

27

# INFORME ESPAÑA 2020

**CÁTEDRA  
JOSÉ MARÍA MARTÍN  
PATINO DE LA CULTURA  
DEL ENCUENTRO**



Servicio de Biblioteca. Universidad Pontificia Comillas de Madrid

INFORME España 2020 / Cátedra José María Martín Patino de la Cultura del Encuentro ; [coordinación y edición Agustín Blanco, Antonio Chueca, José Antonio López-Ruiz y Sebastián Mora]. -- Madrid : Universidad Pontificia Comillas, Cátedra J.M. Martín Patino, 2020.

529 p.

En la portada: 27.

Es continuación de la colección CECS publicada por la Fundación Encuentro ISSN 1137-6228.

Universidad Pontificia Comillas. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.

D.L. M-26169-2020. -- ISBN 978-84-8468-850-1

1. Situación política. 2. Situación social. 3. España. I Blanco Martín, Agustín. II. Chueca, Antonio. III. López-Ruiz, José Antonio. IV. Mora Rosado, Sebastián.

Coordinación y edición: Agustín Blanco, Antonio Chueca,  
José Antonio López-Ruiz y Sebastián Mora

Edita: UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS  
Cátedra J. M. Martín Patino

ISBN: 978-84-8468-850-1  
Depósito Legal: M-26169-2020

Imprenta Kadmos  
Salamanca



*Gracias a la Fundación Ramón Areces, la Cátedra José María Martín Patino de la Cultura del Encuentro elabora este informe. En él ofrecemos una interpretación global y comprensiva de la realidad social española, de las tendencias y procesos más relevantes y significativos del cambio.*

*El informe quiere contribuir a la formación de la autoconciencia colectiva, ser un punto de referencia para el debate público que ayude a compartir los principios básicos de los intereses generales.*

# ÍNDICE

---

## **PARTE PRIMERA: CONSIDERACIONES GENERALES LA LARGA CRISIS EXISTENCIAL DE LA UNIÓN EUROPEA**

*Agustín José Menéndez*

|                                                                                        |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Introducción.....                                                                      | 15 |
| 1. Las crisis financiera, económica y fiscal.....                                      | 16 |
| 1.1. La crisis financiera.....                                                         | 16 |
| 1.2. La crisis económica.....                                                          | 21 |
| 1.3. Crisis fiscales en la Unión Europea, y especialmente, en la eurozona.....         | 24 |
| 2. La crisis migratoria.....                                                           | 40 |
| 2.1. El aumento del flujo de migrantes y sus causas.....                               | 41 |
| 2.2. De un serio desafío a una grave crisis.....                                       | 41 |
| 2.3. Una gestión de emergencia.....                                                    | 42 |
| 2.4. La incapacidad de la Unión Europea para hacer frente a la crisis.....             | 45 |
| 3. La crisis política (1): la involución democrática de Hungría y Polonia.....         | 49 |
| 3.1. La involución democrática.....                                                    | 50 |
| 3.2. El contexto del retroceso democrático.....                                        | 53 |
| 4. La crisis política (2): la crisis de articulación territorial.....                  | 56 |
| 4.1. Antecedentes: hacia el Brexit.....                                                | 56 |
| 4.2. La negociación de la retirada.....                                                | 59 |
| 4.3. Perspectivas sobre el futuro marco de relación.....                               | 61 |
| 5. Las transformaciones de la Unión Europea y, en particular, de la eurozona.....      | 62 |
| 5.1. Cambios en la estructura institucional y en el proceso de toma de decisiones..... | 63 |
| 5.2. Estructura socioeconómica.....                                                    | 65 |
| 5.3. Estructura política.....                                                          | 67 |
| 6. Coda: la crisis del coronavirus.....                                                | 69 |
| 6.1. El doble impacto del coronavirus.....                                             | 69 |
| 6.2. El gobierno europeo de la crisis del coronavirus.....                             | 70 |
| Conclusiones.....                                                                      | 79 |
| Bibliografía.....                                                                      | 82 |

## **PARTE SEGUNDA: LA SOLEDAD DEL SIGLO XXI**

*Fernando Vidal y Amaia Halty*

|                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------|-----|
| 1. Introducción.....                                         | 91  |
| 2. La soledad del ser.....                                   | 92  |
| 2.1. La soledad industrial.....                              | 93  |
| 2.2. La soledad neoliberal.....                              | 94  |
| 2.3. La soledad existencial del siglo XXI.....               | 95  |
| 3. Las dimensiones de la soledad en nuestra sociedad.....    | 97  |
| 3.1. ¿Crece la soledad?.....                                 | 98  |
| 3.2. ¿Nos preocupamos suficientemente por los demás?.....    | 99  |
| 3.3. Satisfacción con la vida.....                           | 100 |
| 3.4. Soledad física: pasar solo todo o casi todo el día..... | 101 |
| 3.5. El sentimiento de soledad.....                          | 103 |
| 3.6. Aislamiento y exclusión relacional.....                 | 105 |

|                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.7. Sentirse amado y relaciones personales.....                             | 110 |
| 3.8. La compañía que hacen redes y televisión .....                          | 120 |
| 3.9. Conclusiones .....                                                      | 121 |
| 4. Comparación internacional .....                                           | 129 |
| 4.1. Comparación con la encuesta británica Censuswide .....                  | 129 |
| 4.2. Comparación con la encuesta británica Relate.....                       | 130 |
| 4.3. Comparación con la encuesta estadounidense CIGNA .....                  | 131 |
| 4.4. Comparación con la encuesta mundial de BBC .....                        | 132 |
| 5. La epidemia de la soledad .....                                           | 133 |
| 5.1. La desconexión del sentido .....                                        | 135 |
| 5.2. Ciudades diseñadas para la soledad .....                                | 136 |
| 5.3. Soledad y nuevas tecnologías.....                                       | 137 |
| 5.4. Soledad en el trabajo .....                                             | 139 |
| 5.5. Trabajadores remotos .....                                              | 141 |
| 5.6. La soledad de la fortuna .....                                          | 143 |
| 6. Colectivos vulnerables.....                                               | 144 |
| 6.1. Niños solos: los niños de la llave.....                                 | 145 |
| 6.2. Familias con niños gravemente enfermos.....                             | 145 |
| 6.3. Hikikomori, fobia social y agorafobia .....                             | 147 |
| 7. La epidemia de la soledad durante la pandemia del coronavirus .....       | 148 |
| 7.1. Impacto de la COVID-19 en la soledad e interior de los individuos ..... | 149 |
| 7.2. La soledad del coronavirus.....                                         | 155 |
| 7.3. Redes de revinculación.....                                             | 159 |
| 7.4. La soledad tras la pandemia COVID-19 .....                              | 163 |
| Bibliografía.....                                                            | 164 |

## **PARTE TERCERA: DESARROLLO E INTEGRACIÓN SOCIAL**

### **Capítulo 1**

#### **MERCADO DE TRABAJO Y DESIGUALDAD**

*Luis Ayala Cañón y Olga Cantó Sánchez*

|                                                                                            |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Introducción .....                                                                         | 173 |
| 1. Las nuevas relaciones entre el mercado de trabajo y la desigualdad.....                 | 175 |
| 1.1. Vulnerabilidad del empleo, vulnerabilidad de la renta.....                            | 176 |
| 1.2. El mercado de trabajo y la desigualdad en perspectiva comparada.....                  | 179 |
| 2. Empleo, desempleo y desigualdad en España .....                                         | 182 |
| 2.1. La relación entre el desempleo y la desigualdad en el largo plazo....                 | 183 |
| 2.2. El desempleo dentro del hogar: ¿una barrera suficiente contra la<br>desigualdad?..... | 185 |
| 2.3. El problema de los trabajadores pobres .....                                          | 188 |
| 3. La desigualdad de los salarios .....                                                    | 192 |
| 3.1. Tendencias de la desigualdad salarial.....                                            | 193 |
| 3.2. La desigualdad en las horas trabajadas.....                                           | 195 |
| 3.3. La persistencia de la brecha salarial de género .....                                 | 197 |
| 4. Políticas de empleo y desigualdad.....                                                  | 199 |
| 4.1. Prestaciones de desempleo y desigualdad.....                                          | 199 |
| 4.2. Las propuestas de nuevos esquemas de protección.....                                  | 203 |
| 5. Conclusiones.....                                                                       | 213 |
| Bibliografía.....                                                                          | 216 |

## Capítulo 2

## LA ESCUELA RURAL

*Rogeli Santamaría Luna*

|                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Introducción.....                                                                           | 221 |
| 1. La escuela rural. Historia y definición.....                                             | 224 |
| 1.1. La escuela rural en España: historia de una ausencia.....                              | 224 |
| 1.2. Definición de escuela rural.....                                                       | 229 |
| 1.3. El contexto territorial y sociodemográfico de la escuela rural .....                   | 232 |
| 2. Los (escasos) datos de la escuela rural .....                                            | 238 |
| 2.1. Estructura y organización.....                                                         | 238 |
| 2.2. Los resultados de la escuela rural en el programa PISA .....                           | 249 |
| 2.3. Cómo se vive en la escuela rural según PISA 2018 .....                                 | 252 |
| 3. La escuela rural y el desarrollo rural .....                                             | 256 |
| 3.1. El papel de la escuela ante el reto demográfico .....                                  | 256 |
| 3.2. Un nuevo reto: el acceso al mundo digital .....                                        | 260 |
| 4. La escuela rural en el contexto internacional y autonómico.....                          | 264 |
| 4.1. La escuela rural en Francia.....                                                       | 264 |
| 4.2. La escuela rural en el Reino Unido.....                                                | 266 |
| 4.3. La escuela rural en América Latina y el Caribe .....                                   | 268 |
| 4.4. La escuela rural en el Estado de las Autonomías .....                                  | 269 |
| 5. El futuro de la escuela rural: retos, oportunidades y propuestas de me-<br>jora .....    | 272 |
| 5.1. La escuela rural, clave del desarrollo sostenible.....                                 | 272 |
| 5.2. Conocer y visibilizar la escuela rural.....                                            | 273 |
| 5.3. La escuela rural en las evaluaciones externas internacionales .....                    | 275 |
| 5.4. Ampliar la oferta educativa y mejorar las infraestructuras en el me-<br>dio rural..... | 276 |
| 5.5. Un profesorado estable, comprometido y reconocido.....                                 | 277 |
| 5.6. Un plan integrado e integral para la escuela rural .....                               | 278 |
| 5.7. Un proyecto de todos.....                                                              | 280 |
| Bibliografía.....                                                                           | 282 |

## Capítulo 3

LOS PERMISOS PARA EL CUIDADO DE NIÑOS/AS: EVOLUCIÓN E  
IMPLICACIONES SOCIALES Y ECONÓMICAS*Gerardo Meil Landwerlin, Jesús Rogero-García y Pedro Romero-Balsas*

|                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Introducción.....                                                                                 | 293 |
| 1. La evolución de la política de permisos parentales y su configuración<br>actual.....           | 294 |
| 1.1. Orígenes de los permisos parentales .....                                                    | 295 |
| 1.2. La política de permisos parentales con el establecimiento de la de-<br>mocracia.....         | 295 |
| 1.3. Hacia una política de igualación de los permisos de maternidad y<br>paternidad .....         | 297 |
| 1.4. La igualación de los permisos para ambos progenitores y su cam-<br>bio de denominación ..... | 300 |
| 2. La política de permisos española en el contexto de la Unión Europea ....                       | 303 |
| 3. Alcance y barreras a la utilización de los distintos permisos parentales..                     | 307 |
| 3.1. Uso de los permisos de maternidad y paternidad.....                                          | 308 |
| 3.2. Uso de las excedencias y reducciones de jornada.....                                         | 311 |

|                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4. Efectos de los permisos sobre la dinámica familiar y el empleo .....                  | 313 |
| 4.1. Efectos en el cuidado de los niños y en el trabajo doméstico .....                  | 313 |
| 4.2. Efectos sobre la estabilidad de los proyectos de pareja .....                       | 316 |
| 4.3. Efectos en el empleo .....                                                          | 317 |
| 5. Implicaciones económicas de los permisos parentales.....                              | 319 |
| 5.1. El gasto público y de los hogares en permisos parentales .....                      | 319 |
| 5.2. El gasto en permisos parentales y escuelas infantiles en perspectiva comparada..... | 321 |
| 5.3. Alternativas de gasto en políticas de cuidado .....                                 | 328 |
| 6. Conclusiones.....                                                                     | 330 |
| Bibliografía .....                                                                       | 333 |
| Anexo .....                                                                              | 337 |

## Capítulo 4

### RACISMO Y XENOFOBIA EN UNA SOCIEDAD DIVERSA

*Raquel Caro, Mercedes Fernández y Consuelo Valbuena*

|                                                                                                    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Introducción.....                                                                                  | 343 |
| 1. Los números y las políticas de la inmigración a España en el contexto de la Unión Europea ..... | 344 |
| 1.1. Cifras de inmigración .....                                                                   | 344 |
| 1.2. Política migratoria .....                                                                     | 350 |
| 2. Estereotipo, prejuicio, racismo, xenofobia: algunos apuntes teóricos .....                      | 355 |
| 2.1. El racismo y la xenofobia .....                                                               | 355 |
| 2.2. El prejuicio .....                                                                            | 357 |
| 2.3. Los indicadores del racismo y la xenofobia y la deseabilidad social .....                     | 358 |
| 2.4. Una breve nota sobre la cuestión de la integración.....                                       | 359 |
| 2.5. La integración en clave de cohesión social .....                                              | 361 |
| 3. Actitudes ante el racismo.....                                                                  | 362 |
| 3.1. El auge de los partidos racistas en Europa: ¿está radicalizándose la sociedad? .....          | 363 |
| 3.2. Actitudes en Europa: el Eurobarómetro .....                                                   | 365 |
| 3.3. Tendencias en las percepciones y actitudes de los españoles ante la inmigración .....         | 375 |
| Conclusiones.....                                                                                  | 404 |
| Bibliografía .....                                                                                 | 409 |

