendo escasos los que la valoran negativa o los que no contestan.

La labor del **SPE** no se valora tan positivamente, aunque se reconoce su papel hay que destacar la cantidad de respuestas en blanco que nos indican la indecisión o el desconocimiento de quienes respondieron.

Los SPEs han llegado a todas las comarcas rurales de una forma más o menos efectiva, por lo que hay que reconocer el esfuerzo realizado por la Conselleria para compensar esta deficiencia en las zonas rurales⁷⁸.

⁷⁷ OLIVAS NEVADO, Antonio B.; PÉREZ PLASENCIA, Miguel Ángel y SANTAMARÍA LUNA, Rogeli: op. cit., págs. 17-18.

Sin embargo, este esfuerzo no es muy valorado por los docentes de PAEPs, que en la investigación sobre PAEPs realizada por el SPAER indican:

- a) escasa atención del SPE en un 24% de casos, 24% de PAEPs indican que son atendidos sin ninguna preferencia y sólo un 14% han considerado la actuación del SPE en el PAEP como preferente⁷⁹;
- b) poco aprovechamiento de la ayuda recibida del SPE en la elaboración del Proyecto Curricular en un 47% de PAEPs, mientras que un 29% afirman que su colaboración ha sido provechosa⁸⁰

Además, en una investigación sobre la orientación escolar y vocacional en centros incompletos de la Comunidad Valenciana⁸¹ destaca el poco grado de ruralidad que rezuman las contestaciones de los profesionales⁸².

Por último, la labor de la **Inspección** se reconoció decisiva en la constitución de los PAEPs y su efecto catalizador en la concesión de subvenciones y ayudas a los proyectos es básico, pero no entran en la dinámica del PAEP y sólo evalúan y organizan reuniones. El porcentaje de respuestas negativas o en blanco es algo superior al del SPE, lo que nos indica la poca valoración que conceden los PAEPs rurales a este servicio.

⁷⁸ OLIVAS NEVADO, Antonio B.: "Intervención psicopedagógica en los Centros Incompletos (rurales) de la Comunidad Valenciana." en AIDIPE (Comp.): *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. Asociación Internunversitaria de Investigación Pedagógica Experimental. València, 1995. pág. 438.

⁷⁹ OLIVAS NEVADO, Antonio B.; PÉREZ PLASENCIA, Miguel Ángel y SANTAMARÍA LUNA, Rogeli: op. cit., pág. 19.

⁸⁰ *Ibidem*: op. cit., pág. 21.

⁸¹ BREÑA HERNANDO, Paula; BOSQUE BEL, Eva y OLIVAS NEVADO, Antonio B.: *Vaciado del cuestionario base para el estudio de la orientación escolar que se realiza en los centros incompletos de las comarcas rurales de la Comunidad Valenciana*. (Trabajo realizado en la asignatura "Orientación Escolar y Profesional" de la Facultad de Ciencias de la Educación de Valencia, curso de adaptación 1994-95, profesora Renzina Fossati Marzá).

⁸² OLIVAS NEVADO, Antonio B.: op. cit., pág. 440.

El Servicio de Inspección Educativa es valorado más negativamente que los anteriores por el profesorado rural, puesto que consideran que la atención recibida por los inspectores ha sido más preferente que la recibida por el SPE⁸³ mientras que el aprovechamiento de esta colaboración se considera escaso en un 62% de PAEPs frente al 14% que consideran que la ayuda recibida les ha servido bastante⁸⁴.

Es necesario indicar que este servicio es fundamental para el desarrollo de una escuela de calidad, si atendemos a las funciones que el atribuye el Decreto 180/1992 de 10 de noviembre sobre organización y regulación de la inspección educativa (DOGV 27-11-92). Destacamos 4 de las 7 funciones que le atribuye el decreto:

- 1) Colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros y servicios que integran el sistema educativo.
- 2) Participar en la organización, difusión, seguimiento, evaluación y control de las actividades de formación del profesora, procesos de renovación educativa y programas experimentales.
- 3) Asesorar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa y órganos unipersonales y colegiados de los centros docentes, en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.

Sin embargo, pese a su importancia en la mejora del servicio educativo, el profesorado indica la necesidad de implicación de la inspección en el proceso de desarrollo curricular de los centros, superando su función evaluadora, percibida como “sola función” de la inspección⁸⁵.

⁸³ OLIVAS NEVADO, Antonio B.; PÉREZ PLASENCIA, Miguel Ángel y SANTAMARÍA LUNA, Rogeli: op. cit., pág. 19.

⁸⁴ *Ibidem*: op. cit., pág. 21.

⁸⁵ AA.VV. *II Jornades d'Escoles Rurals de la Comunitat Valenciana. Chulilla 1 i 2 d'octubre de 1993*. Generalitat Valenciana/Conselleria d'Educació i Ciència. València, 1995. pág. 88.

Pero no son sólo estos tres servicios los que han de ofrecer prioridad a los PAEPs y a la zona rural. La Conselleria en todos sus servicios debería atender con preferencia estos centros. Esta preferencia es manifiesta en temas como la dotación de material, la sobredotación económica, la preferencia en convocatorias de la Conselleria para los alumnos: becas de libros, de comedor, escuelas viajeras, ...⁸⁶. Sin embargo, el profesorado, a pesar de que se reconoce la discriminación positiva de que son objeto los PAEPs, no se percibe que haya una atención preferente⁸⁷.

2.2.3.3. Otras medidas desde la Administración.

La implantación de la reforma es uno de los problemas más graves con que se encuentra la Administración educativa respecto del medio rural y ,igual que en los casos anteriores, la normativa que pretende regular esta situación crece. Es necesario destacar algunas realizaciones y propuestas que interesan a la escuela rural.

⁸⁶ OLIVAS NEVADO, Antonio B.; PÉREZ PLASENCIA, Miguel Ángel y SANTAMARÍA LUNA, Rogeli: op. cit., pág. 19.

⁸⁷ Ibídem: op. cit., pág. 26.

2.2.3.3.1. Estabilidad del profesorado

La falta de estabilidad del profesorado destinado en Centros ubicados en zonas rurales ha constituido un problema con incidencia negativa en la calidad de la enseñanza.

Con el fin de evitar en lo posible dicha circunstancia la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por Orden de 23 de Octubre de 1990 (DOGV 19-11-90), clasifica como puesto de especial dificultad el de Profesor de E.G.B. destinado en centros constituidos por siete o menos de siete unidades con PAEP aprobado o de una sola unidad, de manera que, por aplicación del Real Decreto 895/1989, a partir del concurso de traslados 1990, se prima la permanencia y continuidad del profesorado en destinos de esta naturaleza, de acuerdo con el apartado b) del art. 22 de dicho decreto (0,5 puntos de bonificación a los definitivos durante los tres primeros años, 1 durante el cuarto y quinto cursos, 2 si permanece entre 6 y 10 años, ...).

Todavía es pronto para valorar esta medida, pero a juicio del profesorado de los PAEPs la puntuación que se gana en el PAEP es totalmente insuficiente para aumentar la permanencia del profesorado⁸⁸. Frente a esta opinión, la Administración juzga que esta medida favorece la estabilidad de las plantillas⁸⁹.

2.2.3.3.2. Comisión de Escuela Rural

⁸⁸ *Ibíd*em: op. cit., pág. 20.

⁸⁹ SERVICIO DE PLANIFICACIÓN Y ESTADÍSTICA: *Informe sobre la Escuela Rural*. Dirección General de Centros. Valencia, 28 de octubre de 1992. pág. 5.

El 6 de mayo de 1994 tuvo lugar, propiciada por el SPAER, la primera sesión de trabajo del Conseller Joan Romero con un grupo de maestros rurales⁹⁰, donde quedaron expuestas por parte de la Conselleria algunas ideas:

- a) Predisposición positiva del Conseller hacia la escuela rural⁹¹.
- b) Existencia de una comisión interdepartamental de compensatoria que incluye la escuela rural y necesidad de formar un grupo de trabajo mixto (Administración, maestros y asesores rurales) que se coordinará con esa comisión, y en ambos casos hay comunicación directa con el Gabinete del Conseller⁹².
- c) Compromiso del Conseller ante los maestros rurales sobre la información previa al grupo mixto de cualquier disposición legal sobre el futuro de la escuela rural, para pedir su opinión⁹³.
- d) Existencia de estudios sobre la viabilidad de la ESO en zona rural, cantidad de especialistas necesarios para implantar la LOGSE, ... contemplando las necesidades de la escuela rural, ...⁹⁴

Parece que las reuniones del grupo mixto han ido desarrollándose, muy espaciadas, pero se realizan, aunque en este período apenas ha salido legislación relativa a la escuela rural y las reuniones sirven para que la Conselleria “sienta” los problemas del profesorado rural.

⁹⁰ SANTAMARÍA LUNA, Rogeli: “Sesión de trabajo con el Conseller de Educación. Conselleria d’Educació i Ciència. Valencia. 6 de mayo de 1994.” SPAER. pág. 1.

⁹¹ *Ibidem*: op. cit., pág. 2.

⁹² *Ibidem*: op. cit., pág. 7.

⁹³ *Ibidem*: op. cit., pág. 6.

⁹⁴ *Ibidem*: op. cit., págs. 5-7.

2.2.3.3.3. *El Reglamento Orgánico de Centros.*

Por Decreto 188/1994 de 13 de septiembre (DOGV 18-10-94), se aprueba el Reglamento Orgánico y Funcional de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria Públicos, que contempla la realidad rural en varios artículos, siendo fundamental el artículo 2º, que dice textualmente:

“El conseller d’Educació i Ciència podrá determinar la agrupación de las unidades creadas con arreglo a lo dispuesto en el apartado 3 del artículo anterior, de forma que entre ellas constituyan un colegio rural agrupado cuyo ámbito de actuación se extenderá a varias localidades.”

Parece que el modelo CRA que se desprende de este artículo es similar al que hay en otros territorios del Estado, aunque difiere sensiblemente en los siguientes puntos:

- a) La forma de constitución de un CRA es solicitada por los Consejos Escolares y en casos concretos será declarado de oficio, mientras que aquí parece esta segunda modalidad la única válida.
- b) La existencia de un proyecto pedagógico es condición previa a la constitución de los CRA, cuando aquí parece que el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Proyecto Curricular de Centro (PCC) son posteriores a la creación del CRA.
- c) La sobredotación de material o profesorado se cita en otros ámbitos y aquí no se menciona para nada.

Atendiendo a esta comparación parece que el modelo de CRA valenciano es un modelo “a lo pobre” y urbanizador del medio rural, puesto que aunque toma el nombre de colegio rural agrupado, lo que se pretende es alcanzar un mínimo de unidades para poder constituir un colegio completo -sin atender a singularidades-, lo cual permitirá la dotación del profesorado especialista necesario que exige la implantación de la LOGSE.

Bajo este signo urbanizador de la escuela rural, en este Reglamento es fácil encontrar, como viene siendo habitual en la legislación escolar valenciana, incoherencias o normas de imposible cumplimiento en zona rural, especialmente en las unitarias. Renunciamos a detallar casos.

2.2.3.3.4. Disposiciones varias.

Además de las disposiciones legales indicadas y de las propuestas desarrolladas, se pueden incluir otras relacionadas con la escuela rural:

- Planes de formación del profesorado, con escasos apartados para el profesorado rural;
- Proyectos de innovación educativa, con escasos apartados específicos de escuela rural;
- Experimentación de reformas educativas con escasa implantación en el medio rural, especialmente en los niveles básicos y en centros incompletos, debido a las condiciones excluyentes de las propias convocatorias o al escaso interés de los “experimentadores” en tener referencias de este tipo de escuelas;

De todo lo visto cabe destacar la actividad desarrollada por la Conselleria para atender la escuela rural, pese a ser una desconocida para la Administración. Sin embargo, pese a reconocer este esfuerzo, también es evidente que ha sido insuficiente, tardío, desigual y descoordinado si se compara con otros ámbitos.

2.3. RESURGIMIENTO DE NUESTRA ESCUELA RURAL

Para desgracia de la escuela rural valenciana, no ha existido en nuestro país ningún movimiento social, pedagógico, intelectual, político, sindical, ... que

se convirtiera en aglutinador de las personas que creen y luchan por la dignificación de la escuela rural.

Con ésto no se niega la existencia de experiencias y actuaciones valiosas sobre la escuela rural que se han desarrollado en la Comunidad Valenciana. Sin embargo, constatamos que las publicaciones sobre escuela rural en nuestra comunidad son escasísimas (tanto en libros como en folletos, artículos, ...), así como las investigaciones educativas que tratan el tema de la escuela rural. Estos hechos son la evidencia de una realidad palpable: **la escasa sensibilidad social que hay aquí respecto de la escuela rural.**

Si tradicionalmente no han existido movimientos fuertes en defensa de la escuela rural es lógico que no haya excesiva sensibilidad por el tema, más si tenemos en cuenta que la mayor parte de la población se concentra en zonas litorales escasamente afectadas por la ruralidad a la que nos hemos estado refiriendo en esta investigación.