## PARTE CUARTA: REDES Y TERRITORIO

## Capítulo 5

### LA VIVIENDA EN ESPAÑA: DINÁMICAS DE CAMBIO EN EL MODELO RESIDENCIAL

*Andrés Walliser y Pedro Uceda*

|                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Introducción: necesidad, demanda y oferta de vivienda .....                        | 415 |
| 1. El modelo residencial español: descifrando la complejidad.....                  | 418 |
| 1.1. Dimensión demográfica del modelo residencial.....                             | 420 |
| 1.2. El comportamiento residencial .....                                           | 421 |
| 1.3. La perspectiva económica .....                                                | 423 |
| 1.4. La perspectiva política y de las políticas públicas de vivienda y suelo ..... | 425 |
| 2. Una aproximación teórica y cuantitativa al parque residencial en España .....   | 425 |

|                                                                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.1. ¿Cuál es el tamaño del parque de viviendas en España?.....                                                                 | 426 |
| 2.2. Y estas cuestiones, ¿se dan de manera uniforme en todo el territorio nacional? Las diferencias al interior de España ..... | 428 |
| 3. ¿Cómo influye la ordenación del territorio en el modelo residencial? .....                                                   | 431 |
| 4. ¿Son las políticas de vivienda la solución al problema de la vivienda? ....                                                  | 433 |
| 5. Los márgenes del modelo residencial: vivienda y vulnerabilidad .....                                                         | 446 |
| 5.1. Jóvenes sin casa: la familia (y los problemas) crecen.....                                                                 | 447 |
| 5.2. La población adulta mayor: cuando la vivienda es la seguridad y una condena .....                                          | 451 |
| 5.3. La vida en una maleta: vivienda y migrantes.....                                                                           | 454 |
| 5.4. Sinhogarismo: cuando la vivienda son más que cuatro paredes .....                                                          | 459 |
| 6. Conclusiones: un modelo en transición, pero con grandes incógnitas a corto plazo .....                                       | 460 |
| Bibliografía.....                                                                                                               | 464 |

## Capítulo 6

### CIUDADES SOSTENIBLES Y ECOLOGÍA INTEGRAL

*José Manuel López Rodrigo*

|                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------|-----|
| 1. Introducción: la sociedad en transición (ecológica) .....   | 471 |
| 1.1. De capital versus trabajo a capital versus biosfera ..... | 471 |
| 1.2. Más preguntas que respuestas .....                        | 474 |
| 2. Las ciudades, protagonistas.....                            | 480 |
| 2.1. Asimetría demográfica.....                                | 481 |
| 2.2. Un modelo de transporte que concentra .....               | 483 |
| 2.3. La vivienda en el centro de la sociedad .....             | 484 |
| 3. Distintos problemas, nuevas oportunidades .....             | 494 |
| 3.1. La emergencia climática condiciona la agenda social ..... | 495 |
| 3.2. Buscando una imagen para la transición ecológica .....    | 497 |
| 3.3. Nuevo modelo urbano .....                                 | 499 |
| 4. Vivienda y energía .....                                    | 502 |
| 4.1. De la vivienda a la casa.....                             | 502 |
| 4.2. Rehabilitación sostenible .....                           | 507 |
| 4.3. Democratización de la energía.....                        | 513 |
| 5. Movilidad sin petróleo .....                                | 515 |
| 5.1. ¿Moverse igual con menos vehículos? .....                 | 515 |
| 5.2. Del transporte a la movilidad.....                        | 521 |
| 5.3. Sistemas públicos .....                                   | 523 |
| 6. Ecología integral: la ciudad como ecosistema .....          | 524 |
| Bibliografía.....                                              | 529 |



## **Capítulo 2**

### **LA ESCUELA RURAL**

---

Rogeli Santamaría Luna  
*Investigador autónomo sobre escuela rural*  
*Inspector de educación*

## Introducción

Las partes asistentes a la 25 Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (COP25), celebrada en Madrid en diciembre de 2019, insistieron en su necesaria implicación y en la de toda la ciudadanía en la lucha contra el cambio climático y la conservación del medio ambiente o su restauración, porque, de no hacerlo nosotros hoy, peligra el futuro de la humanidad y de la vida en la Tierra.

Ante esta formulación de deseos y compromisos institucionales, nos encontramos con la problemática de los territorios rurales, que en algunas zonas escasamente pobladas no parece tener solución. Es un círculo vicioso: si no hay población rural se deteriora el medio natural, aumenta la reforestación silvestre y el riesgo de incendios y de erosión, y peligran los sumideros naturales de CO<sub>2</sub> y los ecosistemas productores de oxígeno de los territorios cercanos, que además nos suministran alimentos de proximidad, lo que favorece la soberanía alimentaria. En estas zonas hay poca gente, pocos niños y muchos mayores, que difícilmente pueden encargarse de cuidar el campo, el monte, los ríos y lagos, el aire, etc. El entorno natural o rural –donde la huella humana existe, pero suele ser menos agresiva con la naturaleza que en los entornos más urbanizados– ocupa en España la mayor parte del territorio del que nos beneficiamos todos y mantenerlo en buenas condiciones ambientales es un alto servicio a la sociedad (Corchete, 1987: 4-5).

No obstante, la situación demográfica rural es muy diferente de unas comunidades autónomas a otras, como lo son sus territorios, y de esa diversidad de realidades y de las diferentes respuestas que se les da podemos aprender. En las elecciones generales de 2015 algunos partidos políticos formulaban en sus programas electorales propuestas para el medio rural y en 2019 fueron incluso más (Santamaría, 2015b y 2019c). Parece que no es una moda y lo rural ha entrado en la política para quedarse, más aún cuando el movimiento social de la “España vaciada” ha adquirido un notable protagonismo y en el primer trimestre de 2020 el sector agropecuario está mostrándose más visible y necesario (Blanco, 2020). Sin embargo, si las demandas no parten desde los territorios rurales y no se hace un seguimiento

continuado en el tiempo, las propuestas y deseos pueden caer otra vez en el olvido.

Se afirma de forma reiterada que la escuela es clave para el futuro rural y el mantenimiento de la población. También lo es para que la población se arraigue al medio, lo conozca mejor y lo quiera. En este sentido, la educación ambiental y para la sostenibilidad en el medio rural es clave para el futuro común, en el cual las poblaciones rurales deben jugar un papel muy importante, como se indica en el Programa de Acción Global de la UNESCO (2019), en los Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS 2030 (Naciones Unidas, 2020) o en el reciente Pacto Verde Europeo (Comisión Europea, 2019), que iba a destinar 3.000 millones de euros para infraestructuras educativas en zonas rurales.

Desde Naciones Unidas se indica que la educación es clave en el desarrollo sostenible para mejorar nuestra vida y posibilitarlo en el futuro, insistiendo en la educación en zonas rurales, en las que hay menos oportunidades.

La educación es la base para mejorar nuestra vida y el desarrollo sostenible. Además de mejorar la calidad de vida de las personas, el acceso a la educación inclusiva y equitativa puede ayudar a abastecer a la población local con las herramientas necesarias para desarrollar soluciones innovadoras a los problemas más grandes del mundo [...] Las razones de la falta de una educación de calidad son la escasez de profesores capacitados y las malas condiciones de las escuelas de muchas zonas del mundo y las cuestiones de equidad relacionadas con las oportunidades que tienen niños y niñas de zonas rurales. Para que se brinde educación de calidad a los niños de familias empobrecidas, se necesita invertir en becas educativas, talleres de formación para docentes, construcción de escuelas y una mejora del acceso al agua y electricidad en las escuelas (Naciones Unidas, 2020, Objetivos: 4 educación).

La FAO, a su vez, recalca el papel clave de la población rural en la producción de alimentos y en su implicación para el cambio hacia la sostenibilidad como guardianes del territorio.

Si no queremos dejar a nadie atrás, nuestra atención ha de centrarse en reforzar los medios de subsistencia de los más pobres, en construir mejores vínculos entre las zonas rurales y las urbanas, y en el empoderamiento de la población rural para que se conviertan en agentes cruciales del cambio [...] Invertir en los pequeños agricultores, los pescadores y los silvicultores, en las mujeres y los jóvenes de las zonas rurales, en los ganaderos, en las poblaciones indígenas y vulnerables puede tener efectos duraderos en las economías de los países en desarrollo porque puede transformar a los productores de alimentos en empresarios y guardianes del medio ambiente (FAO, 2018: 11).

Si estos organismos internacionales insisten en el papel de la educación en zonas rurales para facilitar el futuro común, es necesario conocer el nivel en competencias de la población rural y dedicar esfuerzos y recursos

para mejorar el servicio educativo rural. La Unión Europea definió en 2011 algunos objetivos y puntos de referencia en su Agenda Territorial de la Unión Europea 2020. Hacia una Europa integradora, inteligente y sostenible de regiones diversas (UE, 2011), conocida como ATE 2020. Entre ellos destacamos tres:

19) El riesgo de exclusión es mayor en zonas con poca accesibilidad, malos resultados económicos, falta de oportunidades sociales u otras circunstancias territoriales particulares. Si esos territorios forman parte de unidades administrativas mayores, el problema puede quedar oculto en las estadísticas oficiales.

28) Tal vez sea preciso prestar una atención especial a las zonas rurales periféricas menos desarrolladas y a las poco pobladas, pues en ellas los grupos sociales desfavorecidos muchas veces sufren segregación. Los territorios que afrontan una gran despoblación deberían contar con soluciones a largo plazo para mantener su actividad económica fomentando la creación de empleo, unas condiciones de vida atractivas y unos servicios públicos para los habitantes y las empresas.

51) Subrayamos que se precisan un sólido respaldo metodológico y una base exhaustiva de conocimientos territoriales en el proceso de elaboración de políticas a nivel de la UE. Diversos organismos pueden aportar contribuciones valiosas en este sentido y deben incluirlo en su actividad de investigación.

En la ruralidad, a medida que se asciende desde los municipios, provincias, regiones y Estados hasta la Unión Europea, la concreción de los datos iniciales va difuminándose. Esto puede suponer que las políticas integradas, de solidaridad y cohesión no tengan en cuenta las zonas rurales que existen en todas las regiones españolas y que pueden quedar ocultas en las estadísticas regionales, como se sugiere en el punto 19, lo que va a dificultar que se actúe sobre ellas, incumpliendo los principios de la ATE 2020. Por este motivo, los investigadores tendrán que esforzarse para obtener datos de estas zonas (punto 51) y aportar soluciones diferenciales (punto 28) que puedan ser aprovechadas y aplicadas en los distintos territorios.

Esta situación resulta muy evidente en el caso de la educación. Si intentamos conocer la escuela rural en España, nos encontraremos con muchas dificultades para obtener datos suficientes en cantidad y en calidad. No sabemos el número de centros educativos existentes en zonas rurales ni el de profesoras y profesores que trabajan en ellos, no conocemos sus resultados en las pruebas diagnósticas ni en otras, tampoco las condiciones en que se presta el servicio educativo. Uno de los principales objetivos de este trabajo es poner de manifiesto el problema de falta de datos –cuando no la invisibilización de la escuela rural–, para conseguir que mejore su impacto en la formación de sus habitantes, que son los custodios del 85% del territorio estatal y, en gran medida, depende de ellos que nuestro entorno sea más saludable.

Ahora que el cambio climático y el reto demográfico son problemas ineludibles, en España es necesario activar un Plan Marco de Escuela Rural, pero antes hay que aproximarse al medio rural y a la educación existente, y aunque los datos de los que se dispone no sean los más actuales o idóneos, pueden ayudar a contextualizar propuestas favorecedoras de una educación que, además de contribuir al desarrollo rural, sirva para lograr un entorno más saludable y sostenible (Santamaría y Villanueva, 1997: 54-55).

## 1. La escuela rural. Historia y definición

### 1.1. *La escuela rural en España: historia de una ausencia*

En las leyes sobre Educación Primaria y Secundaria en España desde hace noventa años no ha habido ni hay una definición explícita de la escuela rural. Ni la Constitución de la República Española de 1931 ni su desarrollo definieron como tal la escuela rural en una España todavía rural, en la que la mitad de la población vivía en zonas rurales. La Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria cita varias veces lo rural y hace referencia a las escuelas a cargo de un solo maestro –mixtas, con niños y niñas en el mismo grupo en localidades con matrícula inferior a 30 alumnos (artículo 20), y unitarias de niños o de niñas (artículos 21 y 73)–, a las escuelas graduadas, a las misiones pedagógicas<sup>1</sup> para extender la cultura a las zonas rurales, a la escuela-hogar y al transporte escolar y comedor, para facilitar el acceso a la educación. Posteriormente, el Decreto de 24 de octubre de 1947 por el que se aprueba el Estatuto del Magisterio Nacional Primario dedica 3 artículos a las escuelas rurales (90-92) y define el cuerpo de maestros rurales en el artículo 90:

Las Escuelas Nacionales enclavadas en aldeas o lugares de población diseminada inferiores a 500 habitantes –excluidas las que se consideren o sean 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 esto llegamos a una definición de escuela rural externa a la realidad rural: se considera escuela rural aquella que, enclavada en el medio rural, no es deseada por los maestros nacionales (Santamaría, 1996: 414). Desde esta definición excluyente hasta la actualidad el Ministerio no ha formulado otra definición oficial de escuela rural.

---

<sup>1</sup> La idea de las misiones pedagógicas en España surgió a finales del siglo XIX y ya hubo iniciativas, pero la literatura educativa se ha centrado casi exclusivamente en las Misiones Pedagógicas de la II República (Fayanas, 2020).

Pese a este hecho y al sentir popular, que la considera olvidada, en la normativa de desarrollo de las leyes desde 1945 hasta 1970 sí se escribió bastante en relación con la escuela rural (construcciones escolares, agrupaciones y concentraciones escolares, maestros rurales, extensión agraria, igualdad de oportunidades en el medio rural, etc.), aunque no específicamente de ella. El olvido sí es evidente en las leyes educativas desde 1990 hasta la actualidad (Santamaría, 2014a).

Respecto de la escuela rural, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) parte de una visión negativa de la educación en el medio rural, a la que considera de peor calidad que la educación en general. Por eso, para garantizar la calidad de la educación y la igualdad de oportunidades en el medio rural, excepcionalmente, establece que se podrá escolarizar de forma gratuita al alumnado de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria en otros municipios (artículo 65). Las consecuencias de esta decisión han sido:

- La generalización de los maestros especialistas en Primaria (educación física, música, inglés), que ha podido contribuir a difuminar la responsabilidad docente y ha generado la movilidad de maestros itinerantes entre escuelas.
- La “crasificación” masiva o extensión rápida de los Colegios Rurales Agrupados (CRA), para garantizar que todas las escuelas tuvieran los especialistas regulados en la LOGSE.
- La invisibilización de la escuela rural, porque, al integrar las escuelas pequeñas (de 1 a 8 unidades) en los CRA, aumenta la cantidad de unidades por centro, pero disminuye el número de escuelas rurales, de modo que si el Ministerio de Educación habla de escuela rural solo tiene datos de los CRA y no suele computar otras modalidades de servicio educativo en zona rural.
- La clausura de escuelas, porque la matrícula en los pueblos pequeños se reduce al disminuir las edades que atienden las escuelas (9 años en la LOGSE –de los 3 a los 11– frente a 10 en la Ley General de Educación de 1970 –de los 4 a los 13–), aunque la reducción ha sido mucho menor de lo esperado.
- La concentración escolar de los alumnos de ESO en pueblos más grandes con centros de Educación Secundaria, ya que la LOGSE inducía a ello para facilitar la atención por parte del profesorado de Secundaria que correspondía, pese a lo cual hubo comunidades autónomas que mantuvieron la escolarización de los alumnos de 1º y 2º de ESO en algunas escuelas (Andalucía, Aragón, Castilla y León) y otras implantaron modelos propios.

Cabe destacar, no obstante, que la concentración de la ESO en institutos finalmente puede haber sido positiva, porque ha servido para dotar a muchas

zonas rurales de centros de Secundaria inexistentes antes de la LOGSE y fomentar en los escolares el sentimiento de zona o comarca. Además, la ampliación de la red escolar en Secundaria podría haber influido en reducir la brecha urbano-rural en estudios secundarios postobligatorios (Santamaría, 2014b: 5-9).

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) no ofrece grandes cambios respecto a la LOGSE en lo que a la atención a la educación rural se refiere (cuadro 1). Aunque cita explícitamente la atención y organización diferencial de la escuela rural, considera escolarizar alumnado fuera de su municipio o zona una medida excepcional, solo aconsejable en aquellos casos en los que sea necesaria para garantizar la igualdad de oportunidades. Esta formulación favorece la discrecionalidad de las Administraciones en el mantenimiento de las pequeñas escuelas.

**Cuadro 1 – La escuela rural en la Ley Orgánica de Educación (LOE)**

**Artículo 81: Escolarización**

3. En educación primaria, las Administraciones educativas garantizarán a todos los alumnos un puesto escolar gratuito en su propio municipio o zona de escolarización establecida.

**Artículo 82: Igualdad de oportunidades en el mundo rural**

1. Las Administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la escuela rural a fin de proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades.

2. Sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado 3 del artículo anterior, en la educación básica, 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 y, en su caso, comedor e internado.

Finalmente, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que parecía que iba a modificar radicalmente la LOE, respecto de la escuela rural dice básicamente lo mismo que la LOE y la LOGSE. No obstante, hay algunos aspectos que conviene destacar:

- Las referencias a la calidad y la mejora son más frecuentes que en las leyes anteriores, también en relación con el medio rural.
- Continúa la visión negativa ya comentada en la LOGSE, porque mantiene el articulado de la LOE al respecto: como en el medio rural es más difícil ofrecer “calidad”, se podrá escolarizar en otros municipios.
- Añade el factor de compensación interautonómica de densidad de población y escolarización rural en los programas de cooperación territorial (art. 9.3).

Desde la perspectiva de la escuela rural, la LOMCE parece ofrecer más oportunidades que amenazas y, si se desarrollan las primeras y se minimizan

las segundas, puede ser positiva (Santamaría, 2015a: 10-13). No obstante, esta ley orgánica estaba sentenciada antes de su promulgación y desde 2015 la debilidad de los distintos Gobiernos estatales ha frenado su desarrollo con decretos leyes, hasta que el pasado 3 de marzo de 2020 el Consejo de Ministros aprobó un Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), con la que se pretende derogar la LOMCE (MEFP, 2020c). Este proyecto tiene más en cuenta a la escuela rural que las normas anteriores y puede tener aspectos positivos en caso de que se apruebe, pero sigue sin definirla. Las principales referencias a la escuela rural se recogen en el artículo 82 y en la disposición adicional quinta (cuadro 2).

**Cuadro 2 – La escuela rural en la LOMLOE**

**Artículo 82. Igualdad de oportunidades en los ámbitos rural e insular**

1. Las Administraciones educativas prestarán especial atención a la escuela rural e insular, considerando las peculiaridades de su entorno educativo y la necesidad de favorecer la permanencia en el sistema educativo de los jóvenes de las zonas rurales y de las islas más allá de la enseñanza básica.
3. Las Administraciones educativas impulsarán el incremento de la escolarización del alumnado de zona rural e insular en las enseñanzas no obligatorias. Así mismo procurarán una oferta diversificada de estas enseñanzas, relacionada con las necesidades del entorno, adoptando las oportunas medidas para que dicha oferta proporcione una formación de calidad.

**Disposición adicional quinta. Prioridades en los Programas de cooperación territorial**

1. A fin de alcanzar las metas del objetivo 4 de la Agenda 2030, el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, promoverá durante el periodo de implantación de esta Ley los programas de cooperación territorial como línea estratégica de actuación, con especial atención a mejorar los niveles de escolarización en el primer ciclo de educación infantil y en formación profesional, así como para promover la inclusión educativa del alumnado, la prevención y reducción del abandono temprano de la educación y la formación, el plurilingüismo, el fortalecimiento de la escuela rural e insular y el desarrollo profesional docente.

Se mantiene la discrecionalidad de escolarizar fuera del municipio donde se considere aconsejable, pero la gran novedad es el mandato a las Administraciones de facilitar el incremento de escolarización no obligatoria en zonas rurales e insulares y la permanencia de sus jóvenes en el sistema educativo. Para ello, los primeros programas de cooperación territorial tendrán una línea estratégica que incluye el fortalecimiento de la escuela rural y otras acciones coherentes con la Ley 45/2007, para el Desarrollo Sostenible del Medio Rural (LDSMR), que aborda temas fundamentales para nuestro objetivo, específicamente en los artículos referidos a las infraestructuras, equipamientos y servicios básicos (artículo 23); las tecnologías de la información y la comunicación (26); la cultura (29); y, sobre todo, la educación (28) y el empleo público (31).

Esta Ley propone que cada Programa de Desarrollo Rural (PDR) pueda considerar en su ámbito de aplicación el mantenimiento de la escolarización



en municipios rurales, la extensión de la educación infantil y de la formación profesional (no solo agraria), el fomento del acceso a niveles de estudio superiores, la mejora de los resultados escolares en educación obligatoria y la atención a la diversidad, así como la mejora y ampliación del equipamiento de los centros públicos educativos y los incentivos a funcionarios docentes para que realicen su actividad profesional y residan en el medio rural, especialmente en pequeños municipios, con atención preferente a las zonas rurales prioritarias (cuadro 3). La realidad es que la Ley 45/2007 no ha desplegado todo el abanico de opciones disponibles (Collantes y Pinilla, 2019: 2; Molinero, 2019: 26) y su aplicación en los PDR de las distintas autonomías y zonas rurales varía mucho de unas a otras, puesto que en los artículos de referencia se indica que “el PDR podrá...”. Esta falta de obligación ha podido provocar un aumento de la disparidad entre las distintas autonomías y zonas rurales en estos temas, porque la ley permite inhibirse.

**Cuadro 3 – La educación en la Ley para el Desarrollo Sostenible del Medio Rural (LDSMR)**

#### **Artículo 28. Educación**

Para intensificar la prestación de una educación pública de calidad, el Programa podrá incluir medidas que tengan por objeto:

a) El mantenimiento de una adecuada escolarización en los municipios rurales, mediante programas de extensión de la escolarización infantil, de mejora de los resultados educativos de la enseñanza obligatoria, y de fomento del acceso a niveles educativos superiores, prestando una atención preferente a los alumnos de zonas rurales prioritarias y a los inmigrantes.

Atención a la diversidad del alumnado y, en particular, a los alumnos con necesidades educativas especiales y con discapacidad.

b) La mejora y ampliación del equipamiento de los centros públicos educativos, para atender adecuadamente a los alumnos de la enseñanza reglada, especialmente en los municipios rurales de pequeño tamaño, y facilitar su utilización para actividades culturales, educativas y sociales por el conjunto de la población.

c) La potenciación de la formación profesional de los jóvenes y las mujeres, mediante programas adecuados de formación reglada complementados con formación ocupacional, especialmente en nuevas tecnologías y en técnicas de empleo deslocalizado, y con prácticas incentivadas en empresas del medio rural.

d) El fomento de la práctica deportiva, mejorando las infraestructuras deportivas, especialmente en las zonas rurales prioritarias, ordenando los espacios de actividad deportiva en el medio natural y favoreciendo la integración de estas actividades con el turismo rural.

#### **Artículo 31. Empleo Público**

Con objeto de propiciar su estabilidad en el medio rural, el Programa podrá establecer, mediante incentivos administrativos, profesionales o económicos, medidas específicas de apoyo para los empleados públicos que realicen su actividad profesional y residan en el medio rural, singularmente en las zonas rurales prioritarias. Estas medidas se aplicarán con carácter preferente a los empleados públicos docentes y sanitarios.

## 1.2. Definición de escuela rural

Definir la escuela rural resulta difícil, dada su diversidad y heterogeneidad, propia también de los contextos en que desarrolla su labor. En nuestro país, el Estado de las autonomías y el creciente número de factores que inciden en la escuela rural incrementan la diversidad y dificultan aún más la posibilidad de llegar a una definición consensuada y ampliamente aceptada de la escuela rural.

En España, cuando un docente atendía a todos los alumnos de la escuela, independientemente de sus edades o niveles, trabajaba en una *escuela unitaria*<sup>2</sup> –una unidad bajo una dirección–. También se las denomina escuelas multigrado, multinivel (todos los niveles para un mismo docente) o unidocente (un docente para toda la escuela). La escuela unitaria se asociaba a mala calidad de la educación y el porcentaje de escuelas unitarias sobre el total era un mal indicador educativo. Por eso esta expresión suele ser rechazada por los dirigentes educativos y en España la única comunidad autónoma que las cita abiertamente es Canarias, que le dedica un artículo completo en su Ley de Educación.

A mediados de los años 50 del siglo XX se promovió en España la graduación escolar por la que se intentaba agrupar a los alumnos por unidades del mismo nivel o consecutivos. Si había un docente por cada nivel, la escuela era *graduada completa*. De lo contrario, se denominaba *graduada incompleta*, ya que podía haber alguna unidad que atendiera a más de un nivel educativo. Esta terminología tuvo vigencia hasta 1970. Después se denominaron *escuelas incompletas* a las que no tenían los 2 cursos de preescolar y 8 de EGB y *colegios nacionales* a las que tenían como mínimo un grupo por curso. En 1990, con la LOGSE, se definieron los ciclos en estas enseñanzas y, en consecuencia, varió el concepto de escuela incompleta: se denominaban así las que no tenían 3 unidades de Educación Infantil y 6 de Primaria. Jordi Feu aprovechó la definición de ciclos y difundió el concepto de *escuela cíclica* (1999) –en la que se organizan las unidades acogiendo alumnado de ciclos consecutivos, según la matrícula y cantidad de unidades autorizadas– identificando prácticamente la *escuela unitaria* y la *escuela cíclica*, ambas incompletas, con la *escuela rural*, concepción que sigue lastrando su imagen.

Generalmente las pequeñas escuelas rurales unitarias o cíclicas se asocian y la colaboración entre ellas es necesaria. Así surgen dos modelos de organización de las escuelas rurales. Si tienen una dirección, un claustro y un proyecto educativo único se denominan *Colegios Rurales Agrupados* (CRA) en varias autonomías y *Colegios Públicos Rurales* en Andalucía y suelen tener profesorado itinerante. Si, por el contrario, existe un proyecto único

---

<sup>2</sup> Para conocer más el funcionamiento y recursos de este tipo de escuela rural, se puede consultar el libro *La escuela unitaria* (Jiménez, 1983).

adaptado a cada escuela que mantiene su dirección y claustro independiente, aunque comparten profesorado itinerante y tienen un sistema de coordinación común, existen distintas denominaciones: *Zones Educatives Rurals* (ZER) en Catalunya, *Colectivos Rurales* en Canarias, *Escuelas Rurales* en Navarra, *Eskola Xikiak* en el País Vasco, etc.

Pese a todos los esfuerzos por potenciar las coordinaciones y agrupaciones que facilitan la gestión educativa a las Administraciones, todavía existen muchas escuelas unitarias o cíclicas (incompletas) y completas –con 9 unidades o más– en zonas rurales. Además, está surgiendo un nuevo modelo educativo en el que se integran Educación Infantil, Primaria y Secundaria, generalmente olvidado en las estadísticas de la escuela rural. En Educación Secundaria el modelo general ha sido la concentración de alumnos de esa etapa en los pueblos más grandes, aunque algunas escuelas rurales conservaron los primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria (Andalucía, Aragón, Castilla y León, etc.)<sup>3</sup>.