Es necesario, pues, modificar la sensibilidad de los ciudadanos -de los padres, docentes y administraciones- para que la escuela rural vislumbre unas expectativas más halagüeñas que las que ha tenido hasta el momento actual. Y ésto solo se puede conseguir por medio de la realización de actividades y de su difusión entre la comunidad educativa y la sociedad en general.

A continuación comentaremos brevemente algunas de las actuaciones no dependientes de la administración educativa desarrolladas en el ámbito de la Comunidad Valenciana.

2.3.1. PATRONATO DE ESCUELA RURAL/IVER

La Diputación de Valencia tenía una inversión en Educación dividida en zona rural y zona urbana. Las inversiones en zona rural se canalizaban a través

del PER (*Patronato de Educación Rural*⁹⁵), para potenciar la permanencia de los maestros en zona rural a través de pluses; construcción de guarderías, construcciones, reparaciones, material pedagógico, etc. Pero de estas ayudas solamente se beneficiaban los que tenían contrato con la Diputación.

Poco a poco se fueron ampliando las actividades hasta abarcar actividades extraescolares. El Patronato, sin embargo, quedó obsoleto. El espíritu del Patronato quedó obsoleto y surgió, hacia 1982, entonces la necesidad de crear otra institución que canalizara las inversiones en Educación Rural, es el *Instituto Valenciano de Educación Rural (IVER)* cuyos objetivos y actuaciones nos recuerdan muchísimo a los de aquel patronato.

Su estructura es de Asambleas Comarcales, de las que salen 1 representante para la Asamblea Intercomarcal. De ésta salen 4 representantes para el Consejo Permanente (aunque se propuso que éste tuviera una representación paritaria, no se admitió por parte de la Administración).

Los representantes del IVER consideran a éste como un instrumento de coordinación comarcal. Se ha conseguido que las inversiones primen a los proyectos de carácter comarcal: elaborados por la Asamblea comarcal⁹⁶

El Reglamento del IVER⁹⁷ define claramente el ámbito de su actuación y cuales son sus objetivos y funciones.

El artículo 2 define el ámbito de actuación centrado en las escuelas y ayuntamientos considerados rurales:

⁹⁵ Cfr. págs. 27-26 de este capítulo, con datos extraídos de: AGULLÓ DÍAZ, M^a del Carmen: "L'escola rural valenciana durant la segona república i el franquisme (1931-1970)" en AA.VV. *II Jornades d'Escoles Rurals de la Comunitat Valenciana. Chulilla 1 i 2 d'octubre de 1993*. Generalitat Valenciana/Conselleria d'Educació i Ciència. València, 1995. págs. 32-33.

⁹⁶ AA.VV. *I Jornades de Escuela Rural. (Viver. 15, 16 y 17 de febrero de 1985)*. Diputació de Castelló. Castellón.1985. pág. 27.

⁹⁷ IVER: *Reglamento. Insituto Valenciano de Eduación Rural (I.V.E.R.)*. IVER-Diputación de Valencia. Valencia, s.f. (Doc. repartido a los asistentes a las *I Jornades de Escuela Rural. Viver. 15, 16 y 17 de febrero de 1985*).

“A los efectos del artículo anterior, se considerará rural, y por tanto, posible destinatario de las ayudas y beneficios concedidos por el Instituto, las Escuelas y Ayuntamientos que, ubicados en términos municipales de menos de 2. 000 habitantes, cumplan alguno de los siguientes requisitos:

- a) Ser escuelas incompletas (es decir, con menos de ocho unidades)
- b) De núcleos eminentemente agrícola-ganaderos.
- c) Que reúnan otros requisitos determinados en un baremo aprobado al efecto por el Consejo Permanente del I.V.E.R. y propuesto por las Asambleas Comarcales.”

Se delimita así el medio rural con términos demográficos, pedagógicos y ocupacionales, aunque es posible atender a otros criterios para definir si se puede ser beneficiario de la actuación del IVER. Esta definición de educación rural coincide en las líneas generales de la mayor parte de definiciones contemporáneas de escuela rural, por tanto parece que puede ser acertada.

Para compensar deficiencias educativas del medio rural, el IVER se propone alcanzar unos fines definidos en el artículo 3, punto 1:

“1.- Son fines del Instituto Valenciano de Educación Rural:

- a) Dar a conocer el trabajo y la Problemática de la Escuela Rural, potenciándola e implicando a las Escuelas en los aspectos culturales de ese medio geográfico: Escuela como catalizador cultural.
- b) Formación y ayuda al profesorado básico rural.
- c) Suplir las carencias escolares de E.G.B.
- d) Impulsar la coordinación comarcal, fomentando los intercambios de experiencias en los aspectos educativo-culturales propios de la zona.
- e) Propulsar los intercambios de experiencias a nivel estatal e internacional.
- f) Cualesquiera otros orientados a mejorar la Cultura y la Educación rurales.”

Estos fines son muy parecidos a los que proponía el Patronato de Escuela Rural y para conseguirlos también se proponen muchas actividades similares, como se detallan en el artículo 3, punto 2:

“2.- Para hacer efectivos los fines precedentes se podrán organizar, entre otras, las siguientes actividades:

- a) Cursos de iniciación para el conocimiento de la comarca y el medio rural.
- b) Cursos de reciclaje para maestros rurales.
- c) Establecimiento de un seminario permanente, dentro de la Escuela, de Formación del Profesorado de E.G.B.

- d) Fomento y ayuda para la realización de visitas técnicas a otros medios rurales, tanto a nivel estatal como internacional, así como excursiones e intercambios escolares en todos los niveles básicos.
- e) Cooperar a la creación de nexos de unión con los Movimientos de Renovación Pedagógica.
- f) Creación de bibliotecas escolares.
- g) Gestionar ante los organismos competentes la construcción y conservación de casas de maestros, colaborando a ello, así como a la instalación de centros recreativos y de tiempo libre.
- h) Cualesquiera otras que vayan dirigidas a lograr el cumplimiento de los fines del Instituto.”

Sin embargo, al comparar estas actividades con las que desarrollaba el Patronato cabe destacar tres diferencias fundamentales:

- a) La necesidad de promover la formación del profesorado de forma activa, dentro de la zona, conociendo la comarca y la idiosincrasia rural, con un marcado acento asambleario por medio del intercambio de experiencias y la autoorganización (seminarios, relación con los Movimientos de Renovación Pedagógica).
- b) La creación de un seminario permanente de educación rural dentro de la Escuela de Formación del Profesorado de EGB, lo cual debería repercutir en la formación del nuevo profesorado, como en el perfeccionamiento del que ya está titulado o ejerce la función docente.
- c) La renuncia explícita a la creación de centros docentes. No así, el apoyo a los Ayuntamientos para mantener en condiciones las casas de maestros.

El personal encargado de desarrollar las actividades era personal de Diputación y había un Consejo Permanente y Asambleas Comarcales formadas por los maestros rurales de cada comarca para gestionar el funcionamiento del IVER en los niveles provincial y comarcal, respectivamente.

La última actuación del IVER estuvo relacionada con las I Jornadas de Escuela Rural de la Comunidad Valenciana, celebradas en Bétera en 1987, de las que existe información oral, pero no hay ninguna publicación.

2.3.2. COLECTIVO DE MAESTROS DE LOS SERRANOS

En la comarca de Los Serranos existe todavía un grupo de docentes interesados por la educación en el medio rural y por las problemáticas de este medio. Disponemos de información escrita de sobre este grupo ya en 1985, puesto que en las *I Jornadas Provinciales de Escuela Rural*, de Viver, presentaron su experiencia⁹⁸. En aquella ocasión presentaron un experiencia que agrupaba a varios pueblos: Titaguas, Tuéjar, Aras, Calles, Chelva, Benagéber, Alpuente. La experiencia se podría detallar en epígrafes variados:

- a) En un principio, el aislamiento les llevó a una serie de reuniones informales donde fue cuajando la idea de constituirse en colectivo. Un segundo paso, fue la toma de contacto con el antiguo patronato de Escuela Rural como mecanismo de subvención de actividades de esta comarca tan olvidada por la administración durante tanto tiempo. Poco a poco el carácter comarcal fue tomando cuerpo como entidad válida desde donde plantear alternativas. La alternativa pedagógica de Freinet fue tomando cuerpo como hilo conductor de su experiencia;
- b) En colaboración con los ayuntamientos y las APAS consiguieron un gabinete de orientación y apoyo psicopedagógico y maestras de párvulos para las unitarias (esta es una medida provisional y se parte de la premisa que estos costos debería asumirlos la administración)
- c) Se acometió el estudio del medio, en lo referente a recuperación de folklore en colaboración con grupos existentes y con los ayuntamientos. Existe también un equipo que desarrolla actividades de estudio del medio (botánica, zoología, etc.).

⁹⁸ AA.VV. *I Jornadas de Escuela Rural*. (Viver. 15, 16 y 17 de febrero de 1985). Diputació de Castelló. Castellón.1985. pág. 25-26.

d) Se ha procurado potenciar las APAS y las Escuelas de Padres y se potencia la conciencia comarcal, lo que hace que en el profesorado se advierta una tendencia a no querer marcharse de la comarca. Se apoya con todo tipo de información y de ayuda a los profesores que llegan nuevos.

e) Se ha puesto en funcionamiento un cine-forum comarcal, unas jornadas de convivencia entre los chicos de los distintos pueblos que ha servido entre otras cosas para dar una alternativa asamblearia a la organización del viaje fin de curso comarcal.

f) Se ha trabajado en el establecimiento de contenidos mínimos y de metodologías comunes (eminentemente prácticas y interdisciplinares.)

g) Se ha articulado, ante el abandono de los organismos encargados, un sistema de perfeccionamiento de los profesores. También se ha trabajado en el nacimiento de dos museos municipales, concebidos como talleres de investigación.

Todas estas actuaciones se enmarcaban en un concepto de escuela distinta, abierta al medio donde está inserta, que no sólo necesita imaginación y voluntarismo por parte de quienes trabajan en ella, sino que hacen falta medidas concretas de la Administración⁹⁹.

Pero este Colectivo no se durmió y sigue luchando por la educación en el medio rural, a nivel docente y social y tiene su continuidad en un *Seminario de Escuela Rural* que se relaciona con otras entidades del entorno (asociaciones, municipios) para coordinar actividades, por lo que realmente se está trabajando para modificar el tejido social del medio rural, no sólo la escuela. Destacan las actividades de *Cáritas Española* -de carácter concientizador y humanitario- y del *Centro de Estudios de La Serranía (CES)* - eminentemente de carácter cultural, educativo, de investigación, ...- Esta

⁹⁹ *Ibídem*: op. cit., pág. 26.

relación es la que hoy posibilita que haya una fuerte conciencia comarcal y un movimiento social que se podría vertebrar en una *Plataforma Rural Comarcal*, que todavía no se ha constituido pese al interés manifestado por los distintos sectores.

En el ámbito educativo destacan algunos intentos por conseguir mejorar la educación comarcal, como son:

- a) la propuesta de un mapa escolar de infantil, primaria, secundaria y educación de adultos,
- b) propuestas de alternativas actuales para la escuela rural en la zona,
- c) el intento de constitución del primer *Consejo Escolar Territorial* de la Comunidad Valenciana.

2.3.2. JORNADAS PROVINCIALES DE ESCUELA RURAL (VIVER, CASTELLÓN)

Los días 15, 16 y 17 de febrero de 1985 se celebraron en Viver (Castellón) las *I Jornadas de Escuela Rural* organizadas por la Escuela de Verano del Alto Palancia (EVAP), MRP perteneciente a l'Escola d'Estiu del País Valencià. No es casualidad que estas jornadas se celebraran en esta comarca, puesto que coincidieron en ella varios factores favorecedores:

- a) Idiosincrasia de los habitantes de la comarca, que sienten su comarca.
 - b) Existencia de una Escuela-Hogar y varias concentraciones que absorben población escolar de los pueblos más pequeños, donde las escuelas son de menos de 8 unidades.
-

c) Comarca declarada ZAEP, por lo que existía un Centro de Recursos - muy activo-.

d) Aglutinación de parte del profesorado en torno a la Escuela de Verano del Alto Palancia.

e) Inspección interesada en conocer y solventar los problemas educativos de la zona, principalmente los derivados de la relación entre escuelas grandes y pequeñas.

Un mes antes de la celebración de estas jornadas tuvo lugar una *Jornada de convivencia de las escuelas unitarias y centros receptores* en la Escuela-Hogar de Viver, a instancia del Inspector de Zona, interesado por la problemática de la escuela rural¹⁰⁰.

Para facilitar la asistencia del profesorado, la Inspección cursó las diligencias oportunas para que ese día no hubiese clase en las unitarias y se facilitase la presencia de personal de los centros receptores, de la Escuela-Hogar, del Centro de Recursos y del Equipo de Educación Compensatoria¹⁰¹.

El Inspector hizo referencia al cambio de política respecto de la escuela rural, a la necesidad de adaptar la escuela al medio y modificar el currículum y a la articulación de relaciones eficaces entre las unitarias y los centros receptores¹⁰².