Aunque los procesos de fondo y las estructuras son bastante comunes, la delimitación de la escuela rural presenta claras variaciones por comunidades autónomas. Así, por ejemplo, Navarra considera “escuelas rurales aquellos centros que, además de estar situados en zonas rurales, tienen ocho o menos grupos de alumnado (a partir de nueve tienen un grupo por edad y ya no se consideran rurales, aunque estén en zona rural)” (Carballo y Olazarán, 2019). La Región de Murcia incluye en las escuelas rurales los Colegios Rurales Agrupados (CRA), las Escuelas Unitarias y los Centros Rurales Incompletos, con un máximo de 4 unidades de educación infantil y primaria no pertenecientes a un CRA (EDUCARM, 2019). Por su parte, en Cataluña una definición reconocida socialmente es que la “escuela rural es la escuela de las tres ‘p’: pequeña, de pueblo y pública” (SERC, 2020), lo que excluye iniciativas privadas como las Escuelas Familiares Agrarias, que potencian la Formación Profesional en el medio rural.

El intento de definir la escuela rural en función de un criterio puramente demográfico en relación con los pueblos o zonas en las que se asienta tampoco encuentra una posición de consenso ni en el ámbito nacional ni en el internacional, del mismo modo que no lo hay para definir bajo ese parámetro el medio rural. Umbrales tan dispares como los 2.500, 3.000, 5.000 o 10.000 habitantes son habituales para delimitar las localidades o zonas cuyos centros educativos pueden considerarse escuela rural.

---

<sup>3</sup> En las jornadas y congresos sobre escuela rural no se suele hablar de Secundaria ni de Formación Profesional, aunque sí de dinamización cultural y de formación profesional agraria (FPA). En el Primer Congreso Estatal de la Escuela en el Medio Rural (Gijón, octubre 2011) solo el inspector D. Pedro Romero Moreno (Zaragoza) y el Director del IES de Vegadeo incluyeron los IES en la escuela rural: 2 de 37 presentaciones.

Además de las definiciones “administrativas”, la escuela rural remite a otros aspectos o dimensiones muy diversas, de un carácter más cualitativo e interrelacionadas con el medio y la sociedad rural. A partir del análisis y sistematización de una recopilación de 41 definiciones de escuela rural en España, propusimos en 1996 la siguiente definición:

Escuela rural es aquel centro educativo –de cualquier nivel– que ubicado en el medio rural –con los aspectos demográficos, geográficos y socioculturales que esto 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 (Santamaría, 1996: 231).

Esta definición no es operativa para las investigaciones, porque no establece rasgos cuantitativos para identificar escuelas rurales, pero permite englobar muchas de las definiciones existentes subsanando sus posibles limitaciones a partir de algunos criterios: ubicada en el medio rural, promotora de innovación educativa y del desarrollo de la comunidad, positiva, exigente consigo y con los otros, esperanzada, promotora de autoestima y autoafirmación, de esfuerzo individual y colectivo, etc.; factores que en caso de ausencia promueven la desruralización. Hoy reformulamos ligeramente esa definición: *Escuela rural es todo centro docente que ubicado en un municipio o en una zona rural lucha por un futuro digno para el medio y la comunidad que la acoge. Si no lo hacen son escuelas desruralizadoras y favorecen la despoblación”.*

En las últimas décadas se ha hecho mucho más evidente y necesaria la conexión entre la educación y el desarrollo rural, por lo que consideramos la Ley para el Desarrollo Sostenible del Medio Rural una referencia clave. Esto significa que las escuelas rurales generalmente están en municipios o zonas rurales reguladas por los Planes de Desarrollo Rural Sostenible (PDRS) y, además, deben ejercer sus funciones en estos planes, reivindicándose como claves en el desarrollo comarcal. Para ello es necesario que el personal docente conozca la escuela rural y sus contextos y la escuela se abra al pueblo para facilitar su función de comunidad educadora.

En consecuencia, es fundamental definir tipologías de localidades en función de su catalogación en el Plan de Desarrollo Rural (a revitalizar, intermedias y periurbanas, así como la prioridad en dotación de recursos) y tipos de escuelas en relación con los niveles que imparten, los servicios e infraestructuras de que disponen, el personal con el que cuentan, la existencia de otros centros educativos y sus interrelaciones, la organización escolar,

etc. integrándolo todo en un mapa de zonas escolares, en cumplimiento del artículo 81 de la LOE.

### 1.3. *El contexto territorial y sociodemográfico de la escuela rural*

La delimitación del ámbito rural es necesaria en los programas de desarrollo rural. Son numerosas las metodologías aplicadas por multitud de estudios en Europa y en España, por lo que se ofrecen distintas definiciones y datos derivados de cada una de ellas. No es objeto de este trabajo hacer un estudio detallado de las tipologías rurales que se proponen desde la geografía, la economía, el urbanismo o la sociología. No obstante, sí creemos necesario hacer una breve aproximación al contexto territorial y sociodemográfico para intentar ofrecer una visión panorámica de la ruralidad desde la educación.

Desde el planteamiento de la conexión de la escuela con el desarrollo rural, creemos que, entre las múltiples aproximaciones tipológicas a lo rural<sup>4</sup>, la que nos resulta de más utilidad es la que se toma como base en la Ley 45/2007 para el Desarrollo Sostenible del Medio Rural. En su artículo 2 define municipio rural como aquel de menos de 5.000 habitantes y ubicado en el medio o zona rural con menos de 30.000 habitantes y menos de 100 hab/km<sup>2</sup>. Con estos criterios el 93% del territorio español es rural. El Real Decreto 752/2010 que aprueba el Plan de Desarrollo Rural Sostenible 2010-2014 incluye 219 zonas rurales, que ocupan una superficie total de 426.071 Km<sup>2</sup> (el 84,41% de la superficie nacional) y contaban en 2008 con una población de 10.579.281 habitantes (el 23% de la población española). Se ha aplicado a las zonas una tipología que distingue entre zonas a revitalizar, intermedias y periurbanas, con sus correspondientes datos de población, superficie y densidad (tabla 1).

Tabla 1 – Tipología de zonas rurales y distribución de población rural

| Tipo de Zona          | Número de zonas | Población (habitantes) | Superficie (km <sup>2</sup> ) | % zonas    | % población | % superficie | Densidad de población |
|-----------------------|-----------------|------------------------|-------------------------------|------------|-------------|--------------|-----------------------|
| A revitalizar         | 105             | 3.001.840              | 253.828                       | 48         | 28          | 60           | 12                    |
| Intermedias           | 84              | 5.411.589              | 136.883                       | 38         | 51          | 32           | 40                    |
| Periurbanas           | 30              | 2.165.852              | 35.360                        | 14         | 20          | 8            | 61                    |
| <b>Total Programa</b> | <b>219</b>      | <b>10.579.281</b>      | <b>426.071</b>                | <b>100</b> | <b>100</b>  | <b>100</b>   | <b>25</b>             |

Fuente: Elaboración propia a partir de RD 752/2010: 49692.

<sup>4</sup> Algunos de los estudios más destacados al respecto son los siguientes: RD 752/2010; MAGRAMA, 2012; Sancho y Reinoso, 2012; Reig, Goerlich y Cantarino, 2016; Molina y Ramos, 2017; CES, 2018; Delgado, 2018; Fundació Món Rural, 2019; INE, 2019b; Molinero, 2019.

Observamos que casi la mitad de las zonas declaradas rurales son a revitalizar (envejecidas demográficamente, con alto porcentaje de población activa del sector primario y/o factores físicos condicionantes –altitud, pendientes, aridez, etc.–) y que agrupan el 28% de población rural en un 60% de la superficie del programa rural. En estas zonas es donde podemos encontrar las escuelas rurales por antonomasia: de pueblo, pequeñas y públicas. Suelen ser las zonas más pobres. Por este motivo interesa definir también la prioridad que asignan los respectivos PDRS para esas zonas.

Las comunidades con más zonas a revitalizar son Castilla y León y Aragón, seguidas a mucha distancia por Andalucía y Castilla-La Mancha. Los porcentajes sobre el total de cada tipo rural de la cantidad de zonas declaradas rurales y la población que acogen (tabla 2) ponen en evidencia que cada autonomía tiene una distribución particular de la ruralidad que debería abordarse de forma singular para promover el desarrollo rural sostenible de cada tipología (a revitalizar, intermedias y periurbanas). Lo mismo se debería aplicar a la educación.

**Tabla 2 – Porcentaje de población rural según su tipología respecto de la población total de cada territorio**

|                    | A revitalizar | Intermedias | Periurbanas | Total rural |
|--------------------|---------------|-------------|-------------|-------------|
| Andalucía          | 8,7           | 25,1        | 1,5         | 35,4        |
| Aragón             | 18,0          | 7,1         | 7,9         | 33,0        |
| Asturias           | 21,5          | 0,0         | 0,0         | 21,5        |
| Baleares           | 0,0           | 0,0         | 39,4        | 39,4        |
| Canarias           | 0,0           | 11,8        | 1,2         | 13,0        |
| Cantabria          | 10,1          | 0,0         | 0,0         | 10,1        |
| Castilla y León    | 25,1          | 16,3        | 8,7         | 50,2        |
| Castilla-La Mancha | 9,9           | 28,9        | 7,8         | 46,5        |
| Cataluña           | 1,2           | 3,1         | 2,3         | 6,6         |
| Com. Valenciana    | 1,4           | 1,2         | 15,1        | 17,7        |
| Extremadura        | 39,9          | 22,8        | 0,0         | 62,7        |
| Galicia            | 7,6           | 45,9        | 0,0         | 53,5        |
| Madrid             | 0,0           | 1,2         | 1,3         | 2,5         |
| Murcia             | 4,3           | 1,1         | 4,8         | 10,2        |
| Navarra            | 3,1           | 2,5         | 0,0         | 5,6         |
| País Vasco         | 0,0           | 1,9         | 0,0         | 1,9         |
| La Rioja           | 7,2           | 11,9        | 7,4         | 26,5        |
| <b>España</b>      | <b>6,5</b>    | <b>11,7</b> | <b>4,7</b>  | <b>22,9</b> |

**Fuente:** Elaboración propia a partir de RD 752/2010 e INE.

Reig, Goerlich y Cantarino (2016) introducen en su tipología de municipios un factor que consideramos fundamental y muy relevante en relación con la escuela rural: la accesibilidad (bastante ligada a otro factor analizado, la altitud). Clasifican como accesibles aquellos municipios que se encuentren a menos de 45 minutos de zonas urbanas y remotos a los que superen ese tiempo. Las condiciones del territorio limitan el acceso a muchos servicios y bienes socioculturales y han dificultado el desarrollo de estas zonas. Como se aprecia en la tabla 3, 2.837 municipios son clasificados como rurales remotos –se hallan de media a 66 minutos de zonas urbanas– y en ellos residen 1,9 millones de personas. La representación gráfica de estos datos en un mapa (gráfico 1) nos permite una visión más exacta de los territorios en los que se asienta la escuela rural más necesitada de apoyo a nivel autonómico y provincial.

Tabla 3 – Tipología municipal según demografía, cobertura y accesibilidad. 2011

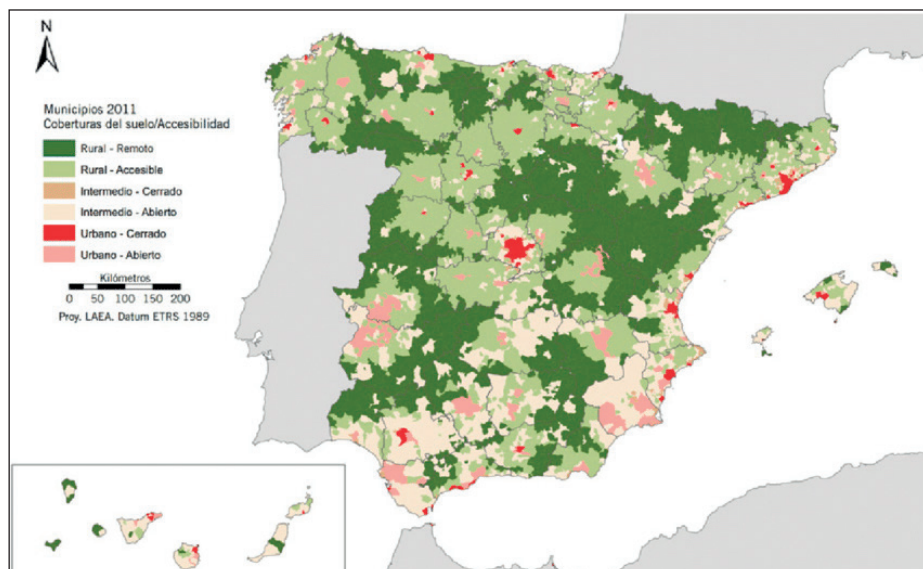
|              |           | Municipios   |              | Población         |              | Superficie      |              | Altitud    | Accesibilidad |
|--------------|-----------|--------------|--------------|-------------------|--------------|-----------------|--------------|------------|---------------|
|              |           | Nº           | %            | Hab.              | %            | km <sup>2</sup> | %            | m          | Minutos       |
| Urbano       | Cerrado   | 164          | 2,0          | 18.642.220        | 39,8         | 5.805           | 1,2          | 201        |               |
|              | Abierto   | 82           | 1,0          | 6.972.750         | 14,9         | 20.457          | 4,1          | 289        |               |
| Intermedio   | Cerrado   | 190          | 2,3          | 2.787.196         | 6,0          | 3.220           | 0,6          | 186        |               |
|              | Abierto   | 960          | 11,8         | 11.997.359        | 25,6         | 107.903         | 21,4         | 326        |               |
| Rural        | Accesible | 3.883        | 47,8         | 4.480.288         | 9,6          | 179.039         | 35,5         | 590        | 30            |
|              | Remoto    | 2.837        | 35,0         | 1.935.103         | 4,1          | 188.160         | 37,3         | 806        | 66            |
| <b>Total</b> |           | <b>8.116</b> | <b>100,0</b> | <b>46.815.916</b> | <b>100,0</b> | <b>504.585</b>  | <b>100,0</b> | <b>614</b> |               |

**Fuente:** Reig, E., Goerlich, F. J. y Cantarino, I. (2016): *Delimitación de áreas rurales y urbanas a nivel local. Demografía, cobertura de suelo y accesibilidad. Informes 2016.*

## Datos sociodemográficos del medio rural

Junto a la distribución territorial de la población, a la hora de analizar la situación de la escuela rural y su relación con el desarrollo de las zonas en las que se asienta, es fundamental también conocer cuál es el contexto social y económico en el que desarrolla su labor y que tiene una influencia decisiva en su organización y funcionamiento, y hasta en su propia supervivencia. En la tabla 4 se recoge la situación en relación con algunos indicadores socioeconómicos básicos de la población según tipo de hábitat de residencia tanto en España como en el conjunto de la Unión Europea.

Gráfico 1 – Tipología municipal: demografía, coberturas del suelo y accesibilidad. 2011



**Fuente:** Reig, E., Goerlich, F. J. y Cantarino, I. (2016): *Delimitación de áreas rurales y urbanas a nivel local. Demografía, cobertura de suelo y accesibilidad. Informes 2016.*

Tabla 4 – Datos de ruralidad en la Unión Europea y en España. 2015

|                                                       | UE 28    |                     |       | España   |                     |       |
|-------------------------------------------------------|----------|---------------------|-------|----------|---------------------|-------|
|                                                       | Ciudades | Pueblos y suburbios | Rural | Ciudades | Pueblos y suburbios | Rural |
| Distribución de población                             | 40,4     | 31,6                | 28,0  | 51,2     | 22,3                | 26,5  |
| Población con riesgo de pobreza o exclusión social    | 24,0     | 22,1                | 25,5  | 25,5     | 29,6                | 34,0  |
| Tasa de sobrecarga del costo de la vivienda           | 13,3     | 10,6                | 9,1   | 11,2     | 10,5                | 8,6   |
| Personas entre 30-34 años con estudios universitarios | 48,1     | 33,4                | 27,9  | 47,7     | 38,1                | 30,8  |
| Jóvenes de 18-24 años que no trabajan ni estudian     | 14,2     | 16,5                | 17,9  | 18,0     | 20,6                | 23,3  |
| Tasa de empleo entre gente de 20-64 años              | 70,0     | 70,2                | 69,7  | 64,0     | 61,7                | 58,4  |
| Tasa de desempleo entre 15-64 años                    | 10,0     | 9,0                 | 9,1   | 20,6     | 22,7                | 24,4  |
| Personas que acceden a Internet diariamente 2016      | 75,0     | 72,0                | 62,0  | 71,0     | 67,0                | 59,0  |

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Eurostat (2018): *Statistics on rural areas in the EU.*



El riesgo de pobreza o exclusión social aumenta con la ruralidad. La variación del porcentaje de población afectada por esta situación entre el entorno urbano y el rural en la UE es de apenas 1,5 puntos, mientras que en España se multiplica por más de cinco, hasta 8,5 puntos. La correlación de este indicador con los correspondientes a las tasas de empleo y desempleo es evidente: en ambos casos la situación es claramente peor en el medio rural en nuestro país, mientras que en el conjunto de la UE las diferencias son mínimas e incluso favorables en el caso de la tasa de desempleo. El indicador más preocupante del medio rural es el de la tasa de empleo en la población de 20 a 64 años, que apenas alcanza el 58,4%, casi 6 puntos inferior al de la población urbana española y más de 10 puntos inferior a la tasa de la población rural en la UE, por lo que este factor debe ser especialmente considerado en todo momento, porque la brecha rural-urbano en las tasas de pobreza en nuestro país es mucho mayor que en la Unión.

Los indicadores educativos reflejan también una situación claramente desfavorable para el medio rural: el porcentaje de personas entre 30 y 34 años con estudios universitarios en el medio rural está 17 puntos por debajo del de la población urbana y el de jóvenes de 18-24 años que no trabajan ni estudian está 5 puntos por encima. En estos indicadores las diferencias con la UE son menores, e incluso positivas en el caso de la población con estudios universitarios. Sin embargo, este último dato puede ser visto más que como una ventaja como un error de orientación personal y social, ya que en la España rural se dedica gran esfuerzo personal y económico a formar universitarios que después no encuentran puestos de trabajo donde desempeñar sus competencias en las zonas rurales.

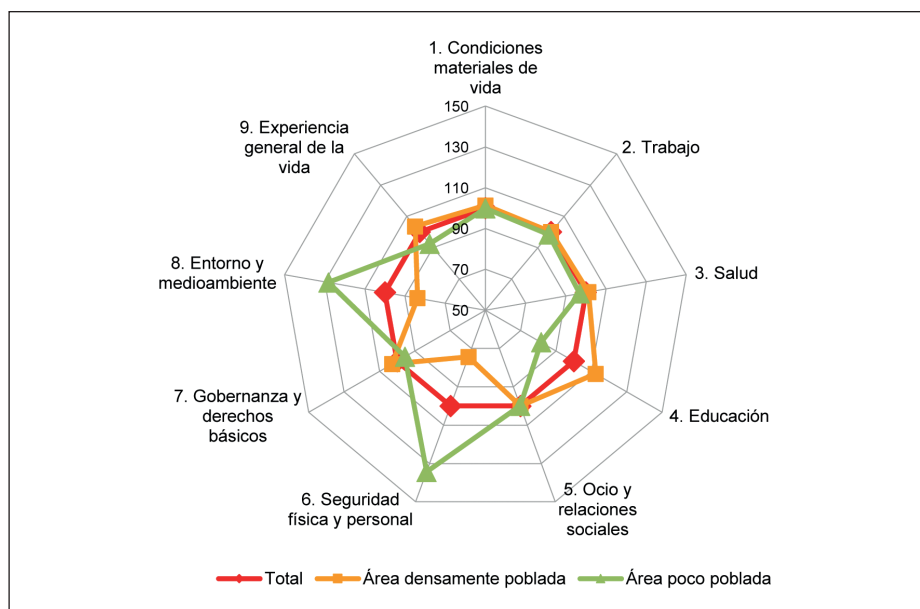
En un aspecto tan fundamental en la vida económica y social actual y en sus posibilidades y opciones de futuro como es el acceso a Internet, la brecha urbano-rural se sitúa en torno a los 14 puntos, ligeramente superior a la que se registra en el conjunto de la UE. Aunque es verdad que el mayor envejecimiento del medio rural es un importante factor explicativo de esta brecha de uso, los déficits de infraestructuras de telecomunicaciones de calidad en estas zonas siguen siendo manifiestos. Todo ello redundando en menor actividad económica y menor conectividad en zonas rurales, lo que dificulta las actividades productivas, la creación de empleo y las oportunidades de aprendizaje.

El único indicador en el que los pueblos españoles presentan una mejor situación que las áreas urbanas y también que el conjunto de la UE es la sobrecarga del costo de vivienda, ya que decrece con la ruralidad. No obstante, la brecha es tan escasa que difícilmente sirve para atraer población que busque viviendas más económicas.

Estos indicadores dibujan un círculo rural negativo: menos trabajo, poca riqueza y bajos niveles formativos de la población que vive en el medio rural; a su vez las comparativamente bajas competencias globales de la población rural se relacionan con bajos ingresos que favorecen la emigración de la juventud y, en consecuencia, el envejecimiento, la baja densidad de población y la reducción de nacimientos, que pone en riesgo la continuidad del servicio educativo (CERI, 2017: 10).

En 2015 el Instituto Nacional de Estadística (INE) publicó los *Indicadores de Calidad de Vida* (ICV) con datos de 2013, donde se valoran las distintas dimensiones de la vida (educación, salud, etc.) en relación con algunos factores, como el grado de urbanización. Como se puede apreciar en el gráfico 2, la educación es la dimensión en la que la valoración de la población rural es manifiestamente inferior a la registrada en las zonas urbanas. La valoración es muy similar en gobernanza y derechos básicos, condiciones materiales de vida, salud, trabajo, ocio, relaciones sociales y bienestar subjetivo; y claramente más alta en seguridad física y personal y en entorno y medioambiente (INE, 2015: 5).

Gráfico 2 – Valoración de las condiciones de vida según el grado de urbanización. 2013



Fuente: INE (2015), *Indicadores de Calidad de Vida*.

El bajo resultado en educación corrobora, en cierta medida, la valoración de la población rural joven<sup>5</sup> en relación con los servicios educativos:

En lo que respecta a la oferta formativa en el medio rural, también existe una leve correlación indirecta entre el nivel educativo y la valoración de la oferta formativa. Es decir, los jóvenes menos formados consideran que tienen un abanico más amplio de oportunidades para formarse, mientras que los que han alcanzado algún nivel de educación terciaria (formación profesional de grado superior, grado, licenciatura, máster o doctorado) valoran la oferta de escasa en mayor medida. Esto, sumado a las dificultades para estudiar una carrera universitaria mientras se reside en el medio rural (principalmente por la distancia), pone de manifiesto la necesidad de ofrecer formación superior en el medio rural para intentar poner freno al abandono del mismo por las generaciones más jóvenes (REDR, 2018: 192).

## 2. Los (escasos) datos de la escuela rural

### 2.1. Estructura y organización

Los informes anuales del Consejo Escolar del Estado (CEE) constituyen la principal fuente de datos estadísticos y de análisis sobre la escuela rural en nuestro país. En la tabla 5 hemos recogido los datos sobre Colegios Rurales Agrupados (CRA) y otras agrupaciones de escuelas rurales (CPR, Colectivos Rurales, ZER) que atienden alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria publicados en el informe de 2019 referido al curso 2017-2018 (CEE, 2019: 231-232). En los campos donde no había datos o eran incoherentes, se han incorporado –marcados en negrita– los más recientes y coherentes con la serie histórica de CRA desde 1990. Estos ajustes explican las diferencias entre el total estimado y el total publicado en el informe, puesto que el CEE no tiene una serie histórica de sus datos de CRA que permita detectar los errores e incoherencias, presentando como buenos datos incorrectos.

A primera vista se observa que la comunidad con más centros agrupados es Castilla y León (181) seguida de Andalucía (107) y Cataluña (86). Estas tres comunidades suman el 51% del alumnado rural, según esos datos. Las comunidades que tienen menos CRA o agrupación similar son Navarra, Cantabria, Madrid y Murcia, tres de ellas bastante rurales, lo que sugiere que hay otros sistemas escolares en zonas rurales además de las agrupaciones referidas y que faltan datos, como analizaremos a continuación.

---

<sup>5</sup> La encuesta telemática fue cumplimentada por 2.151 personas residentes en municipios rurales de toda España con edades comprendidas entre los 18 y los 35 años. Entre ellos solo el 13% tenía hijos.

Tabla 5 – Distribución de CRA por comunidades autónomas. Curso 2017-2018

|                        | CRA y otras agrupaciones escolares |                    |                 |                 |          |           |            |           | Primaria<br>media nacional |       |
|------------------------|------------------------------------|--------------------|-----------------|-----------------|----------|-----------|------------|-----------|----------------------------|-------|
|                        | Centros<br>(C)                     | Localidades<br>(L) | Unidades<br>(U) | Alumnado<br>(A) | L / C    | U / C     | A / C      | A / U     | A / C                      | A / U |
| Andalucía              | 107                                | <b>359</b>         | 1.179           | 10.993          | 3        | 11        | 103        | 9         | 221                        | 21    |
| Aragón                 | 75                                 | 317                | 783             | 8.496           | 4        | 10        | 113        | 11        | 178                        | 18    |
| Asturias               | 27                                 | 83                 | 184             | 1.780           | 3        | 7         | 66         | 10        | 148                        | 18    |
| Baleares               | –                                  | –                  | –               | –               | –        | –         | –          | –         | 210                        | 22    |
| Canarias               | 23                                 | 111                | 175             | 1.900           | 5        | 8         | 83         | 11        | 154                        | 21    |
| Cantabria              | 4                                  | 8                  | <b>16</b>       | 239             | 2        | 4         | 60         | 15        | 172                        | 20    |
| Castilla y León        | 181                                | 579                | 1.463           | 15.156          | 3        | 8         | 84         | 10        | 127                        | 17    |
| Castilla-<br>La Mancha | 77                                 | 262                | 838             | 8.096           | 3        | 11        | 105        | 10        | 166                        | 19    |
| Cataluña               | 86                                 | 272                | 806             | 10.481          | 3        | 9         | 122        | 13        | 193                        | 22    |
| C. Valenciana          | 46                                 | 143                | 525             | 5.494           | 3        | 11        | 119        | 10        | 214                        | 21    |
| Extremadura            | 40                                 | 137                | 439             | 3.821           | 3        | 11        | 96         | 9         | 124                        | 17    |
| Galicia                | 28                                 | 190                | 199             | 2.203           | 7        | 7         | 79         | 11        | 143                        | 19    |
| Madrid                 | 8                                  | 30                 | 117             | 1.503           | 4        | 15        | 188        | 13        | 292                        | 24    |
| Murcia                 | 9                                  | 34                 | 95              | 1.248           | 4        | 11        | 139        | 13        | 197                        | 21    |
| Navarra                | 1                                  | 2                  | 5               | 52              | 2        | 5         | 52         | 10        | 157                        | 18    |
| P. Vasco               | –                                  | –                  | –               | –               | –        | –         | –          | –         | 205                        | 20    |
| La Rioja               | 11                                 | 48                 | 133             | 1.513           | 4        | 12        | 138        | 11        | 213                        | 20    |
| <b>Total estimado</b>  | <b>723</b>                         | <b>2.575</b>       | <b>6.974</b>    | <b>72.953</b>   | <b>4</b> | <b>10</b> | <b>101</b> | <b>10</b> |                            |       |
| Total<br>Informe CEE   | 714                                | 2.182              | 6.790           | 71.727          | 3        | 10        | 100        | 11        | 193                        | 21    |

**Nota:** Los datos de las columnas de Primaria pública se han extraído de MEFP (2020b): *Las cifras de la educación en España. Curso 2017-2018 (Edición 2020)*, y se ha calculado alumnado por centro y por unidad.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Consejo Escolar del Estado (2020): *Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo*.

La media de localidades por centro se sitúa en 4, con una amplia variación de 2 (Cantabria y Navarra) a 7 (Galicia). En las unidades por centro también hay una variación significativa, desde las 4 de Cantabria hasta las 15 de Madrid, con una media de 10. En lo que se refiere al alumnado por centro, Madrid (188) casi cuadruplica a Navarra (52) y triplica a Cantabria (60) y a Asturias (66), todas ellas muy alejadas de la media (101). Finalmente, en los alumnos por unidad es donde se registra una menor dispersión, ya que varía entre 9 (Extremadura y Andalucía) y 15 (Cantabria), con una media de 10.