Con el fin de evitar la duplicación de esfuerzos, los miembros de la EVAP expusieron el programa de las Jornadas que se celebrarían un mes más tarde, de

¹⁰⁰ EQUIPO DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA DEL ALTO PALANCIA.: *Alto Palancia. La Escuela Rural: primera aproximación a su problemática*. "Memoria de la jornada de convivencia de las escuelas unitarias centros receptores. Escuela-Hogar. Viver, 22 de enero de 1985." (Doc. policopiado de 3 hojas numeradas en octavillas). Hoja 2, pág. 1.

¹⁰¹ *Ibíd*em: op. cit., hoja 2, pág. 1.

¹⁰² *Ibíd*em: op. cit., hoja 2, pág. 1.

modo que se proponía que éstas sirvieran de motivación para los docentes de la comarca, analizando la situación de la escuela en esta comarca rural¹⁰³.

Después hubo una sesión de trabajo en grupos, trabajándose los siguientes temas¹⁰⁴:

- 1) Programaciones conjuntas entre escuelas unitarias.
- 2) Relaciones escuela unitaria-centro receptor-concentraciones y escuela-hogar.
- 3) Modificaciones del diseño curricular en la escuela rural (recursos, profesorado y currículum).
- 4) Educación compensatoria y escuela rural (apoyo a alumnos con dificultades de aprendizaje, renovación pedagógica y escuela rural como foco cultural).

Dicha documentación, junto con otros documentos valiosos para el estudio de la escuela rural¹⁰⁵ fue entregada a los asistentes a las I Jornadas de Escuela Rural, aunque no fueron editadas en el librito.

Un mes más tarde se celebran las I Jornadas de Escuela Rural¹⁰⁶ con ponencias, exposición de experiencias y proyectos y una mesa redonda¹⁰⁷.

¹⁰³ *Ibidem*: op. cit., hoja 2, pág. 2.

¹⁰⁴ EQUIPO DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA DEL ALTO PALANCIA.: *Alto Palancia. La Escuela Rural: primera aproximación a su problemática*. "Conclusiones de los grupos de trabajo." (Doc. policopiado de 3 hojas numeradas en octavillas). Hoja 3, págs. 1-4.

¹⁰⁵ Se entregaron documentos sobre jornadas de escuelas rurales:
 - AA.VV.: *Primer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Encuentro de Barcelona, 5 a 10 de diciembre de 1983*. M.R.P. (Doc. policopiado del apartado de la Comisión de Escuela Rural, entregado en aquel Congreso).
 - AA.VV.: *I Jornadas de estudio sobre escuelas rurales en La Rioja*. (Doc. policopiado, págs. 47-61, versión de la realizada por el GRUPO DE RURALES DE RIOJA ALTA: *I Jornadas de Escuelas Rurales de La Rioja. 11, 12 y 13 de Mayo de 1984*. (Doc. entregada en las Jornadas, 20 págs.)

¹⁰⁶ En algún documento de los entregados el título escrito es *I Jornadas Provinciales de Escuela Rural*. El apoyo recibido por parte de los Servicios Territoriales de Educación de Castellón y por la Diputación Provincial hacen pensar en este carácter "provincial", pero la

La mesa redonda no siguió una estructura definida. No obstante, los relatores de la EVAP intentaron resumir la problemática más importante que en ella apareció¹⁰⁸:

- a) Una de las reivindicaciones más apremiantes fue la derogación de toda la normativa que impide una verdadera autonomía dentro de las escuelas unitarias (exámenes en centros receptores de los centros incompletos, p.e.)
- b) Aunque se valoró positivamente el Programa de Educación Compensatoria, se criticó tanto la convocatoria inicial, como el diseño global que a la E.Compensatoria se le ha dado. De otro lado, se apuntó que el Programa de E.Compensatoria debe ir acompañado de un programa paralelo de inversiones y de una actuación concreta en los factores que están determinando estas descompensaciones (formación del profesorado, diseños curriculares, perfeccionamiento permanente, etc.) de lo contrario, podemos caer en el error de parchear, sin sanear la situación.
- c) Se parte del axioma de la necesidad social de la escuela. A partir de ahí, hay que decir claramente que la E.Rural es un hecho positivo, que no tiene

asistencia de personal de Castellón, Valencia y Teruel (además de ponentes de Tarragona y Zaragoza) hace pensar que estas jornadas no fueron solo provinciales.

¹⁰⁷ Los documentos y ponencias presentados fueron los siguientes:

- a.1. "Introducción general de la problemática de la Escuela Rural" por Jesús Jiménez.
- a.2. "La Escuela de Campo" por un grupo de profesores de Anna (Valencia).
- a.3. "La formación del profesorado y la Escuela Rural" por Gonzalo Anaya y Josefina Luján.
- a.4. "De como trabajar, vivir, gozar y sufrir en los pueblos" por Juan Salanova.
- b.1. Colectivo de Maestros de Los Serranos (Valencia).
- b.2. Grup didàctic de l'Alt Camp (Valls, Tarragona).
- b.3. Información sobre el Instituto Valenciano de Educación Rural.
- b.4. Información sobre el Instituto Castellonense de Educación Rural, por Daniel Gozalbo (Director Territorial en aquellos momentos). Vid. ap. documental, anexo 6: 1: ICER.

¹⁰⁸ AA.VV. *I Jornadas de Escuela Rural. (Viver. 15, 16 y 17 de febrero de 1985)*. Diputació de Castelló. Castellón.1985. pág. 29.

Cabe mencionar que los apartados f) y g) no aparecen publicados en este libro pero sí fueron remitidos a los asistentes en la carpeta de documentación complementaria de las Jornadas.

por qué ser rentable, que debe tener unas condiciones dignas tanto a nivel material como personal.

d) Hay que defender el mantenimiento de la escuela cuando haya un mínimo de alumnos; hay que exigir el preescolar en el medio rural a cargo de los presupuestos de la Conselleria.

e) Hay que entender que la escuela es, en muchos casos, el único foco cultural de un pueblo.

f) El nuevo diseño de la escuela rural pasa por la exigencia de que la ratio profesor/alumno se considere con criterios pedagógicos y no económicos; de que se potencien los equipos pedagógicos que presenten proyectos globales de actuación que no nos hagan depender de la provisionalidad del profesorado y que esos equipos profundicen en el desarrollo de un currículum que cada día esté más ajustado al medio.

g) Por otro lado se valora positivamente el IVER y el ICER, del que se nos presentaron el proyecto y las orientaciones generales, respectivamente. Lo que habría que potenciar es el articular un movimiento global de escuela rural que contribuyera a rentabilizar al máximo todos los apoyos que de estos organismos puedan obtenerse.

2.3.3. II JORNADAS DE ESCUELA RURAL, COMUNIDAD VALENCIANA

Las Jornadas de Viver fueron un revulsivo para el profesorado valenciano interesado por la escuela rural, pero no fue el único; las jornadas de escuela rural de ámbito estatal se desarrollaron durante el período que va de 1983 a 1987¹⁰⁹. Todo ello, junto con el propio movimiento escolar, favoreció la

¹⁰⁹ Las jornadas estatales a que hacemos referencia son las siguientes:

organización de las *I Jornadas de Escuela Rural* de ámbito autonómico, celebradas en Bétera en 1987, pero de las que sólo tenemos información oral proporcionada por algunos asistentes¹¹⁰. Pero un comentario de José Manuel López Blay hecho en la mesa redonda de las *II Jornadas de ER de Chulilla* no tiene desperdicio:

“[...] es cierto que, desde la puesta en marcha del Programa de Educación Compensatoria se han acercado recursos, asesoramiento y formación a las E. R. y por otra parte, ha permitido experimentar otros modelos de organizar los centros. A pesar de esto, a nivel de P. Valenciano la E.R. está desvertebrada.

Está desvertebrada desde el punto de vista del propio movimiento de maestros que hemos trabajado en ella y a las pruebas me remito: Han tenido que pasar cinco años desde las Primeras y accidentadas Jornadas de Escuela Rural de la Comunidad Valenciana, para que nos pudiéramos volver a reunir y ¿Quién sabe dónde? estarán las Conclusiones. Sería interesante que alguien las localizara porque nos daríamos cuenta de qué cinco años tan preciosos hemos perdido, en lo que se refiere a la reflexión teórica sobre las alternativas para la E.R.

Ésto da buena cuenta de la escala de prioridades de la Consellería ¿Dónde está la E.R.? Porque no se tuvo ni la delicadeza de publicar y dar a conocer aquellas conclusiones que yo estoy seguro eran muy positivas y que siguen siendo válidas en los momentos actuales.”¹¹¹

En 1987 el movimiento valenciano de escuela rural estaba prácticamente igual que en 1993, la reflexión teórica ha avanzado poco, al igual que la vertebración del profesorado y de la sociedad rural para defender una

- AA.VV.: *Primer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Encuentro de Barcelona, 5 a 10 de diciembre de 1983*. M.R.P. Madrid, 1985.

- AA.VV.: *I Jornadas estatales de Escuela Rural. Salamanca, septiembre 1984*. (Doc. conclusiones).

- FUNDACIÓN PARA LA RENOVACIÓN DE LA ESCUELA: *Conclusiones elaboradas por los distintos grupos de trabajo en las I Jornadas sobre Alternativas a la Escuela en el Medio Rural. Pontevedra, marzo 1985*. (documento distribuido a los asistentes). Pontevedra. 1985.

- AA.VV. *II Jornadas de escuela rural. Santurde de Rioja, 24 de febrero-1 de marzo de 1986*. Gobierno de la Rioja-Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Logroño. 1987.

- AA.VV.: *III Jornadas de Escuela Rural. Llanes, 3-8 de septiembre 1987*. Oviedo, 1988.

¹¹⁰ José Manuel López Blay, Antonio Olivas Nevado, Tomás Varea Varea, ...

¹¹¹ VAREA VAREA, José Tomás: *Transcripción literal de la mesa redonda de las II Jornadas de Escuela Rural de la Comunidad Valenciana. Chulilla, 1 y 2 de octubre de 1993*. SPER. Tuéjar, 1993. (Inédito). pág. 6.

educación de calidad en el medio rural. Este estancamiento no ha ocurrido sólo en nuestra comunidad; en la mayor parte de los ámbitos que hemos estudiado ocurre lo mismo: la reflexión teórica llega a su máximo hacia 1988, después de las jornadas de escuela rural de La Rioja -y de hecho no ha habido otras jornadas nacionales-. En cambio la práctica ha ido avanzando, extendiendo modelos, aplicándolos y contrastándolos (PAEP, Extensión de CEP), ..., pero lo que es la base teórica de la escuela rural ha avanzado poco, aunque la administración se ha hecho más sensible al respecto (Promulgación del Reglamento Orgánico de Centros -ROC- donde se indica la posibilidad de crear CRA en la Comunidad Valenciana; Mejoras generalizadas de los medios que utiliza la escuela rural -materiales, infraestructuras, intento de conseguir especialistas donde no los hay...-)

Pero como podemos observar todas estas mejoras están regidas por la Administración y el profesorado sólo juega el papel de técnico o práctico de la docencia. La reflexión sobre la práctica en los PAEPs y en los otros modelos de escolarización puede existir -de hecho en las memorias que los centros y los PAEPs envían a Inspección sí existen reflexiones y propuestas de mejora-, pero lo cierto es que esta reflexión no se hace pública y, a nivel social, es como si no se hiciera. Cabe destacar la ausencia de artículos y otras publicaciones que hablen de la escuela rural actual en nuestra comunidad.

La Administración, por su parte, sí reflexiona sobre la escuela rural, pero sus reflexiones tampoco se hacen públicas.

Las únicas publicaciones recientes en que se hace referencia a la escuela rural valenciana son los *Informes del Consejo Escolar Valenciano*, informes que publica la Conselleria d'Educació y a los cuales nos referimos en otro momento y el libro de las *II Jornades d'Escoles Rurals de la Comunitat Valenciana*, también publicado por la Conselleria.

Los informes del Consejo Escolar Valenciano se basan en datos que aporta al Conselleria y en las informaciones que tienen los miembros del Consejo, a partir de lo cual proponen sus opiniones, críticas, reflexiones, ...

El marco de reflexión más fuerte de que disponemos nos lo dan las Conclusiones de las II Jornadas¹¹². Estas conclusiones fueron distribuidas por los CEPs y Extensiones a los asistentes o centros participantes, de manera que pudieran ser discutidas, valoradas, modificadas, ... y aprovechadas en el trabajo diario y, especialmente, para preparación con las reuniones que se habían de tener en Conselleria a raíz de la reunión con el Conseller, el día 6 de mayo de 1994. Además fueron entregadas a los tres Servicios Territoriales y sus respectivas Inspecciones, a varias Direcciones Generales de la Conselleria, a Universidades, Sindicatos, Federación de Municipios y Provincias, Federación de Asociaciones de Padres y Plataforma Rural del País Valencià, para su conocimiento. Posteriormente, las conclusiones han sido editadas en el libro sobre las II jornadas.