Al comparar los datos de alumnado por centro y por unidad en las agrupaciones rurales respecto de las medias correspondientes en escuelas públicas de Educación Primaria, se observa que en ambos indicadores los datos generales prácticamente duplican los de la escuela rural: 193 alumnos por centro y 21 alumnos por unidad en el conjunto de España, frente a 100 y 11, respectivamente, en los centros rurales agrupados. Estos datos han servido y siguen sirviendo de argumento para quienes afirman que mantener la escuela rural es mucho más caro que mantener escuelas en localidades más pobladas.

Como ya hemos señalado, los datos del CEE no constituyen una fotografía completa de la escuela rural en España; hay centros rurales no cubiertos por esa estadística y que deben ser tenidos en cuenta. Para completar o complementar la información del CEE, hemos consultado el *Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios (RCD)* (MEFP, 2020a), en el que aparecen otros tipos de centros no considerados: los Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP) totalmente independientes y los Centros Integrados de Educación Primaria y Secundaria con distintas denominaciones ubicados en zonas rurales. Su alumnado rural no está computado en las estadísticas del CEE. Algunos ejemplos son los siguientes:

- En Andalucía, en el curso 2016-2017, además de los Colegios Públicos Rurales (CPR), similares a los CRA, hay 36 escuelas rurales con imposibilidad geográfica de agrupamiento y que cuentan con 88 unidades escolares. Además, existe un Programa de Educación Infantil en el medio rural con 4 maestros itinerantes que atienden a 11 escolares de forma muy excepcional (Consejo Escolar de Andalucía, 2019: 407).

- En el caso de Cataluña hay unos 8.000 alumnos en estos centros y en otros no agrupados en Zonas Escolares Rurales (ZER), que suponen el 45% del alumnado total escolarizado en centros CEIP (Departament d'Educació, 2020, respuesta a cuestionario). Los 10.481 alumnos que se citan están en escuelas pequeñas que manteniendo su autonomía se coordinan con otras de la ZER y tienen un proyecto educativo compartido, aunque cada escuela mantiene sus órganos de gobierno y de coordinación interna. Habría que añadir a este alumnado los que están escolarizados en 12 Institut-escola de los 21 registrados.

- En Murcia se presentan los datos proporcionados por el Servicio de Evaluación y Calidad Educativa (CEC, 2020, respuesta a cuestionario), por no constar en la tabla citada. Además, esta región tiene 5 Colegios de Educación Infantil y Básica (CEIBAS) que atienden a escolares de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria; 4 CEIBAS se ubican en zonas rurales.

- La Comunidad Valenciana tiene escolarizados unos 5.555 alumnos en CRA y unos 20.000 en CEIP pequeños de zonas rurales no agrupados.

El alumnado que no está en CRA representa el 79% de los escolarizados de estas etapas en zonas rurales (CECE, 2020, respuesta a cuestionario).

- En Navarra hay unos 3.000 alumnos escolarizados en 69 escuelas rurales no agrupadas coordinadas entre ellas (Ayestarán *et. al.*, 2018) y que no están computados en las estadísticas del CEE. Son 60 veces más que los matriculados en CRA.
- En el País Vasco hay 51 Eskola Txikiak o escuelas pequeñas (Eskola Txikiak, 2020), todas ellas en zonas rurales no agrupadas pero coordinadas entre ellas y atienden a 2.900 alumnos (Redacción NP, 2019).
- Un estudio realizado por CCOO Cantabria atribuía a 89 centros en zonas rurales unos 17.000 alumnos (CCOO Cantabria, 2020), frente a los 254 indicados en el informe del CEE.

Si añadimos a los 71.727 alumnos de los centros rurales agrupados, bajo dirección única o no, los datos referidos arriba (unos 50.000), la matrícula mínima es de en torno a 120.000 y el alumnado no computado representa un 40% del total estimado. Seguramente al computar el alumnado de CEIP en zona rural de las comunidades no citadas ese porcentaje aumentaría.

Por otra parte, los centros integrados públicos que imparten otras enseñanzas además de la Educación Primaria son 169 en toda España, de los cuales 141 están en zonas rurales y cuyo alumnado no ha sido considerado como rural. Las denominaciones varían según las comunidades: Centro de Educación Obligatoria, CEO (27 en Canarias y 1 en La Rioja); Centro Público de Educación Básica, CPEB (9 en Asturias); Centro Público de Educación Infantil y Básica, CEIBAS (4 en Murcia); Centro Público Integrado, CPI (3 en Aragón, 1 en Castilla y León, 63 en Galicia y 9 en el País Vasco). Tampoco se han considerado otros tipos de centros integrados: Colegios de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, CEIPSO (31, de los cuales 26 están en la Comunidad de Madrid); y Colegios de Educación Obligatoria, CEO (9, de los cuales 8 están en Castilla y León). Cabe indicar que algunos de estos centros integrados se crearon por transformación de anteriores CEIP y otros provienen de CRA, conservando su estructura de CRA en Infantil y Primaria y una cabecera donde se imparte la ESO (STE-CyL-i, 2012: 9).

Finalmente, para atender la escolarización en Educación Secundaria, el modelo más habitual es el de Institutos de Educación Secundaria (IES), que pueden ofrecer ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos, aunque hay modelos particulares como los IESO o las Secciones de ESO, que solo ofrecen ESO.

La publicación *Las cifras de la educación en España. Curso 2017-2018. Edición 2020* (MEFP, 2020b) ofrece muchos datos sobre el sistema educativo en España, aunque ninguno sobre escuela rural de forma específica. No

obstante, de manera indirecta, aporta datos que contrastan con los ofrecidos por el CEE. A partir de los datos de la tabla 6, si se trasladan a valores absolutos los porcentajes de los alumnos de las enseñanzas de régimen general que residen en municipios de menos de 2.000 habitantes, obtenemos la cifra de 280.000 alumnos; solo entre Infantil y Primaria (mayoritariamente escolarizados en su localidad de residencia o en un pueblo cercano) suman más de 225.000. Por tanto, considerar que en las escuelas rurales hay 72.000 alumnos –los que aparecen en la estadística del CEE– es reducir mucho el peso de la escuela rural.

**Tabla 6 – Distribución porcentual del alumnado matriculado por tamaño de municipio respecto de la matrícula de cada enseñanza. Curso 2017-2018**

|              | TOTAL     | Hasta<br>2.000 hab. | De 2.001 a<br>10.000 hab. | De 10.001 a<br>25.000 hab. | De 25.001 a<br>100.000 hab. | Más de<br>100.000 hab. | % total<br>según<br>matrícula |
|--------------|-----------|---------------------|---------------------------|----------------------------|-----------------------------|------------------------|-------------------------------|
| E. Infantil  | 1.767.179 | 4,6                 | 15,3                      | 15,4                       | 25,3                        | 39,3                   | 100                           |
| E. Primaria  | 2.942.894 | 4,9                 | 15,6                      | 15,7                       | 25,9                        | 37,9                   | 100                           |
| ESO          | 1.931.886 | 2,0                 | 15,2                      | 16,6                       | 27,0                        | 39,1                   | 100                           |
| Bachillerato | 637.123   | 1,1                 | 11,6                      | 14,9                       | 27,7                        | 44,7                   | 100                           |
| FP           | 752.424   | 1,2                 | 7,9                       | 11,5                       | 27,7                        | 51,7                   | 100                           |

**Fuente:** MEFP (2020b): *Las cifras de la educación en España. Curso 2017-2018 (Edición 2020)*.

Estos datos ponen en evidencia que, pese al gran esfuerzo que ha realizado durante todos estos años el Consejo Escolar del Estado por ofrecer datos sobre la escuela rural, el uso exclusivo de los mismos puede inducir a errores y especialmente contribuye a minimizar el peso de la matrícula escolar de Infantil y Primaria en zonas rurales respecto del total del sistema público en estas enseñanzas. De ahí la importancia de complementar la estadística del CEE, centrada especialmente en los Colegios Rurales Agrupados (CRA), con otras fuentes de datos para conocer la evolución de la escuela rural en España a nivel autonómico desde 1986 hasta la actualidad.

En la tabla anterior observamos claramente como el porcentaje de matriculados en Educación Infantil y Primaria en municipios menores de 2.000 habitantes es parecido, pero se reduce a más de la mitad en Secundaria Obligatoria y a la cuarta parte en Bachillerato y Formación Profesional, dato que pone en evidencia que más de la mitad del alumnado de estos pueblos debe trasladarse a otras localidades a acabar la Educación Secundaria Obligatoria. Esta diferencia no se aprecia en los pueblos de hasta 10.000 habitantes, que suelen absorber el alumnado de ESO de pueblos más pequeños. Lo mismo se puede apreciar al calcular la distribución porcentual del alumnado dentro de cada tipo de municipio (tabla 7), los adolescentes y jóvenes de pueblos más pequeños no pueden estudiar ESO, Bachillerato

ni FP en sus pueblos y engrosan las matrículas de pueblos más grandes; cuanto mayor es el municipio presenta mayor porcentaje de estudiantes de Bachillerato y FP, porque tienen más facilidades para continuar estudios y estos municipios concentran alumnado de otras zonas.

**Tabla 7 – Distribución porcentual del alumnado matriculado en cada enseñanza por tamaño de municipio respecto de la matrícula de cada tipología municipal. Curso 2017-2018**

|                  | TOTAL | Hasta 2.000 hab. | De 2.001 a 10.000 hab. | De 10.001 a 25.000 hab. | De 25.001 a 100.000 hab. | Más de 100.000 hab. |
|------------------|-------|------------------|------------------------|-------------------------|--------------------------|---------------------|
| E. Infantil      | 22,0  | 29,2             | 23,4                   | 22,0                    | 21,1                     | 21,5                |
| E. Primaria      | 36,6  | 51,1             | 39,7                   | 37,4                    | 36,0                     | 34,4                |
| ESO              | 24,1  | 13,9             | 25,4                   | 25,9                    | 24,7                     | 23,3                |
| Bachillerato     | 7,9   | 2,5              | 6,4                    | 7,7                     | 8,3                      | 8,8                 |
| FP               | 9,4   | 3,2              | 5,1                    | 7,0                     | 9,8                      | 12,0                |
| % total por tipo | 100,0 | 100,0            | 100,0                  | 100,0                   | 100,0                    | 100,0               |

**Fuente:** Elaboración propia a partir de MEFP (2020b): *Las cifras de la educación en España. Curso 2017-2018* (Edición 2020).

El problema más grave no es la brecha de matrícula en los niveles postobligatorios entre el medio rural y el urbano, sino la pérdida de matrícula entre ESO y los estudios postobligatorios, generalizada en todos los tipos municipales y que se agrava en los pueblos más pequeños, hecho que muestra una aplicación de la Imagen del Bien Limitado de Foster a la demografía, en la que la población escolar (bien limitado) es sustraída de los pueblos pequeños para engrosar los centros escolares de municipios mayores (Santamaría, 2020: 137).

Esta variación porcentual tiene que ver con otros factores, no menos importantes en la atención educativa, como son los servicios complementarios de comedor, el transporte escolar y las becas.

### Servicios de comedor y transporte

El porcentaje de centros públicos con servicio de comedor escolar aumenta en Infantil, Primaria y Secundaria con el tamaño de la población y en los pueblos más pequeños es menos frecuente (tabla 8). En centros de Educación Secundaria ocurre lo contrario y es más frecuente encontrar comedor escolar en centros de pueblos pequeños, que acogen alumnado de toda su zona. Disponer de comedor escolar en las zonas rurales es visto por las familias como un factor importante para la conciliación laboral, porque amplía el tiempo de servicio escolar y posibilita que los padres dejen a sus hijos en la escuela más tiempo. Por eso cada vez es más frecuente que los



centros rurales intenten ofrecer este servicio complementario para conseguir retener matrícula. Si no lo ofrecen, hay familias que llevarán a sus hijos a otros pueblos cuyas escuelas sí tienen comedor. Este problema es grave y deben implicarse las Administraciones para facilitar el servicio de comedor en pequeñas escuelas donde no es rentable económicamente para el centro<sup>6</sup> y las familias no reciben ayudas que lo faciliten.

**Tabla 8 – Centros públicos que ofertan servicios complementarios por tamaño de municipio. En porcentaje. Curso 2017-2018**

|                        | Comedor escolar    |                  |                        |                         |                          |                     |
|------------------------|--------------------|------------------|------------------------|-------------------------|--------------------------|---------------------|
|                        | Total              | Hasta 2.000 hab. | De 2.001 a 10.000 hab. | De 10.001 a 25.000 hab. | De 25.001 a 100.000 hab. | Más de 100.000 hab. |
| E. Infantil            | 64,3               | 39,0             | 64,3                   | 72,9                    | 72,9                     | 80,4                |
| E. Primaria y ESO      | 73,9               | 52,4             | 74,5                   | 74,9                    | 79,5                     | 88,9                |
| ESO, Bachillerato y FP | 11,8               | 22,3             | 13,9                   | 12,6                    | 10,0                     | 9,0                 |
|                        | Transporte escolar |                  |                        |                         |                          |                     |
|                        | Total              | Hasta 2.000 hab. | De 2.001 a 10.000 hab. | De 10.001 a 25.000 hab. | De 25.001 a 100.000 hab. | Más de 100.000 hab. |
| E. Infantil            | 1,3                | 3,6              | 1,3                    | 1,4                     | 1,4                      | 1,0                 |
| E. Primaria y ESO      | 34,0               | 43,5             | 45,3                   | 34,4                    | 29,1                     | 18,2                |
| ESO, Bachillerato y FP | 56,1               | 86,7             | 75,5                   | 66,7                    | 51,9                     | 29,8                |

**Fuente:** MEFP (2020b): *Las cifras de la educación en España. Curso 2017-2018 (Edición 2020)*.

Respecto del transporte escolar, cuanto más pequeño es el municipio mayor porcentaje de transporte escolar tiene en todos los tipos de centros, porque estos pequeños pueblos atienden población de pueblos menores y forzosamente deben ser transportados, especialmente en Primaria y Secundaria Obligatoria, en aplicación de los artículos 81 y 82 de la LOE. En cambio, en pueblos más grandes y ciudades los estudiantes pueden acudir a los centros escolares por medios propios más fácilmente.