No es el momento de detallar el contenido de estas conclusiones porque lo utilizaremos más adelante en las propuestas para la escuela rural. Sin embargo es necesario indicar que en estas II jornadas se desarrollaron muchas actividades que no han sido expuestas en la publicación, de modo que el índice propuesto por el SPAER y el aceptado por Conselleria difieren mucho, como se indica en la tabla siguiente.

Tabla 26: Diferencias entre la propuesta y la publicación de las II Jornadas.

| PROPUESTA DEL SPAER | PUBLICACIÓN FINAL |
|---|---|
| Presentación | Presentación (completo) |
| Apuntes históricos sobre la escuela rural valenciana. | Apuntes históricos sobre la escuela rural valenciana (completo) |
| Mesa redonda (transcripción, limando alguna expresión...) | Mesa redonda (muy censurada y recortada) |
| Conclusiones | Conclusiones (completo) |
| Anexos | Anexos |
| - Crónica de las II Jornadas | - no |
| El pregoner (hojas informativas de las jornadas) | - no |
| Reportaje gráfico | - no |
| Asistentes por comarcas | - no |

¹¹² AA.VV.: *II Jornadas de Escuela Rural. Comunidad Valenciana. Chulilla, 1 y 2 de Octubre 1993. Conclusiones.* SPAER. 1994.

| | |
|---|---|
| Resultados de la encuesta de valoración | - no |
| Recopilación de prensa, haciéndose eco | - no |
| - Ficha técnica de la encuesta sobre la situación de la escuela rural valenciana, realizada previamente a las jornadas. | - no |
| - Comunicaciones expuestas en las jornadas | - muy abreviadas |
| - Exposición: Escola Rural Valenciana | - muy breve |
| - Bibliografía sobre Escuela Rural | - no |
| | - Datos estadísticos: 1970, 1981, 1992-93 |
| Total páginas: unas 145-150 | Total páginas: 122 |

Se aprecia claramente como a la Conselleria no le interesa publicar las críticas vertidas sobre ella por el profesorado, bien directamente o por medio de las encuestas (tanto de las jornadas como las previas sobre la situación de la escuela rural); en cambio sí le interesa remarcar la escasa presencia actual de la escuela rural y la labor realizada agrupando las pequeñas escuelas en PAEPs.

No vamos a discutir las motivaciones de la Conselleria para actuar como actuó, sino que nuevamente, agradecemos su colaboración en para realizar estas jornadas y difundir sus resultados. Eso sí, no basta con ayudar y publicar; ahora hay que intentar ajustarse a las reflexiones desarrollada para poder mejorar la educación en el medio rural y esta labor no es obra exclusiva de la Conselleria de Educación y Ciencia; es una acción integral desde las distintas administraciones y con la participación activa de la población rural y de los profesionales implicados (docentes, sindicatos, seminarios, ...), a la que deben sumarse otras instituciones (universidades, mancomunidades, consejos escolares, diputaciones, ...).

Hablamos de las II Jornadas de Escuelas Rurales y es necesario hacer unos breves comentarios sobre diversos temas.

Los objetivos que se pretendían lograr con estas jornadas fueron los siguientes¹¹³:

1. Posibilitar el reencuentro y la comunicación de experiencias entre maestros de distintas comarcas rurales valencianas, que trabajan, a menudo, de manera dispersa y aislada.
2. Analizar la problemática que afecta a la escuela rural.
3. Proponer alternativas para su solución.
4. Gestionar el desarrollo de estas propuestas con los que tienen alguna responsabilidad: Conselleria, Inspección, claustros, CEP, AMPAs, ayuntamientos, sindicatos, etc.

A las jornadas asistieron más de 200 docentes de varias comarcas¹¹⁴ que previamente habían respondido a una encuesta para obtener información sobre la situación de la escuela rural que permitiera trabajar sobre un documento básico en cada grupo de trabajo. Algunos de los resultados de la encuesta¹¹⁵ son los siguientes:

- a) Sobre la escuela y el medio: Hay APA en la mayor parte de los centros, las relaciones con los ayuntamientos suelen ser buenas o aceptables, así como las que se establecen con escuelas vecinas y con los servicios educativos (Inspección, CEP, SPE).
- b) Sobre la metodología: Se practica asamblea de clase en la mitad de los centros y 6 de cada 10 maestros usan libros de texto con otros

¹¹³ AA.VV. *II Jornades d'Escoles Rurals de la Comunitat Valenciana. Chulilla 1 i 2 d'octubre de 1993*. Generalitat Valenciana/Conselleria d'Educació i Ciència. València, 1995. pág. 7.

¹¹⁴ Vid. ap. documental, anexo 6: doc. 2. *El pregoner (Órgan d'expressió de les lles Jornades d'Escoles rurals de la Comunitat Valenciana)*. nº 2, 2-10-93. y doc 3: "mapa de asistencia a las Jornadas".

¹¹⁵ SPAER: *El pregoner (Órgan d'expressió de les lles Jornades d'Escoles rurals de la Comunitat Valenciana)*. nº 2, 2-10-93. pág. 1.

materiales complementarios, puesto que en ellos no hay referencias al pueblo o a la comarca. Un 71% del profesorado hace salidas para estudiar el entorno. Una opinión repetida es que “la escuela urbana debería aprender de la escuela rural.”

c) Sobre los PAEPs: Un 40% piensan que ofrece algunas ventajas (compartir experiencias, trabajar en grupo, tener un grupo como fuente de información y de reflexión), mientras que un 30% encuentra un grave inconveniente en los PAEPs por el desplazamiento a que les obliga. Un 44% del profesorado piensa que los PAEPs podrían mejorar si se convirtieran en CRA.

d) Sobre la formación del profesorado: Casi la mitad del profesorado ha participado recientemente en actividades de formación y los que no han participado, atribuyen a la lejanía el principal motivo. Pese a la gran participación, el 55% de profesorado encuestado se considera discriminado en su formación y un 30% exigen potenciar los CEPs y llevar la formación directamente a los centros.

Como se desprende de estos datos, la escuela rural valenciana puede mejorar todavía en muchos aspectos, pero lo más importante es que los docentes que asistieron muestran sus ánimos al respecto, afirmando que hay mucho que hacer entre todos.

2.3.4. SPAER

El *Seminario Permanente de Asesores de Escuela Rural* (SPAER) - antes SPER- se constituyó oficialmente durante el curso 1993-94, con el visto bueno del Servicio de Formación del Profesorado, con el fin de cerrar el trabajo iniciado en las II Jornadas. Pero este Seminario venía funcionando desde 1991-92, cuando se amplió la red de Extensiones de CEP.

Durante el curso 1991-92 los 18 asesores de escuela rural decidieron reunirse en más de una ocasión, aunque generalmente asistían a las reuniones unos 10-12 asesores, principalmente de las extensiones del interior de Valencia y Castellón, junto con el asesor del CEP de Benidorm. Se trataron temas diversos como las problemáticas de asesores, extensiones, PAEPs,... y de la escuela rural en general¹¹⁶.

Al año siguiente los miembros del SPER siguieron reuniéndose de forma más continuada y efectiva, con calendario de reuniones, orden del día y actas. Lo cual cuadraba más en las estructuras del Servicio de Formación del Profesorado. Se inició la elaboración de distintos materiales¹¹⁷, pero lo más destacado fue la necesidad de organizar unas jornadas de escuelas rurales¹¹⁸, cuya propuesta fue presentada al Servicio de Formación del Profesorado que la aceptó y ofreció su colaboración para que las jornadas tuvieran lugar a principios del curso 1993-94.

Si durante su existencia el SPAER siempre ha sido puente entre los profesores, los centros y la Conselleria, a raíz de estas jornadas lo fue mucho más, puesto que la Comisión Organizadora, formada por miembros del SPAER, quedó encargada de redactar las conclusiones y las memorias de las Jornadas, y especialmente de dar difusión a las mismas y negociar las propuestas que de

¹¹⁶ Información obtenida por la participación del autor en las reuniones, como miembro del SPER en 1991-92. No se hacían actas.

¹¹⁷ Destacamos por su interés para la escuela rural valenciana los siguientes:

- SPER: *La formació del professorat a l'escola rural*. (formació d'assessors/es de Rural/formació del professorat de l'escola rural). en SPER: "Acta: Reunió d'assessories d'escola rural. La Pobla del Duc (La Vall d'Albaida), 1 de febrer de 1993.", págs. 2-4.

- SPER: *Propuestas para la mejora de la escuela rural ante la aplicación del nuevo sistema educativo*. en SPER: "Acta de la reunión del Seminario de Asesores de CEP de escuela rural celebrada en Tuéjar el día 3 de mayo de 1993", págs. 1-4 y anexo sobre Propuestas.

- GÓMEZ IBÁÑEZ, Juan: "PAEPs valencians. Els Projectes d'Acció Educativa Preferent, una alternativa recent a l'aïllament rural." en *Informa CEP*. Butlletí CEP de Benidorm. Juny 1993. pág. 7. Artículo para mostrar los resultados sobre investigaciones de PAEPs propuestas por el SPER.

¹¹⁸ SPER: "Acta de la reunión del Seminario de Asesores de CEP de escuela rural celebrada en Tuéjar el día 3 de mayo de 1993", pág. 4

ellas surgieran con la Administración. Por lo cual, la relación entre SPAER-Conselleria se estrecha más todavía y muchas de las propuestas que surgen en los grupos de trabajo de maestros rurales o en el seno del SPAER son presentadas por este grupo a distintos Servicios y Direcciones Generales de la Conselleria, para que sean consideradas. Del mismo modo, en calidad de asesores, la Conselleria informa al SPAER sobre las disposiciones legales para que éste opine y haga propuestas de reformulación, aunque no siempre han sido atendidas.

Durante este curso de incansables negociaciones con la Conselleria para poder sacar adelante la publicación de las Memorias de las II jornadas también se actuó en otros campos, especialmente intentando recoger documentación sobre educación en el medio rural en cualquier ámbito, para lo cual se constituía un Centro de Documentación sobre Escuela Rural, ubicado en el CEP de Sagunto. Destaca, además, la elaboración de un documento sobre modelos de organización escolar en la escuela rural cuya finalidad era informar a las comunidades educativas sobre los modelos PAEP y CRA, presentado alternativas ante la posible implantación de los CRA¹¹⁹.

Interesa especialmente mencionar la existencia de la *Memoria del Seminario Permanente de Escuela Rural del País Valenciano*¹²⁰, donde se hace una revisión de las actas durante los cursos 1992-93 y 1993-94, se analizan las propuestas hechas y realizadas y los problemas surgidos, así como los materiales generados... aunque se teme por la desaparición de este Seminario debido a la reducción drástica de asesores¹²¹, lo cual justifica una memoria de la etapa que acaba.

¹¹⁹ Documento entregado en la reunión de 28-2-94 en Albocàsser, para su estudio y reelaboración. En la sesión siguiente (Tuéjar, 21-3-94) fue debatido el nuevo documento que debería haber sido publicado o repartido a los consejos escolares rurales, pero la Conselleria no lo hizo y sólo fue repartido por los asesores a los centros donde actuaban.

¹²⁰ SPAER: *Memoria del Seminario Permanente de Escuela Rural del País Valenciano*. SPAER. Aprobada por el Seminario en la sesión de Morella, 11-7-94.

¹²¹ *Ibídem*: op. cit., pág. 1.

Actualmente el SPAER está mermado, puesto que de los 18 asesores de escuela rural la recuperación de CEPs los redujo a dos tercios y de ellos no todos trabajaban en este seminario¹²². Además, se observa una rigidez creciente en las estructuras de los CEPs y del Servicio de Formación del Profesorado que dificulta las reuniones de los pocos miembros en activo del SPAER, por lo que actualmente sus actuaciones están muy restringidas. Pese a esta situación negativa cabe destacar la continua lucha por la escuela rural, destacando entre sus actuaciones recientes una investigación sobre los PAEPs (ya citada), el contacto con otros movimientos (Plataforma Rural del País Valencià y MRPs) y la organización de las *III Jornadas de Escuela Rural de la Comunidad Valenciana*, que posiblemente se celebren en junio de 1996 en El Alto Palancia¹²³.

2.3.5. PLATAFORMA RURAL

Ante los problemas del mundo rural, que no son exclusivamente laborales y económicos la *Unió de Llauradors i Ramaders del País Valencià* federada a la *Confederación de Organizaciones de Agricultores y Ganaderos* (COAG), contactó con otras entidades con implantación en el medio rural valenciano para intentar constituir una plataforma que tuviera un sentido más amplio que el laboral y agropecuario. Así surgió la *Plataforma Rural del País Valencià*, constituida legalmente el 20 de mayo de 1995 por varias organizaciones: *Unió de Llauradors i Ramaders*, *Sindicat de Treballadors i Treballadores de l'Ensenyament del País Valencià*, *Acció Ecologista-Agró*, *Centro d'Estudis de la Serranía* y *Cooperativa Mas de Noguera*¹²⁴.

¹²² Si antes podían reunirse 10-12 asesores, ahora se reúnen 5-6.

¹²³ Informaciones verbales de miembros del SPAER.

¹²⁴ BOSCH, Ximo: "La Plataforma Rural Valenciana" en *All-i-oli. Quaderns d'Ensenyament del País Valencià*. nº 104, octubre 1995. págs. 28.

Esta plataforma es un modelo de la Plataforma Rural de ámbito estatal, adaptada a nuestro territorio, pero con fines muy similares a aquella. Los objetivos de la Plataforma Rural del País Valencià son¹²⁵:

- a) Defender un modelo de sociedad y desarrollo más justo y solidario con todos los pueblos y culturas, generador de una mejor calidad de vida y respetuoso con el medio ambiente.
- b) Conectar y coordinar las entidades, movimientos y asociaciones civiles que trabajan en pro de los medios rurales con la intención de mejorar las condiciones de vida, servicios, medio ambiente, trabajo, siempre con la finalidad de vertebrar un tejido federativo en las comarcas rurales del País Valenciano.
- c) Actuar como fuerza reivindicativa frente a la Administración y los otros agentes que, con decisiones políticas y económicas, influyan negativamente sobre el modelo de desarrollo para los medios rurales valencianos que pretende esta Plataforma.
- d) Estudiar, analizar y reflexionar sobre los diferentes factores económicos, políticos, sociales y culturales que inciden en los medios rurales, con la finalidad de desarrollar un trabajo constante de búsqueda de alternativas y propuestas operativas.
- e) Realizar o promover todo tipo de actividades de ámbito social, cultural, medioambiental, asociativo, económico u otros que tengan repercusión positiva en el desarrollo global de los medios rurales del País Valenciano.
- f) Fomentar e impulsar a los colectivos organizados en las comarcas.
- g) Defender y revalorizar la cultura popular.

Si atendemos a la formulación de los objetivos constatamos que no existe ninguna formulación explícita sobre la educación en el medio rural, aunque puede deducirse en casi todos los objetivos. El autor del artículo se

¹²⁵ *Ibídem*: op. cit., págs. 28-29.

refiere en dos ocasiones a factores que influyen en la vida rural, indicando en ambas que la educación es fundamental, tanto como problema actual como elemento de fijación de población joven.

Sin embargo, pese a estas referencias, creemos que se debería haber explicitado en los objetivos la necesidad de la educación, como hiciera la *Plataforma Rural* en el tríptico *Manifiesto por un Mundo Rural vivo*¹²⁶. La prueba de esta necesidad se manifiesta en la existencia de un grupo de trabajo sobre educación en el medio rural en las *Jornadas sobre el Mundo Rural* organizadas por la Plataforma Rural del País Valencià¹²⁷.

2.3.6. LAS VALORACIONES DEL CONSELL ESCOLAR VALENCIÀ.

La Comunidad Valenciana fue una de las primeras en constituir un Consejo Escolar de ámbito autonómico, incluso antes de la promulgación de la LODE que regulaba los Consejos Escolares. El Consejo Escolar Valenciano (CEV) debe elaborar, según su normativa, una memoria de sus actuaciones así como un informe sobre la situación de la enseñanza en la Comunidad Valenciana. Como en el caso del Consejo Escolar del Estado, pensábamos que estos informes serían una buena fuente documental sobre la escuela rural valenciana e iniciamos su estudio. El resultado de la investigación es lo que ahora presentamos.

2.3.6.1. Informe situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana. Año 1986.

En este informe no hay ninguna referencia explícita a la escuela rural. Sólo se habla de la educación compensatoria y de cómo se desarrolla,

¹²⁶ PLATAFORMA RURAL: *Manifiesto por un Mundo Rural vivo*. Madrid, enero 1993. (tríptico).

¹²⁷ PLATAFORMA RURAL DEL PAÍS VALENCIÀ: *Jornadas sobre el Mundo Rural. 16 y 17 de Diciembre de 1995. Aula de Cultura CAM. La Llotgeta. Plaza del Mercado, 4. Valencia.* Plataforma Rural del País Valencià/Fundación Caja del Mediterráneo. (Triptico).

indicando que se han definido 5 zonas rurales de actuación en los cuales la efectividad de los programas ha estado directamente relacionada con la integración del profesorado de Educación Compensatoria en el Sistema Educativo ordinario¹²⁸.

Las actuaciones se han centrado en el servicio que ofrecen los Centros de Recursos y en los Equipos de Acción Compensatoria para alumnos con problemas de aprendizaje y se indica que la actuación en centros ha configurado un sistema paralelo de escolarización que consolida la marginación y continúa sin dar respuestas a los más necesitados¹²⁹.

Esta valoración referida a la actuación sobre jóvenes sin ninguna cualificación estudiantil que no tienen ofertas educativas ni laborales, centrada específicamente en el subprograma de aulas-taller (sistema paralelo al normal) no puede ser generalizable a todo el programa de Educación Compensatoria y menos referida a los Centros de Recursos y de los Equipos de Acción Compensatoria. Sin embargo, parece que es muy tenida en cuenta por la Dirección General de EGB y Enseñanzas Especiales¹³⁰ que propone el marco del Programa de Educación Compensatoria para el curso 1987-88 con las siguientes líneas:

- fin de la acción por parte del Programa,
- que no quede al margen de los programas ordinarios,
- que se evite la consolidación de los grupos marginados,
- las actividades que se desarrollen se han de incluir en Planes Globales de actuación a medio y largo plazo, de manera que se hagan innecesarias las medidas extraordinarias o de actuación puntual.

¹²⁸ CONSEJO ESCOLAR VALENCIANO: *Informe sobre la situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana. Año 1986*. Consejo Escolar Valenciano/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1987. págs. 55-56.

¹²⁹ *Ibidem*: op.cit., pág. 56.

¹³⁰ *Ibidem*: op.cit., pág. 57.

Esta propuesta por parte de la Dirección General de EGB y Enseñanzas Especiales, basada en la valoración de un subprograma, afecta a todo el Programa de Educación Compensatoria, especialmente a zonas rurales donde el Programa no ha intervenido en la consolidación de grupos marginados. Vemos como se valora todo el programa atendiendo a su resultado en zonas suburbanas, olvidando totalmente el efecto que tuvo en las zonas rurales.

Pero lo más penoso del Informe es constatar que el Consejo Escolar Valenciano de ese año muestra ninguna sensibilidad hacia la escuela rural valenciana, ya que hace suya la propuesta de la Dirección General mencionada sin hacer su propia valoración del Programa¹³¹ y olvidando que las actuaciones desarrolladas en estas zonas rurales supusieron un alivio importante para la situación en que se encontraban¹³² en base al desarrollo de los Centros de Recursos, ayudas a programas educativos y extensión de la educación de adultos en zonas rurales.

2.3.6.2. Informe situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana. Año 1987

En este informe las referencias sobre la escuela rural son mínimas, aunque al tratar sobre la Educación Compensatoria sí se hace mención escueta de la normativa sobre Centros de Acción Educativa Singular (CAES)

¹³¹ En este Informe el Consejo Escolar Valenciano no se limita a indicar datos, sino que también hace sus recomendaciones en apartados como Servicios Psicopedagógicos Escolares, Educación Especial y Educación de Personas Adultas. No encontramos justificación al hecho de que estas acciones específicas sí son valoradas por este Consejo y la Educación Compensatoria que se encuentra en el mismo capítulo no sea evaluada y el Consejo haga suyas las propuestas de la Administración.

¹³² PROGRAMA DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA: *Informe sobre la Escuela Rural*. Dirección General de Centros y Promoción Educativa. Servicio de Promoción Educativa. València, 30 de enero de 1990. (doc. interno). pág. 4.

en zonas rurales y Escuelas-Hogar¹³³ a la cual dedica un breve párrafo enmarcado en el apartado de centros de educación singular urbanos.

Pese a que los apartados de CAES y Centros de Recursos son un resumen de la normativa vigente sin ninguna valoración al respecto, al final de la ponencia sobre Educación Compensatoria hay unas recomendaciones que no tienen desperdicio, por lo cual las citamos textualmente:

“5.5. Recomendaciones.

1. Durante este año se ha hecho un gran esfuerzo por parte de la Administración para evitar que la Compensatoria se constituya como un sistema paralelo. Al mismo tiempo, se han declarado numerosos Colegios como Centros de Acción Educativa Singular. Habría que posibilitar la formación de equipos homogéneos de profesores, que libremente se comprometan a trabajar en estos Colegios, considerados “de difícil desempeño”.

Asimismo, se reitera la necesidad de convocatoria de concursos de traslados específicos para los profesores en Compensatoria.

2. Habría que dinamizar el funcionamiento de los Centros de Recursos y determinar con precisión su status, principalmente en su relación con los CEPs para que así puedan cumplir su función de ser centros de apoyo material, didáctico y tecnológico.

3. Habría que hacer un esfuerzo por parte de la Administración para cumplir en los CAES la normativa creada.

4. Consideramos que antes de hablar de Educación Compensatoria habría que tratar de Escuelas que cumplen una función compensadora. Tendrían que reunir las siguientes condiciones:

- Sensibilización del profesorado hacia la problemática de la marginación.
- Formación adecuada y obliada [sic] del profesorado y garantía, bajo determinadas condiciones, a la permanencia del profesorado.
- Programas adaptados al medio.
- Disminución del número de alumnos por aula.
- Mayor presupuesto para gastos de funcionamiento que permita una enseñanza totalmente gratuita.
- Becas de comedor para todo niño que lo necesite.
- Instalaciones deportivas, de laboratorio, talleres, biblioteca, etc.
- Profesores de taller y de Educación Física.
- Profesores de apoyo para compensar todo tipo de deficiencias.

¹³³ CONSEJO ESCOLAR VALENCIANO: *Informe sobre la situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana*. 1987. Consejo Escolar Valenciano/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1987. pág. 81.

-- De otro lado, el C.E.V. recomienda que los jóvenes menores de 16 años que con carácter excepcional se integran en EPA lo hagan en compensatoria.”¹³⁴

Cabe destacar la escasa presencia de propuestas hacia la escuela rural, por lo que este Consejo , de nuevo, muestra su escasa sensibilidad hacia ella. Sin embargo, podemos indicar que algunas de las condiciones de las escuelas compensadoras podrían encontrarse ya en algunas escuelas rurales.

2.3.6.3. Informe sobre la situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana. 1990.

Este informe modifica su estructura y en varias ponencias contempla la escuela rural, destacando los informes sobre arreglo escolar¹³⁵, datos de escolarización¹³⁶, valoración sobre los primeros consejos escolares¹³⁷ y renovación pedagógica y reforma¹³⁸.

2.3.6.3.1. El arreglo escolar y la escuela rural.

¹³⁴ Ibídem: op.cit., pág. 93.

¹³⁵ MONROIG I CLIMENT, Vicent: “Arreglo Escolar” en CONSEJO ESCOLAR VALENCIANO: *Informe sobre la situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana. 1990.* Consejo Escolar Valenciano/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1991. págs. 17-36

¹³⁶ ARNAU CÓRDOBA, Consuelo: “Datos de escolarización en EGB en la Comunidad Valenciana. Cursos 1984-1985/1988-1989.” en CONSEJO ESCOLAR VALENCIANO: *Informe sobre la situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana. 1990.* Consejo Escolar Valenciano/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1991. págs. 67-106.

¹³⁷ APARICI, Artur; DUART, Pura; MARTÍ, Ana y RODRÍGUEZ, Manuel: “Evaluación del proceso de formación, gestión y funcionamiento de los primeros Consejos Escolares de centros públicos de la Comunidad Valenciana” en CONSEJO ESCOLAR VALENCIANO: *Informe sobre la situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana. 1990.* Consejo Escolar Valenciano/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1991. págs. 107-124.

¹³⁸ GARCÍA TRAPIELLO, Luis: “Renovación pedagógica y Reforma” en CONSEJO ESCOLAR VALENCIANO: *Informe sobre la situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana. 1990.* Consejo Escolar Valenciano/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1991.págs. 135-196.

El 5 de octubre de 1989 fue presentada una Moción subsiguiente a la Interpelación al Honorable Conseller de Cultura, Educación y Ciencia sobre “Política que piensa seguir la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia en relación con supresión de unidades escolares en poblaciones del País Valenciano”, admitida a trámite por la Mesa de las Cortes el 10 de octubre (BOCV n.º 156, págs. 8.692-3, de 3-11-1989)¹³⁹.

Esta Moción subsiguiente fue aprobada el 15 de noviembre de 1989 (BOCV nº 162, pág. 8.877, de 7-12-1989), con el texto siguiente:

“Antes de suprimir cualquier unidad escolar, la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia consultará los criterios de supresión con la Mesa Sindical de la Enseñanza y con los Consejos Escolares Municipales, recogiendo las recomendaciones que sobre el tema haga el Consejo Escolar Valenciano.