### Otros servicios educativos

Además de los centros educativos propiamente dichos, existen en la escuela rural otros servicios específicos de apoyo que merecen ser citados. Entre ellos destacan la Escuela-Hogar, los programas de apoyo a la Educación Infantil y el Centro Rural de Innovación Educativa (CRIE).

La Escuela-Hogar es un servicio educativo para atender a la población en edad de escolarización obligatoria que tiene difícil acceso a las escuelas

<sup>6</sup> En la Comunidad Valenciana se estimaba que un comedor puede mantenerse económicamente a partir de unos 50 comensales. Si hay menos, el centro debe aportar fondos para su continuidad, porque el comedor es deficitario.

de sus localidades. Citada en el artículo 21 de la Ley de Educación Primaria de 1945, se desarrolló sobre todo al mismo tiempo que las supresiones y concentraciones escolares entre 1962 y 1972, especialmente con el Decreto 2240/1967, de 7 de julio, por el que se regula la creación de Escuelas-Hogar y la designación de su personal. En ellas permanecen los alumnos durante la semana 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 y ahora quedan 67, de las cuales 27 se ubican en Andalucía (MEFP, 2020a), vinculadas a la reducción del absentismo escolar para evitar la desescolarización o al cambio de escuela de numerosos niños a causa de las temporadas agrícolas.

El primer programa de apoyo a la Educación Infantil que tuvo repercusión nacional fue *Preescolar na Casa*, una acción educativa organizada con las familias de niños de cero a seis años en el medio rural de Galicia, con población dispersa. Toma como base la vida diaria y el entorno familiar y social, con una clara vocación rural que promueve la implicación socio-familiar y el desarrollo integral arraigado al medio rural. Funcionó con atención directa a alumnado y familias desde 1977 hasta 2012. Ahora hacen coordinaciones semanales (Ferradás y Franco, 2018: 359). El modelo, con variaciones, se extendió a León y Asturias y existe una versión adaptada en Andalucía de forma casi testimonial: 4 maestros itinerantes dan apoyo a 11 alumnos y trabajan con las familias para implicarlas en las tareas educativas (CE de Andalucía, 2019: 407).

Los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE) son espacios educativos innovadores de apoyo a la socialización y al aprendizaje de los alumnos de la escuela rural mediante convivencias periódicas de una 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, actividades culturales, etc.). Ofrecen también al profesorado algunos recursos educativos escasos en sus centros: laboratorios, talleres de tecnología, de radio... Los CRIE nacieron en Teruel a mediados de los años 80 del pasado siglo y se extendieron a otras autonomías del territorio gestionado por el Ministerio de Educación hasta 1999. Aragón cuenta con 5 CRIE, Castilla y León tiene 6 y hay 1 en Cantabria y Castilla-La Mancha.

### Políticas de becas y ayudas al estudio

Las brechas formativas van reduciéndose muy poco a poco. Para revertirlas es necesario facilitar el acceso de la población rural a la formación media y superior y hacer posible que continúen los estudios.

Estas diferencias podrían corresponderse con las existentes entre unas áreas y otras en cuanto a los beneficios esperados de un mayor nivel educativo

en términos de mejores oportunidades de empleo cualificado (más abundante en las grandes ciudades); menores costes directos de proseguir la formación (asociados a las mayores facilidades educativas ligadas a la proximidad a centros de enseñanza posobligatoria, típicas de las zonas más pobladas) y diferentes características poblacionales (por ejemplo, mayores niveles educativos de los padres en las zonas más urbanas) (Serrano, Soler y Hernández, 2013: 10).

Algunos de los factores que dificultan el acceso a los estudios medios de las poblaciones rurales se relacionan con políticas educativas, como es el caso de los costes directos asociados a la formación. Así, por ejemplo, en Castellón se atribuye el aumento del nivel educativo de la población rural a partir de 2001 y especialmente en el censo de 2011 a la LOGSE, por la ampliación de la edad de escolarización obligatoria hasta los 16 años y la construcción de centros escolares en zonas rurales (Santamaría, 2014b: 7). La ampliación de la red de centros citada y de la red universitaria ha contribuido a facilitar el acceso, pero no ha sido suficiente. Hecho que evidencia el incumplimiento del artículo 83 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOE (becas y ayudas al estudio):

Para garantizar la igualdad de todas las personas en el ejercicio del derecho a la educación, los estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables tendrán derecho a obtener becas y ayudas al estudio. En la enseñanza postobligatoria las becas y ayudas al estudio tendrán en cuenta además el rendimiento escolar de los alumnos.

1. El Estado establecerá, con cargo a sus Presupuestos Generales, un sistema general de becas y ayudas al estudio, con el fin de que todas las personas, con independencia de su lugar de residencia, disfruten de las mismas condiciones en el ejercicio del derecho a la educación.

Resulta evidente que las personas no disfrutaban de las mismas condiciones para ejercer su derecho a la educación y esta desigualdad es especialmente grave en las zonas rurales, donde incluso disponiendo de recursos económicos y capacidad suficiente para seguir estudiando, gran parte de la población no lo hace después de los estudios obligatorios. Esta situación pone de manifiesto que el sistema de becas no corrige la desigualdad asociada a la ruralidad, ya que los costes de desplazamiento o residencia son inasumibles para muchas familias y el sistema de becas no aporta suficiente seguridad económica, lo que limita la elección a opciones de cercanía que a menudo no se ajustan a los intereses y competencias del alumnado y acaban provocando su abandono (Ferrer, 2018: 37).

La cuantía máxima estimada hasta 2018 en las becas para Bachillerato, Ciclos de Grado Medio y Grado Superior es de 3.908 € para el umbral de renta más bajo y 5.438 € para el mismo umbral en los estudios universitarios (Ferrer, 2018: 45). Con estas ayudas máximas, que no alcanzan los 400 € mensuales, se puede explicar que en zonas rurales se abandonen los

estudios, porque no cubren el coste de oportunidad de los ingresos que se dejan de percibir por no acceder al mercado laboral.

Como se ha demostrado en algunas investigaciones (Martínez-Celorio, 2015; Vallvé, 2016), el acceso a becas en Secundaria tiene un efecto positivo en la continuidad en los estudios postobligatorios y en los universitarios. Pese a su eficacia, el sistema de becas en nuestro país tiene un diseño centralista con baja cobertura en cuantías y un impacto distributivo escaso, porque se ha optado por favorecer la cantidad de becarios y se ha valorado menos el objetivo de aumentar la continuidad educativa postobligatoria en los grupos de renta más baja. Además, este modelo centralizado establece umbrales de renta familiar bajos, más frecuentes en comunidades autónomas pobres, pero que excluye a una parte importante de familias de renta baja de comunidades más ricas o con coste de la vida más elevado, como Baleares, Madrid, Cataluña o La Rioja (Martínez-Celorio, 2015: 46). De ahí la importancia para las zonas rurales de programas como Beca 6000, adicional a la del Ministerio de Educación, que se concedía en Andalucía:

La consecución final de la beca, además de permitir al estudiante afrontar múltiples inversiones escolares antes limitadas por carencias familiares que promueven procesos de autoexclusión educativa, multiplica las opciones formativas futuras de los estudiantes. Esto se manifiesta sobre todo en los abundantes casos de becarios de zonas rurales, donde la oferta educativa muchas veces es incompleta e implica mayores costes directos a la hora de estudiar. Las Becas 6000 supondrían un importante recurso para amortiguar los efectos discriminatorios de los desequilibrios territoriales que siguen dándose en la provisión de servicios educativos en Andalucía. Gracias a ellas algunos estudiantes de poblaciones rurales alejadas de los núcleos urbanos pueden ampliar sus posibilidades de elección (Río y Jiménez, 2014: 621).

En resumen, si se quiere revertir la situación e incrementar la matriculación de los alumnos rurales en las etapas postobligatorias, habrá que potenciar la escolarización y continuidad de estudios de los estudiantes rurales mediante el acercamiento de las enseñanzas postobligatorias a las zonas rurales y la concesión de becas con criterios diferentes a los actuales. Considerando además otros factores o criterios como el nivel de ruralidad, la accesibilidad a estudios o el valor añadido (ajuste del rendimiento escolar en función del índice socioeconómico del alumno), que serían más equitativos que los actuales, ya que estos pueden excluir a alumnos en situaciones similares por su comunidad de origen.

Las becas o ayudas directas son igualmente importantes en la Educación Infantil en el medio rural. Es verdad que en España existen bonos infantiles y otras modalidades de ayuda económica a la familia con el fin de aumentar la tasa de escolarización infantil antes de los 3 años, pero en este caso el verdadero problema es la escasez de escuelas infantiles en zonas rurales.

Si bien es cierto que la escolarización de 0 a 3 años en España se ha duplicado en los últimos 10 años, superando así la media europea y colocándose al nivel de los países con mayor nivel de bienestar, esta escolarización no ha alcanzado a todos los niños y niñas por igual [...] El gran reto que España tiene ahora es ampliar el acceso equitativo a este ciclo educativo e invertir en él, no solo por una cuestión de derechos, sino porque es además la etapa más rentable y eficaz para reducir desigualdades educativas y sociales (Ferrer, 2019a: 146).

Es necesario aumentar la oferta en algunas zonas y para ello se ha de contar no solo con el apoyo estatal, sino también con el de las Administraciones locales (autonomías, diputaciones, mancomunidades y municipios) y el del sector privado. Un obstáculo evidente para aumentar la oferta de este tipo de centros ha sido que los ayuntamientos, que han construido la mayoría de la red pública, tenían pocos ingresos para poder asumir las inversiones de nuevas escuelas. Es por eso que tanto el Gobierno central como los autonómicos han puesto en marcha planes para incentivar la construcción de nuevas escuelas infantiles. Dos ejemplos son el plan de creación de 30.000 plazas públicas de Cataluña y el Plan Educa3 del Ministerio de Educación (Ferrer, 2019a: 79).

El desarrollo de la red escolar de Educación Infantil 0-3 en las autonomías ha sido muy dispar, dependiendo de voluntades y recursos, y aunque se reconoce el aumento en las zonas rurales (Ferrer, 2019a: 80), sigue existiendo una brecha de acceso en relación con el nivel formativo y socioeconómico, que suele ser menor en las zonas rurales. A estos factores hay que añadir la baja tasa de natalidad rural, que hace inviables muchas escuelas infantiles, porque no hay matrícula suficiente para abrirlas o porque se reduce y su mantenimiento resulta insostenible si no hay importantes ayudas externas.

Aunque algunas autonomías están creando unidades escolares públicas de Educación Infantil de 0 a 2 años en zonas rurales (Aragón, Comunidad Valenciana) y se ha ampliado la red de escuelas infantiles, la distancia a los centros sin transporte escolar la suelen cubrir familiares que no reciben ayudas. También se han promovido convenios con ayuntamientos para facilitar la creación y continuidad de escuelas infantiles municipales que atiendan a los menores de menos de 3 años (Comunidad Valenciana, Navarra, Cataluña, etc.). Casos particulares de atención en casa de las cuidadoras son las Casas Nido en Galicia (Vilar, 2019) o Educasas en Navarra (MAAMA, 2012: 89), que dan servicio pero no son consideradas escuelas de Educación Infantil por limitaciones impuestas en el proceso de autorización del centro y sus subvenciones no están encuadradas en el sector educativo.

Pese a todos los esfuerzos realizados, no hemos podido obtener datos sobre la escolarización en el ciclo infantil 0-2 años en zonas rurales de España, pero estamos convencidos de que son muy inferiores a la tasa de escolarización de 2 años a nivel nacional y autonómico. Siendo esta etapa clave para el futuro de las personas, es necesario tener los datos para poder afrontar la escolaridad con eficacia.

## *2.2. Los resultados de la escuela rural en el programa PISA*

El futuro de la educación rural en España depende, en parte, de la sensibilización social de todos los actores implicados: la propia población rural y la urbana, los educadores, los sindicatos, los inspectores, así como de los políticos estatales, autonómicos, comarcales o municipales. Esta sensibilización sólo es posible si la educación de la población rural española se hace visible a toda la sociedad a partir del conocimiento de las diferentes realidades educativas del propio medio rural y en relación con la población urbana. Las evaluaciones externas de carácter muestral o censal pueden contribuir a poner de manifiesto estas diferencias y algunos de los factores que modulan los resultados educativos en ambos contextos. Esta visibilización de la escuela rural promueve, a su vez, sensibilidades hacia unas políticas y actuaciones educativas institucionales u otras. La difusión de los resultados de las pruebas puede contribuir a definir directrices de políticas educativas, como han indicado recientemente algunos investigadores (Jornet, 2016; Correa, 2016; Rutkowski y Rutkowski, 2016).

Entre estas pruebas una de las más divulgadas es PISA (Programme for International Student Assessment), un estudio sobre el logro educativo en competencias concretas organizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) desde el año 2000. Cada tres años hay una edición de PISA en la que participan alumnos escolarizados de 15 años. En 2012 las competencias evaluadas principalmente fueron las matemáticas, en 2015 fueron las ciencias y en 2018 el foco se puso en las competencias lectoras.

En todas las ediciones se recogen datos sobre educación rural a partir de los cuestionarios de contexto que se aplican en cada país y según localización geográfica de la escuela, pero no siempre son citados en los informes de resultados. PISA define las escuelas rurales como aquellas situadas en “un pueblo, una aldea o una zona rural de menos de 3.000 personas”, mientras que las escuelas urbanas son aquellas que se ubican en poblaciones de más de 100.000 habitantes.