Estos criterios habrán de tener en cuenta un Plan de Escolarización para la Escuela Rural, consensuado con el conjunto de la Comunidad Educativa.”¹⁴⁰

Queda patente la importancia que la norma y las Cortes Valencianas otorgan al llamado ajuste escolar, al menos en su faceta de supresión de unidades, consensuada con la participación de las comunidades educativas. Pero la realidad es que sólo se informó a los sindicatos y no al resto de la comunidad educativa¹⁴¹ (padres, ayuntamientos, maestros, ..., de cada consejo escolar).

La legislación obliga a la Administración Educativa a consultar al CEV y a los Consejos Escolares Municipales, si los hubiese, y añadir de forma inmediata que el órgano más adecuado para la consulta parecería ser los Consejos Escolares Territoriales, dado que se armonizan las dimensiones óptimas para la planificación al situarse en un escalón intermedio entre el dato general de la

¹³⁹ MONROIG I CLIMENT, Vicent: “Arreglo Escolar” en CONSEJO ESCOLAR VALENCIANO: *Informe sobre la situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana*. 1990. Consejo Escolar Valenciano/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1991. págs. 27.

¹⁴⁰ Cit. por MONROIG I CLIMENT, Vicent: op. cit., pág. 28.

¹⁴¹ MONROIG I CLIMENT, Vicent: op. cit., pág. 30.

Comunidad Valenciana y el local o inmediato. Pero en la Comunidad Valenciana no existe todavía ningún Consejo Escolar Territorial que pudiera dar su opinión sobre el arreglo escolar en su ámbito territorial.

Además, en el proceso de ajuste escolar se ha de tener en cuenta la aplicación de la futura Reforma Educativa, lo que exige una planificación minuciosa de la escolarización, que debe plasmarse en la realización de un mapa escolar.

En la definición de criterios nada más se tiene en cuenta el criterio de la ratio para la supresión de unidades rurales (se suprimen los centros de una o dos unidades que no llegan a los 15 alumnos, excepto casos justificados). Es fundamental tener en cuenta las condiciones que se dan en cada escuela rural, en cuanto a la función social y educativa que realizan y, por eso, el criterio básico habría de ser el de su mantenimiento y desarrollo, dotándolas de medios y, en caso de posibles agrupaciones, contar con la participación de padres, madres y profesorado afectado¹⁴².

Interesa destacar la valoración que se hace del papel de la escuela en cada localidad puesto que, por su especificidad e importancia, el cierre de las escuelas unitarias, en su mayoría únicas en el pueblo, supone romper el único vínculo de estos pueblos con el mundo de la educación y de la cultura. Así comienza el desarraigo de los niños y niñas de sus pueblos¹⁴³.

Por último, atendiendo a esto, se hacen unas propuestas básicas a tener en cuenta a la hora de planificar la escolarización en el medio rural, que son las siguientes:

"1. Hay que establecer unos criterios claros sobre creación, funcionamiento y evaluación de proyectos de zonificación. Previamente, haría falta la

¹⁴² *Ibíd*em: op. cit., págs. 30-31.

¹⁴³ *Ibíd*em: op. cit., pág. 34.

elaboración de un mapa escolar autonómico que determinara las posibles zonas.

2. Al mismo tiempo, habría que dar una solución legal a este tipo de organización escolar mediante la modificación del actual concurso de traslados, la catalogación de puestos de trabajo, la cobertura de los desplazamientos del profesorado, la dotación económica adecuada a las necesidades de cada proyecto, etcétera.

3. La Administración Educativa tendría que garantizar las mismas posibilidades de perfeccionamiento al profesorado de zonas rurales, así como potenciar la coordinación e intercambio de experiencias entre los distintos proyectos que funcionan.

4. Finalmente, la Administración tiene que asumir el carácter de servicio y no de inversión que tiene la escuela a la hora de aplicar criterios de ratio, de supresión de unidades escolares, de dotación de servicios complementarios, de creación o mejora de infraestructuras. Garantizar el derecho constitucional a recibir una enseñanza de calidad, con independencia de la procedencia del alumnado, es una cuestión que nunca puede olvidarse a la hora de elaborar la política educativa."¹⁴⁴

Las propuestas fueron muy válidas en su momento y sintonizaban con las propuestas de otros grupos, pero hay algunas que todavía hoy no se han hecho efectivas, como la definición y consenso del mapa escolar con las comunidades escolares. Respecto de las otras tres propuestas cabe decir que se ha avanzado, pero no lo suficiente.

2.3.6.3.2. *Otros datos sobre la escuela rural valenciana.*

La ponencia de escolarización hace referencia a la dualidad de la realidad valenciana y aporta muchos datos sobre esta dualidad, pero no hace propuestas. Presentamos dos citas como exponente de esta dualidad:

“[...en dos áreas de la Comunidad Valenciana se localiza casi la mitad de los alumnos de EGB” (zona metropolitana de Valencia -4 comarcas- y L’Alacantí, con un 44’6%)”¹⁴⁵

¹⁴⁴ *Ibidem*: op. cit., pág. 35.

¹⁴⁵ ARNAU CÓRDOBA, Consuelo: “Datos de escolarización en EGB en la Comunidad Valenciana. Cursos 1984-1985/1988-1989.” en CONSEJO ESCOLAR VALENCIANO: *Informe*

"[...] el 4,13% de la población escolar de la Comunidad Valenciana se distribuye en la casi mitad del territorio de la Comunidad Valenciana. Si el dato de referencia es el número de poblaciones de la Comunidad, este 4,13% de alumnos se distribuye en el 31,74% del total de pueblos."¹⁴⁶

La ponencia sobre participación en los consejos escolares aporta información sobre la actuación de estos organismos, pero el estrado de población inferior que utiliza es el de 5000 habitantes, por lo que no es excesivamente significativo para el medio rural en sí aunque podría serlo para compararlo con las zonas urbanas, pero esta investigación entraría en otro ámbito. Además no hay propuestas respecto de la participación de las comunidades educativas en este ámbito.

Por último, la ponencia sobre renovación pedagógica y reforma hace escasa referencia a las experiencias desarrolladas en el medio rural, aunque sería posible encontrar alguna.

2.3.6.4. Informe sobre la situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana. 1991¹⁴⁷.

Este informe elaborado presentado por Vicente Climent y Luis García no tiene desperdicio, desde el punto de vista de la defensa de la escuela rural, así como fuente de documentación.

Después de una introducción jugosa en citas válidas para la defensa de la escuela rural se hace referencia a documentos básicos para el conocimiento de la

sobre la situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana. 1990. Consejo Escolar Valenciano/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1991. pág. 73.

¹⁴⁶Ibídem: op. cit., pág. 88.

¹⁴⁷ MONROIG CLIMENT, Vicente y GARCÍA TRAPIELLO, Luis: "La Escuela Rural" en CONSELL ESCOLAR VALENCIÀ: *Informe sobre la situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana. 1991*. Consell Escolar Valencià/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1993. págs. 17-38.

escuela rural valenciana actual entre los que destacan la ponencia sobre arreglo escolar del año anterior donde se contemplaba el tema de la escuela rural y los documentos internos presentados al CEV por el Programa de Educación Compensatoria, fuentes a las que nosotros también hemos accedido.

Pese al esfuerzo que supuso la publicación casi íntegra de partes de los informes del Programa de Educación Compensatoria, publicación necesaria para dar a conocer lo que se ha hecho, hemos de destacar en el apartado referente a la evolución histórica de la escuela rural en la época autonómica la escasa crítica que se hace a la misma, lo que nos da a entender que se aceptaron los informes que proponía Compensatoria sin profundizar más.

Se critica lo restrictivo de las actuaciones en el primer período (1983-86), sobre todo atendiendo al criterio que identifica escuela rural con escuela incompleta y la falta de una visión global de la educación en el medio rural en el segundo período (1986-89). En el período más reciente (1989-91) las críticas se centran en el hecho de que la aplicación de zonalizaciones es ajena al Programa mismo y que necesita de un mecanismo externo a él (el proyecto presentado por los centros) para intervenir y que ésto deja fuera del programa a gran cantidad de escuelas rurales de menos de 5 unidades -aquí no se critica en absoluto que se consideren sólo las escuelas de menos de 5 unidades-.

En base a toda la documentación que se disponía, se formularon unas conclusiones muy acertadas que no vamos a detallar por su extensión¹⁴⁸, pero podemos indicar que algunas de ellas están siendo tenidas en cuenta y que sintonizan con las propuestas de grupos de trabajo sobre escuela rural (SPAER, Seminario de Escuela Rural de la Serranía, ...)

Además de analizar la evolución e la escuela rural en los últimos años, se afronta también la formación del profesorado de centros educativos rurales, tanto inicial como permanente.

¹⁴⁸ *Ibidem*: op. cit., págs. 30-34.

Si consideramos la necesidad e importancia que tiene la integración del educador en el medio, es el rural, más que cualquier otro, el que exige del profesorado una preparación específica en relación con su entorno ya que debe inspirarse en él para definir los contenidos y escoger los métodos de enseñanza¹⁴⁹.

La formación inicial que se debería proporcionar desde las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado debería incluir disciplinas y materias relativas a contenidos propios de la comunidad rural así como aspectos metodológicos específicos, prácticas en ámbitos rurales e información sobre la existencia y funcionamiento de instituciones, archivos, etc. relacionados con la cultura y el medio rural¹⁵⁰.

Es necesario dar otro enfoque al sistema educativo en el ámbito rural para solucionar el problema de la no adaptación del currículum al medio. Pero este cambio no podrá llevarse a cabo sin la renovación del magisterio o si no se atiende en su formación inicial a los siguientes aspectos¹⁵¹:

- un currículum más centrado en el conocimiento del entorno,
- una metodología activa y participativa que fomente la investigación,
- la necesidad de que los alumnos realicen sus prácticas de enseñanza en medios rurales.

Por otro lado, la formación permanente deberá responder a las necesidades educativas concretas que en cada caso se planteen en las distintas zonas rurales o en los proyectos educativos de los centros rurales dados.

¹⁴⁹ *Ibidem*: op. cit., pág. 34.

¹⁵⁰ *Ibidem*: op. cit., pág. 35.

¹⁵¹ *Ibidem*: op. cit., pág. 36.

Las propuestas para mejorar la formación permanente del profesorado están siendo desarrolladas casi “al pie de la letra” porque hay bastante unanimidad sobre los modelos más efectivos (formación en la zona, grupos de trabajo, ayudas, encuentros, jornadas...). Sin embargo, tememos que la reducción de plantillas de asesores de Extensiones influya negativamente en la difusión de este modelo de formación en la zona con la colaboración de los asesores.

Pero hay necesidades fundamentales para la escuela rural y la formación del profesorado que casi no han variado como son: no favorecer la estabilidad del profesorado y su permanencia durante un tiempo determinado en la localidad, aumentar los servicios de apoyo por parte de la Administración o favorecer la formación de los grupos de trabajo mediante la convocatoria específica de cursos de perfeccionamiento para el profesorado rural.

Como indicamos cuando iniciamos el comentario de este informe, las propuestas son magníficas y muchas de ellas ya se están desarrollando. Hay que luchar por el desarrollo de todas ellas.

3.- CONCLUSIONES

1º) Los inicios de la escolarización en la Comunidad Valenciana fueron lentos y muy desiguales según pueblos y comarcas. El papel del ayuntamiento era fundamental, pero si no había recursos económicos o interés por la enseñanza no se creaban escuelas o si existían, éstas se resentían rápidamente por la falta de apoyo.

2º) No es posible concluir que en el siglo XIX la mayor ruralidad de unas comarcas sobre otras influyera en la calidad educativa que se ofrecía atendiendo a la titulación del profesorado y al porcentaje de población escolarizada. Este hecho confirma la continuidad rural-urbano en Castellón del siglo XIX, es más, permite suponer la escasez de medios urbanos en nuestra provincia, puesto que la capital provincial era, también eminentemente rural.

3º) Todos los factores citados (escasa formación y dedicación del profesorado, deficiencias en material y locales, ...) permiten entender la escasa implantación escolar y su calidad deficiente, lo cual, a su vez, puede explicar las altas tasas de analfabetismo que tradicionalmente mostraba nuestra provincia.

4º) Durante el primer cuarto del siglo XX la escolarización rural avanzó poquísimos, siendo la provincia de Valencia la más deficitaria y Castellón la que tenía menos deficiencias de escuelas.

5º) Las deficiencias eran generalizadas, pero tampoco se podía definir que en el medio rural hubiera más que en el medio urbano.

6º) Pese a que la red escolar se ampliaba, esta medida no era suficiente si no había mayor asistencia y regularidad en la asistencia a clases, destacando que en 1923 la mitad de escolares que faltan a escuela se excusan en los trabajos familiares, aunque un 40% indican que son las autoridades municipales las que deben encargarse de fomentar la

asistencia. Por otra parte hay que destacar los esfuerzos de los niños rurales para asistir a escuela.

7º) La llegada de la II república trajo nuevas ideas y algunas realidades, pero la escolarización real se extendió mucho menos de lo esperado y lo mismo ocurrió cuando Franco se hizo cargo de la Jefatura del Estado.

8º) La baja matrícula en las escuelas y el déficit de edificios escolares entre 1940 y 1950 es patente y se promueve la construcción de escuelas y el control “férreo” de la asistencia a escuela, puesto que la red escolar se capilariza pero si los alumnos no asisten se avanza poco en la escolarización. Comienza una etapa de expansión de la escuela -también la rural- en que prima la cantidad de escuelas. Entre las provincias valencianas destaca Castellón que es la que tiene mayor porcentaje de población en edad escolar escolarizada en el sector público y menor déficit de escuelas en este sector. Además es la que tiene mayor proporción de maestros rurales, debido a su ruralidad más acentuada, más incluso que a nivel estatal. Relacionado con ésto hay que indicar el aumento de unidades escolares en todos los ámbitos, especialmente en Alicante, Valencia y todo el Estado, mientras que en Castellón las unidades crecen en menor medida.

9ª) A partir de 1960 se inicia una política escolar basada en la supresión o creación de unidades, con el presunto fin de mejorar la calidad de la enseñanza, política que se revitaliza en 1971. Se observa como al mismo tiempo que disminuye la cantidad de unitarias aumenta la cantidad de unidades en todas las unidades territoriales consideradas. Castellón sigue siendo la provincia más rural a efectos escolares.

10º) En 1980, aproximadamente, se inicia una nueva fase en la política escolar y se reabren muchas escuelas, pero hay que llegar a 1983, cuando se desarrolla el Programa de Educación Compensatoria para que empiecen a ofrecerse apoyos a la escuela rural.

11º) La progresiva extensión de la red escolar y la asistencia a escuela de forma continuada han influido en la reducción del analfabetismo en todas las unidades territoriales estudiadas, indicando que actualmente el índice de analfabetismo es similar en todas ellas.

12º) La zona rural ha sido marginada siempre por los legisladores. Cuando legislaban no se acordaban de ella y se lo hacían era para definir sus condiciones de inferioridad. Podríamos pensar que esta formulación corresponde a tiempos “históricos”, pero constatamos que ocurrió durante el siglo pasado y durante este, que con la concentración escolar y el desarrollo de la LGE se pretendió borrar de la documentación oficial las escuelas incompletas y cuando se citaban era para indicar su dependencia de otras. Actualmente parece que se ha avanzado mucho al respecto, pero todavía podemos encontrar -cada vez menos- muchas disposiciones autonómicas que marginan gravemente a las escuelas pequeñas olvidándolas (por tanto la legislación no vale para ellas) o indicando diferencias desafortunadas para la escuela rural: se la margina de experimentaciones educativas, de servicios educativos y de especialistas ... hasta que se cubran las necesidades en zonas de mayor concentración.

13º) El inicio de la autonomía valenciana vino marcado por un deseo de cuantificar y conocer la red escolar valenciana y sus problemas. El Libro Blanco de la Educación en la Comunidad Valenciana recopiló gran cantidad de informaciones que dejaban claro que había muchas comarcas valencianas con serias deficiencias en su sistema escolar - infraestructura, falta de materiales, de especialistas, de unidades de preescolar y educación especial, ...-. Además, atendiendo a los datos estudiados se podían definir unos cuantos indicadores de ruralidad (% de centros incompletos, alumnos por aula, % unidades de preescolar respecto del total, ...), lo cual permite definir unas comarcas

eminentemente rurales -desde el punto de vista educativo-, la mayor parte de ellas son comarcas interiores y destaca entre todas El Alto Mijares.

14º) La década de los 80 fue una década de cambios educativos en general. Estos cambios afectaron profundamente a la escuela rural, puesto que se desarrollaron proyectos de compensación educativa en algunos centros y un CAES rural como modelo CRA, se impulsó la alfabetización en la zona rural, se desarrollaron proyectos de zonalización, se crearon Centros de Recursos, ..., además de los cambios forzados por la legislación (LOECE, LODE, enseñanza del valenciano y área de experiencias en valenciano, extensión de la acción de los SPEs, debate sobre la reforma que no se ha experimentado casi en la zona rural...). Estos cambios apenas llegaron a la comarca más rural de la Comunidad Valenciana y sólo podemos hablar de la alfabetización en pocos municipios y de la extensión del valenciano, ningún otro apoyo a la escuela rural de esta zona ruralísima.

15º) En la década de los 90 prosiguen los cambios. Se forma la red de Extensiones de CEP y se dota a casi todas las comarcas rurales de asesores de CEP-Educación Compensatoria, lo cual contribuye a facilitar el conocimiento de la escuela rural a la Administración y facilitará la formación del profesorado rural de cara a la reforma. Al mismo tiempo se promueven los PAEPs que aumentan en cantidad y en ofertas para mejorar la calidad de la enseñanza en el medio rural. Se definen como puestos de especial dificultad muchos del medio rural -unitarias y centros incompletos integrados en PAEPs-. La LOGSE se ha de implantar en todo el territorio y continúan los cambios: currículum con nuevas áreas, necesidad de especialistas, nuevos documentos pedagógicos (PCC), ..., lo cual contribuye a distraer al profesorado rural de algunos de los problemas de la escuela rural que todavía no se han resuelto.

La escuela rural permanece ante el signo de la incertidumbre todavía ahora, en 1995: no se sabe claramente cómo se implantará la LOGSE

en este medio, cómo se dotará de especialistas, cómo se desarrollará la educación infantil, cómo se desarrollará la secundaria obligatoria, si la pérdida de alumnos de 12-14 años supondrá el cierre de muchas escuelas unitarias ...

Los PAEPs llegan al Alto Mijares, así como una Extensión del CEP de Castellón, el SPE, ...

16º) El Programa de Educación Compensatoria de la Comunidad Valenciana apuesta tarde por la escuela rural y sus tres primeros años vienen marcados por una acción concentrada en 5 comarcas rurales, dejando el resto prácticamente olvidado. Durante el trienio siguiente aparece que se apuesta por la zonalización -siguiendo las tendencias generalizadas en los foros de debate sobre escuela rural- pero sigue sin definirse su postura de apoyo a la escuela rural y no hay ningún documento oficial que defienda claramente esta escuela. Por otra parte, pese al esfuerzo compensador no se consigue que se experimenten de forma fiable las distintas reformas en el medio rural y todo el discurso reformista se basará exclusivamente en la experiencia urbana.

17º) Resulta chocante que siendo Castellón la provincia más rural de la Comunidad Valenciana sea la que tiene menor implantación de PAEPs rurales, lo cual puede traducirse en que las zonas rurales más necesitadas son las menos atendidas. Aunque realmente ésto no es así, cabe destacar que los PAEPs afectan mucho menos a escuelas de Castellón que de las otras provincias y ésto se debe, en gran parte, a la deficiente programación de apoyo a la escuela rural por parte de todos los servicios que deberían apoyarla y facilitar su integración en modelos organizativos más ventajosos.

18º) Actualmente la reducción de asesores de escuela rural puede influir negativamente en el desarrollo de proyectos, en la formación permanente del profesorado y en la consolidación de un movimiento a favor de la escuela rural.

19º) La constitución de Colegios Rurales Agrupados que se indica en el Reglamento Orgánico de Centros de 1994 copia un modelo foráneo experimentado en un único centro de la Comunidad Valenciana -el CAES de Sot-Azuébar-Chóvar- y no tiene en cuenta el modo de constitución de CRA de otros ámbitos, basándose en la participación de la comunidad educativa, ni las sobredotaciones personales, económicas ni materiales. Por tanto se presenta un modelo de CRA a “lo pobre”.

20º) Cabe destacar la actividad desarrollada por la Conselleria para atender la escuela rural, pese a ser una desconocida para la Administración. Sin embargo, pese a reconocer este esfuerzo, también es evidente que ha sido insuficiente, tardío, desigual y descoordinado si se compara con otros ámbitos.

21º) Para desgracia de la escuela rural valenciana, no ha existido en nuestro país ningún movimiento social, pedagógico, intelectual, político, sindical, ... que se convirtiera en aglutinador de las personas que creen y luchan por la dignificación de la escuela rural. Esta afirmación es rotunda, pero no excluye algunas experiencias valiosas que han tenido lugar aquí:

- a) El Patronato de Escuela Rural de la Diputación de Valencia, convertido en IVER.
- b) El Colectivo de Maestros de La Serranía.
- c) Las I Jornadas de Escuela Rural de Viver, en 1985.
- d) Las II Jornadas de Escuelas Rurales de la Comunidad Valenciana de Chulilla, en 1993.
- e) La Plataforma Rural del País Valencia, de creación reciente.
- f) La actuación del Consejo Escolar Valenciano, que en los informes más recientes toma una postura definida a favor de la escuela rural.

22º) El movimiento generado a partir de las II Jornadas, así como la existencia de las otras instituciones en favor de la escuela rural podrían mejorar la situación de ésta -en los momentos de cambio que vivimos- si fueran capaces de coordinarse y de actuar sensibilizando a la población y a todos los estamentos sociales.

23º) Las restricciones presupuestarias anunciadas para el año 1996 por la Generalitat Valenciana permiten suponer, como ocurrió en el 94, que los proyectos que serán más sensibles a las restricciones son los PAEPs rurales, puesto que las sobredotaciones de que disfrutaban actualmente pueden desaparecer. Si ésto es así, dudamos que se puedan mantener organizaciones pedagógicas interescolares sufragadas con las dotaciones de funcionamiento de cada centro, por lo que la singular y valiosa experiencia pedagógica y social que representan los PAEPs valencianos desaparecerá.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. *I Jornadas de Escuela Rural. (Viver. 15, 16 y 17 de febrero de 1985)*. Diputació de Castelló. Castellón.1985.

AA.VV.: Los documentos y ponencias presentados en las *I Jornadas de Escuela Rural. (Viver. 15, 16 y 17 de febrero de 1985)* fueron los siguientes:

- a.1. "Introducción general de la problemática de la Escuela Rural" por Jesús Jiménez.
- a.2. "La Escuela de Campo" por un grupo de profesores de Anna (Valencia).
- a.3. "La formación del profesorado y la Escuela Rural" por Gonzalo Anaya y Josefina Luján.
- a.4. "De como trabajar, vivir, gozar y sufrir en los pueblos" por Juan Salanova.
- b.1. Colectivo de Maestros de Los Serranos (Valencia).
- b.2. Grup didàctic de l'Alt Camp (Valls, Tarragona).
- b.3. Información sobre el Instituto Valenciano de Educación Rural.
- b.4. Información sobre el Instituto Castellonense de Educación Rural,

AA.VV.: "Proyecto de zonalización: Chóvar, Azuébar y Sot (Castellón)" en AA.VV.: *III Jornadas de Escuela Rural. Llanes, 3-8 de septiembre 1987*. Oviedo, 1988. págs. 37-54.

AA.VV.: *II Jornadas de Escuela Rural. Comunidad Valenciana. Chulilla, 1 y 2 de Octubre 1993. Conclusiones*. SPAER. 1994.

AA.VV. *II Jornades d'Escoles Rurals de la Comunitat Valenciana. Chulilla 1 i 2 d'octubre de 1993*. Generalitat Valenciana/Conselleria d'Educació i Ciència. València, 1995. pág. 88.

AGULLÓ DÍAZ, M^a del Carmen: "L'escola rural valenciana durant la segona república i el franquisme (1931-1970)" en AA.VV. *II Jornades d'Escoles Rurals de la Comunitat Valenciana. Chulilla 1 i 2 d'octubre de 1993*. Generalitat Valenciana/Conselleria d'Educació i Ciència. València, 1995.

APARICI, Artur; DUART, Pura; MARTÍ, Ana y RODRÍGUEZ, Manuel: "Evaluación del proceso de formación, gestión y funcionamiento de los primeros Consejos Escolares de centros públicos de la Comunidad Valenciana" en CONSEJO ESCOLAR VALENCIANO: *Informe sobre la situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana. 1990*. Consejo Escolar Valenciano/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1991. págs. 107-124.

ARNAU CÓRDOBA, Consuelo: "Datos de escolarización en EGB en la Comunidad Valenciana. Cursos 1984-1985/1988-1989." en CONSEJO ESCOLAR VALENCIANO: *Informe sobre la situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana. 1990*. Consejo Escolar Valenciano/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1991. págs. 67-106.

BAENA, M.: *Legislación escolar española y comparada*. s.l. (temario de oposiciones al cuerpo de Inspectores de Educación Primaria). Autor-editor (probablemente, Madrid). s.f. (probablemente, 1964).

BALBÁS, J.A. *El libro de la provincia de Castellón*. Castellón.1892. Ed. facsímil. C.A.M.P. de Castellón. Castellón. 1987.

BOSCH, Ximo: "La Plataforma Rural Valenciana" en *All-i-oli. Quaderns d'Ensenyament del País Valencià*. nº 104, octubre 1995.

BREÑA HERNANDO, Paula; BOSQUE BEL, Eva y OLIVAS NEVADO, Antonio B.: *Vaciado del cuestionario base para el estudio de la orientación escolar que se realiza en los centros incompletos de las comarcas rurales de la Comunidad Valenciana*. (Trabajo realizado en la asignatura "Orientación Escolar y Profesional" de la Facultad de Ciencias de la Educación de Valencia, curso de adaptación 1994-95, profesora Renzina Fossati Marzá).

CONSEJO ESCOLAR VALENCIANO: *Informe sobre la situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana. Año 1986*. Consejo Escolar Valenciano/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1987.

CONSEJO ESCOLAR VALENCIANO: *Informe sobre la situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana. Año 1987*. Consejo Escolar Valenciano/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1987.

CONSEJO ESCOLAR VALENCIANO: *Informe sobre la situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana. 1990*. Consejo Escolar Valenciano/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1991.

CONSELL ESCOLAR VALENCIÀ: *Informe sobre la situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana. 1991*. Consell Escolar Valencià/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1993.

DIRECCIÓ GENERAL DE CENTRES DOCENTS: *Projecte de Decret de del Consell de la Generalitat Valenciana, pel qual s'aprova el Reglament Orgànic i Funcional de les escoles d'Educació Infantil i dels Col·legis d'Educació Primària públics*. Conselleria d'Educació i Ciència. Valencia. 10-3-1994.

DIRECCIÓ GENERAL D'ORDENACIÓ I INNOVACIÓ EDUCATIVA: *Guia del candidat*. Conselleria d'Educació i Ciència/Generalitat Valenciana. València, 1994.

EQUIPO DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA DEL ALTO PALANCIA.: *Alto Palancia. La Escuela Rural: primera aproximación a su problemática*. "Memoria de la jornada de convivencia de las escuelas unitarias centros receptores. Escuela-Hogar. Viver, 22 de enero de 1985." (Doc. policopiado de 3 hojas numeradas en octavillas)

EQUIPO DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA DEL ALTO PALANCIA.: *Alto Palancia. La Escuela Rural: primera aproximación a su problemática*. "Conclusiones de los grupos de trabajo." (Doc. policopiado de 3 hojas numeradas en octavillas).

EQUIPO TÉCNICO DE LA CONSELLERIA: *Libro Blanco de la Educación en la Comunidad Valenciana*. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1984.

FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel y MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro: *La escolarización valenciana. Tres lecturas históricas*. (Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Serie Minor, 6). Universidad de Valencia. Valencia, 1987.

FOESSA: *Estudios sociológicos sobre la situación social de España 1975*. Ed. Euramérica. Madrid. 1976.

GARCÍA TRAPIELLO, Luis: "Renovación pedagógica y Reforma" en CONSEJO ESCOLAR VALENCIANO: *Informe sobre la situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana. 1990*. Consejo Escolar Valenciano/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1991. págs. 135-196.

GÓMEZ IBÁÑEZ, Juan: "PAEPs valencians. Els Projectes d'Acció Educativa Preferent, una alternativa recent a l'aïllament rural." en *Informa CEP*. Butlletí CEP de Benidorm. Juny 1993. pág. 7.

IVER: *Reglamento. Instituto Valenciano de Educación Rural (I.V.E.R.)*. IVER-Diputació de València. València, s.f. (Doc. repartido a los asistentes a las I Jornadas de Escuela Rural. Viver. 15, 16 y 17 de febrero de 1985).

LÓPEZ BLAY, José Manuel: "Taula Redona: L'Escola Rural i la Reforma del Sistema Educatiu" en AA.VV. *II Jornades d'Escoles Rurals de la Comunitat Valenciana. Chulilla 1 i 2 d'octubre de 1993*. Generalitat Valenciana/Conselleria d'Educació i Ciència. València, 1995.

LÓPEZ MARTÍN, Ramón: *La escuela pública valenciana en la Dictadura de Primo de Rivera*. (Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Serie Minor, 9). Universidad de Valencia. Valencia, 1990.

MONROIG I CLIMENT, Vicent: "Arreglo Escolar" en CONSEJO ESCOLAR VALENCIANO: *Informe sobre la situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana*. 1990. Consejo Escolar Valenciano/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1991. págs. 17-36

MONROIG CLIMENT, Vicente y GARCÍA TRAPIELLO, Luis: "La Escuela Rural" en CONSELL ESCOLAR VALENCIÀ: *Informe sobre la situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana*. 1991. Consell Escolar Valencià/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1993. págs. 17-38.

MUÑOZ, Jaume: "Dossier Comunidades Autónomas: La enseñanza en el País Valenciano." en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 124, abril 1985. págs. 59-69.

MUÑOZ, Jaume: "Entrevista: Cebrià Ciscar. Consejero de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana." en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 124, abril 1985. págs. 71-74.

OLIVAS NEVADO, Antonio B.; PÉREZ PLASENCIA, Miguel Ángel y SANTAMARÍA LUNA, Rogeli: *Los Proyectos de Acción Educativa Preferente de singularidad rural (PAEP). Análisis de su situación actual*. Seminari Permanent d'Assessors d'Escola Rural del País Valencià. Sagunto, julio de 1995. (Inédito).

OLIVAS NEVADO, Antonio B.: "Intervención psicopedagógica en los Centros Incompletos (rurales) de la Comunidad Valenciana." en AIDIPE (Comp.): *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. Asociación Internunversitaria de Investigación Pedagógica Experimental. València, 1995.

PLATAFORMA RURAL: *Manifiesto por un Mundo Rural vivo*. Madrid, enero 1993. (tríptico).

PLATAFORMA RURAL DEL PAÍS VALENCIÀ: *Jornadas sobre el Mundo Rural. 16 y 17 de Diciembre de 1995. Aula de Cultura CAM. La Llotgeta. Plaza del Mercado, 4. Valencia*. Plataforma Rural del País Valencià/Fundación Caja del Mediterráneo. (Triptico).

PROGRAMA D'EDUCACIÓ COMPENSATÒRIA: *Del Programa de Educación Compensatoria a una Escuela Compensadora 1983-1987*. Direcció General de Centres i Promoció Educativa/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1989.

PROGRAMA D'EDUCACIÓ COMPENSATÒRIA: *Dossier legislatiu, edició 1991*. Direcció General de Centres i Promoció Educativa/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1992.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA: *Informe sobre la Escuela Rural*. Direcció General de Centres i Promoció Educativa/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 30 de enero de 1990. (doc. interno).

PROGRAMA DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA: *Informe-propuesta sobre Centros de Recursos. (Partes I y II)* Direcció General de Centres i Promoció Educativa/Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1990. (doc. interno).

SANTAMARÍA LUNA, Rogelio: "Escuela Rural y legislación. Aproximación a las discordancias entre legalidad y realidad" en SEMINARI DE MESTRES DE L'ALT MILLARS: *Recull de treballs de mestres de l'Alt Millars 1991-92*. CEP DE CASTELLÓ/Extensió Montanejos. Montanejos, 1992. (Doc. fotocopiado, sin paginación). documento de 3 páginas.

SANTAMARÍA LUNA, Rogeli: "Sesión de trabajo con el Conseller de Educación. Conselleria d'Educació i Ciència. Valencia. 6 de mayo de 1994." SPAER.

SPAER: "Acta de la sessió correponent al dia 14 de febrer de 1994, delebrada a l'Extensió de la Pobla del Duc del CEP d'Ontinyent-La Vall d'Albaida."

SPAER: "Acta de la reunión del Seminario de Asesores de CEP de Escuela Rural celebrda en Tuéjar el día 3 de mayo de 1993."

SPAER: "Acta de la sesión celebrada en Sagunt el día 30/5/94 del Seminario de Asesores/a de CEP y Extensiones de Escuela Rural."

SPAER: *El pregoner (Órgan d'expressió de les Illes Jornades d'Escoles rurals de la Comunitat Valenciana)*. nº 2, 2-10-93.

SPAER: "mapa de asistencia a las II Jornadas".

SPAER: *La formació del professorat a l'escola rural*. (formació d'assessors/es de Rural/formació del professorat de l'escola rural). en SPAER: "Acta: Reunió d'assessories d'escola rural. La Pobla del Duc (La Vall d'Albaida), 1 de febrer de 1993."

SPAER: *Propuestas para la mejora de la escuela rural ante la aplicación del nuevo sistema educativo*. en SPAER: "Acta de la reunión del Seminario de Asesores de CEP de escuela rural celebrada en Tuéjar el día 3 de mayo de 1993".

SPAER: "Acta de la reunión del Seminario de Asesores de CEP de escuela rural celebrada en Tuéjar el día 3 de mayo de 1993"

SPAER: "Documento sobre los CRAs", entregado en la reunión de 28-2-94 en Albocàsser, para su estudio y reelaboración. En la sesión siguiente (Tuéjar, 21-3-94) fue debatido el nuevo documento.

SPAER: *Memoria del Sermianrio Permanente de Escuela Rural del País Valenciano*. SPAER. Aprobada por el Seminario en la sesión de Morella, 11-7-94.

SERVEI DE PLANIFICACIÓ I ESTADÍSTICA: "2.2. Presència de l'escola rural a la Comunitat Valenciana" en AA.VV. *II Jornades d'Escoles Rurals de la Comunitat Valenciana. Chulilla 1 i 2 d'octubre de 1993*. Generalitat Valenciana/Conselleria d'Educació i Ciència. València, 1995.

SERVICIO DE PLANIFICACIÓN Y ESTADÍSTICA: *Informe sobre la Escuela Rural*. Dirección General de Centros. Valencia, 28 de octubre de 1992.

VAREA VAREA, José Tomás: *Transcripción literal de la mesa redonda de las II Jornadas de Escuela Rural de la Comunidad Valenciana. Chulilla, 1 y 2 de octubre de 1993*. SPAER. Tuéjar, 1993. (Inédito).

| | |
|---|------------|
| 6.- LA ESCUELA RURAL EN LA COMUNIDAD VALENCIANA | 589 |
| 1.- EVOLUCIÓN HISTÓRICA | 591 |
| 1.1. LA ESCOLARIZACIÓN EN CASTELLÓN EN EL SIGLO XIX..... | 592 |
| 1.2. LA ESCUELA RURAL HASTA MEDIADOS DEL SIGLO XX..... | 601 |
| 1.2.1. ESCOLARIZACIÓN HASTA 1930..... | 601 |
| 1.2.2. LA REPÚBLICA Y EL DESARROLLO DE LA RED ESCOLAR..... | 607 |
| 1.2.3. LA CONCENTRACIÓN ESCOLAR | 617 |
| 2.- LA ESCUELA RURAL CONTEMPORÁNEA..... | 624 |
| 2.1. LEGISLACIÓN Y MARGINACIÓN DE LA ESCUELA RURAL | 624 |
| 2.2. ACTUACIONES DE LA GENERALITAT VALENCIANA..... | 627 |
| 2.2.1. LIBRO BLANCO DE LA EDUCACIÓN..... | 627 |
| 2.2.2. EDUCACIÓN COMPENSATORIA..... | 632 |
| 2.2.2.1. Período 1983-1986..... | 633 |
| 2.2.2.2. Período 1986-1989..... | 643 |
| 2.2.2.3. Período 1989-1995..... | 652 |
| 2.2.3. OTRAS ACTUACIONES DE LA CONSELLERIA | 672 |
| 2.2.3.1. La Formación del Profesorado..... | 672 |
| 2.2.3.2. Los Servicios de Apoyo a la escuela..... | 674 |
| 2.2.3.3. Otras medidas desde la Administración..... | 678 |
| 2.2.3.3.1. Estabilidad del profesorado | 679 |
| 2.2.3.3.2. Comisión de Escuela Rural..... | 679 |
| 2.2.3.3.3. El Reglamento Orgánico de Centros..... | 681 |
| 2.2.3.3.4. Disposiciones varias..... | 682 |
| 2.3. RESURGIMIENTO DE NUESTRA ESCUELA RURAL..... | 682 |
| 2.3.1. PATRONATO DE ESCUELA RURAL/IVER..... | 683 |
| 2.3.2. COLECTIVO DE MAESTROS DE LOS SERRANOS | 687 |
| 2.3.2. JORNADAS PROVINCIALES DE ESCUELA RURAL (VIVER, CASTELLÓN) | 689 |
| 2.3.3. II JORNADAS DE ESCUELA RURAL, COMUNIDAD VALENCIANA | 693 |
| 2.3.4. SPAER..... | 699 |
| 2.3.5. PLATAFORMA RURAL | 702 |
| 2.3.6. LAS VALORACIONES DEL CONSELL ESCOLAR VALENCIÀ..... | 704 |
| 2.3.6.1. Informe situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana. Año 1986..... | 704 |
| 2.3.6.2. Informe situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana. Año 1987 | 706 |
| 2.3.6.3. Informe sobre la situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana. 1990..... | 708 |
| 2.3.6.3.1. El arreglo escolar y la escuela rural..... | 708 |
| 2.3.6.3.2. Otros datos sobre la escuela rural valenciana..... | 711 |
| 2.3.6.4. Informe sobre la situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana. 1991..... | 712 |
| 3.- CONCLUSIONES | 716 |
| BIBLIOGRAFÍA | 723 |