Tabla 9 – Evolución de las medias de matemáticas según ubicación en PISA. 2003-2018

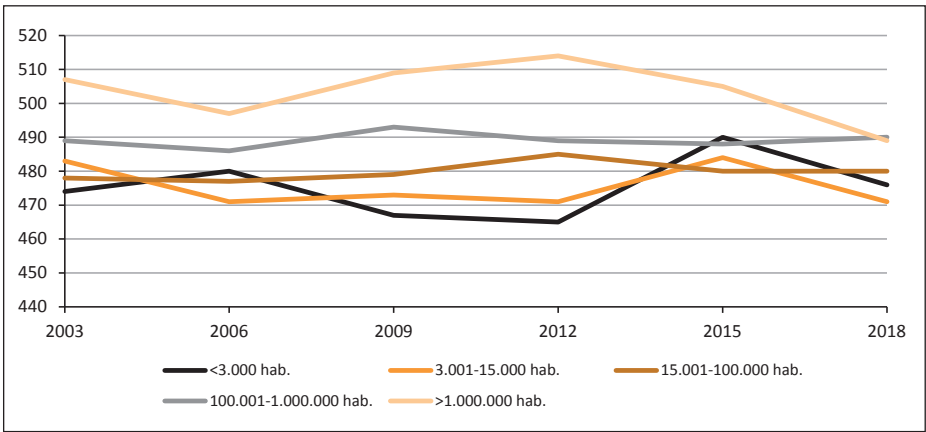
|      | <3.000<br>R1 | 3.001-15.000<br>R2 | 15.001-100.000<br>M | 100.001-1.000.000<br>U1 | >1.000.000<br>U2 | U2-R1 |
|------|--------------|--------------------|---------------------|-------------------------|------------------|-------|
| 2003 | 474          | 483                | 478                 | 489                     | 507              | 33    |
| 2006 | 480          | 471                | 477                 | 486                     | 497              | 17    |
| 2009 | 467          | 473                | 479                 | 493                     | 509              | 42    |
| 2012 | 465          | 471                | 485                 | 489                     | 514              | 49    |
| 2015 | 490          | 484                | 480                 | 488                     | 505              | 15    |
| 2018 | 476          | 471                | 480                 | 490                     | 489              | 13    |

Fuente: Elaboración propia a partir de *pisadataexplorer*.

En general los resultados en rendimiento de los alumnos de las escuelas rurales en PISA suelen ser inferiores a los de los centros de zonas urbanas. Así se refleja, por ejemplo, en la competencia en matemáticas, cuya evolución en el período 2003-2018 se recoge en la tabla 9. No obstante, en contra de la tendencia habitual en PISA y otros estudios internacionales, el alumnado más rural no siempre es el que obtiene peores resultados, siendo PISA 2015 la edición en la que obtuvieron sus mejores resultados.

Si observamos la evolución de resultados por localización desde 2003 hasta 2018 (gráfico 3), hay mucha variación entre ediciones especialmente en las zonas más rurales y en las grandes ciudades. No se aprecia una tendencia clara en ninguna ubicación, con disminuciones e incrementos difíciles de explicar, quizás debidos en algún caso a errores de muestreo y sesgo en las adaptaciones de pruebas.

Gráfico 3 – Evolución de la media de matemáticas en las rondas PISA según localización. España



Fuente: Elaboración propia a partir de *pisadataexplorer*.

Para explicar las diferencias de resultados en función de la localización habría que valorar factores como la distribución de rentas, el nivel de estudios de los padres, la tasa de preescolarización y de inmigrantes o la disponibilidad de recursos técnicos y tecnológicos para la educación. En los informes oficiales de la OCDE sobre equidad de la educación en PISA 2015 y 2018, en los que se tienen en cuenta algunos de estos factores, casi no hay referencias a las zonas rurales y tampoco las hay en los respectivos informes de España. No obstante, la explotación de datos con *pisadataexplorer* y la investigación bibliográfica facilitan este análisis explicativo (Santamaría, 2020c).

En PISA 2015 la diferencia media inicial en ciencias fue de 31 puntos a favor de los urbanos. No obstante, si se tiene en cuenta el efecto del Índice Socioeconómico y Cultural (ISEC) tanto de los estudiantes como de los centros, los resultados varían apreciablemente (tabla 10). El ISEC del alumno refleja la ocupación profesional y el nivel educativo de los padres, así como los recursos disponibles en el hogar –por ejemplo, el número de libros en

Tabla 10 – Brecha urbano-rural en ciencias. PISA 2015

|             | A ISEC | D ISEC A | D ISEC C |
|-------------|--------|----------|----------|
| Bélgica     | -66    | -42      | -11      |
| Reino Unido | -49    | -35      | -12      |
| EEUU        | -31    | -27      | -23      |
| Israel      | -4     | -1       | 4        |
| Alemania    | -3     | -9       | -18      |
| España      | 0      | -15      | -22      |
| Finlandia   | 11     | -6       | -27      |
| Suiza       | 15     | 8        | 1        |
| Dinamarca   | 16     | 6        | -2       |
| Islandia    | 17     | 7        | -2       |
| Estonia     | 20     | -2       | -35      |
| Irlanda     | 20     | 10       | 3        |
| Austria     | 23     | 12       | 0        |
| Noruega     | 24     | 13       | 6        |
| Francia     | 29     | 16       | 1        |
| OCDE        | 31     | 16       | -2       |
| Italia      | 52     | 36       | 10       |
| Portugal    | 80     | 42       | 8        |

**Fuente:** Elaboración propia a partir de OCDE (2018): *Responsive School Systems: Connecting Facilities, Sectors and Programmes for Student Success*, OECD Reviews of School Resources.



casa o la disponibilidad de ordenador y conexión a Internet–; el ISEC del centro refleja las diferencias entre centros públicos y privados. Así, antes de considerar ambos índices, solo hay 6 países donde los alumnos rurales puntúan igual o más que los urbanos (en negativo y negrita en la tabla). Si se tiene en cuenta el ISEC del alumno (D ISEC A), son 8 y, si se aplica el ISEC del alumno y del centro (D ISEC C), son 10 los países donde los alumnos rurales puntuarían más. Dicho de otra forma, a igualdad de ISEC del alumno y del centro, los alumnos rurales puntúan más en 18 de los 35 países con datos válidos (Santamaría, 2020c). España es uno de los pocos países de nuestro entorno socioeconómico donde la brecha urbano-rural en 2015 no se produjo: los alumnos rurales puntuaron en ciencias igual que los urbanos, pero, si se descontara el efecto del ISEC del alumno y del centro, los alumnos rurales españoles puntuarían 22 puntos más que los urbanos y les sacarían casi medio curso de ventaja.

Estos datos positivos, reiterados en otras evaluaciones externas, sugieren la necesidad de profundizar para comprobar si efectivamente el sistema escolar español compensa en parte las desigualdades educativas debidas a la localización (Santamaría, 2018b). Esta compensación se refuerza con otro dato: el alumnado rural de España en PISA 2015 es más resiliente que el de entornos más urbanos. En definitiva, en España la escuela rural contribuye a forjar en los escolares actitudes de superación de forma más efectiva que en otros entornos geográficos (Santamaría, 2020a).

En PISA 2015 participaron por primera vez todas las comunidades autónomas con una muestra suficientemente representativa como para realizar sus propios análisis y lo mismo ocurrió en PISA 2018, lo que abre la posibilidad de investigaciones más contextualizadas de la educación rural en España. Hay publicaciones que tratan las diferencias autonómicas en PISA 2015 (López, García y Expósito, 2018; Sicilia y Simancas, 2018; Pérez, Serrano y Uriel, 2019) y de PISA 2018 (Ferrer, 2019b), y se espera que aparezcan más informes comparativos. Además, cabe recalcar el esfuerzo de las autonomías en valorar sus resultados en PISA 2018. Asturias, Canarias, Castilla y León y Castilla-La Mancha tienen monográficos fácilmente accesibles en Internet que ayudan a comprender más PISA, pero no aportan datos sobre ruralidad (Santamaría, 2020c).

### 2.3. *Cómo se vive en la escuela rural según PISA 2018*

Además de los datos referidos a los resultados de los alumnos en las competencias analizadas, PISA aporta otros igualmente importantes relacionados con el bienestar del alumnado, las relaciones con el profesorado, la participación familiar, etc., que ayudan a completar la visión de la educación rural.

Bajo el titular “Lo pequeño puede ser bello”, en el folleto *¿Asistir a una escuela rural hace una diferencia en cómo y qué aprendes?* se indica que, a

nivel general, incluso en la Educación Secundaria, las escuelas y clases rurales son típicamente más pequeñas que las urbanas, hay menos estudiantes por maestro. Esto puede ser un desafío desde una perspectiva financiera y requiere estrategias pedagógicas personalizadas por parte del profesorado, pero también crea oportunidades para las escuelas y las familias. Así, los datos de PISA 2015 revelan que los maestros de ciencias de centros rurales tenían más probabilidades de adaptar sus lecciones a las necesidades y el conocimiento de sus estudiantes (especialmente para los estudiantes desfavorecidos y con dificultades) y proporcionar más apoyo académico al alumnado que los maestros de escuelas urbanas (OCDE, 2019a: 4).

Actualmente hay 3 volúmenes de resultados PISA 2018 publicados, pero sólo en el tercero (Volumen III, *Qué significa la vida escolar para la vida de los estudiantes*) encontramos referencias a la escuela rural en relación con las características de los centros (en aspectos como los sentimientos de los alumnos, el clima escolar, la satisfacción, etc.) y con factores relacionados con el profesorado o las familias, algunos de ellos ya definidos en PISA 2015.

En la tabla 11 hemos recogido los principales indicadores relacionados con la vida escolar en los centros relacionada con los estudiantes. Hay dos tipos de indicadores: los que hacen referencia al porcentaje de alumnos que se manifiestan de acuerdo y que han vivido o han sentido algunas situaciones o sentimientos por los que se les pregunta, y los que se construyen como índices a partir de las respuestas de los estudiantes a una serie de ítems (grado de acuerdo o desacuerdo, actitudes diversas, experiencias con determinados comportamientos), en cada una de las preguntas. Todos los índices se han estandarizado con media 0 y desviación típica 1 en los países de la OCDE, de tal modo que valores positivos del índice señalan que los estudiantes han estado más expuestos o se sienten más identificados que la media OCDE con las situaciones por las que se les pregunta, mientras que valores negativos indican menos exposición o identificación.

Según los datos de la tabla:

- La exposición al acoso escolar es algo mayor en la escuela rural. Podría explicarse por una mayor atención del profesorado y rápida percepción de los problemas, así como por el rechazo de alumnado de pueblos más grandes a los que vienen de otros pueblos, tema estudiado en las concentraciones escolares de los años 70 en España.

- El clima de disciplina es mejor en la zona rural.
- Hay menos competición y más cooperación.

- No hay diferencia en el sentido de pertenencia al centro. Cabe indicar que muchos alumnos rurales proceden de otros centros y son concentrados en pueblos mayores.

- El alumnado rural está más satisfecho con su vida, tiene más sentimientos positivos y menos tendencia a la tristeza que el urbano.
- Tiene más miedo al fracaso.
- Tienen una mentalidad de crecimiento más baja. Este dato podría relacionarse con las expectativas de finalizar estudios de grado inferiores, indicadas en PISA 2015.

Estos datos, en general, son coherentes con los de Jimerson (2006: 7-16), Bustos (2014: 130) y Santamaría (2015d: 78-85). Aunque haya alguna discrepancia, la experiencia docente en escuelas rurales de Educación Infantil y Primaria, especialmente en las multigrado –las más habituales en las zonas rurales de España– proporciona unas condiciones diferentes que facilitan el uso de metodologías activas, lo que, a su vez, favorece el aprendizaje y la inclusión (Domingo y Boix, 2019; Callís, 2019; Fundació Món Rural, 2019; Ribadeneira, 2020). Esta situación parece tener efectos a medio plazo en el alumnado que cursa Educación Secundaria.

**Tabla 11 – Datos sobre el diferencial urbano-rural en alumnado en España. PISA 2018**

|                                                                       | Ubicación de la escuela |                    |               |
|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------------|---------------|
|                                                                       | <3.000 hab.             | 3.001-100.000 hab. | >100.000 hab. |
| Exposición al acoso (1)<br>(porcentaje de alumnos que lo han sufrido) | 17,5                    | 17,6               | 16,6          |
| Clima de disciplina                                                   | -0,09                   | -0,24              | -0,19         |
| Cooperación                                                           | -0,03                   | -0,16              | -0,09         |
| Competición                                                           | -0,05                   | -0,03              | -0,08         |
| Sentido de pertenencia                                                | 0,50                    | 0,44               | 0,50          |
| Satisfacción con la vida (2)                                          | 75,0                    | 73,9               | 72,8          |
| Sentimientos positivos                                                | 0,34                    | 0,30               | 0,29          |
| Sentirse triste (3)                                                   | 53,3                    | 54,0               | 54,1          |
| Miedo al fracaso                                                      | -0,20                   | -0,12              | -0,10         |
| Mentalidad de crecimiento (4)                                         | 57,1                    | 61,4               | 63,6          |

(1) Porcentaje de estudiantes que informaron haber sido acosados al menos algunas veces al mes.

(2) Porcentaje de estudiantes que están satisfechos o muy satisfechos con la vida.

(3) Porcentaje de estudiantes que informaron sentirse tristes a veces o siempre.

(4) Porcentaje de estudiantes que estuvieron en desacuerdo o muy en desacuerdo con que “su inteligencia es algo sobre usted que no puede cambiar mucho”.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de OECD (2019b): *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*.

Por lo que se refiere al profesorado (tabla 12), los datos de PISA indican que el de la escuela rural es más entusiasta, ofrece más apoyos al alumnado y presenta menos actuaciones que dificultan el aprendizaje. Pese a que las escuelas rurales suelen tener docentes menos expertos (Echazarra y Radinger, 2019: 36; Abós y Lorenzo, 2019), son un entorno idóneo para facilitar la formación del profesorado (Santamaría, 2015d: 85-87).

Finalmente, según los datos ofrecidos por PISA 2018 en España, las familias de las escuelas rurales asisten con mayor frecuencia que las de zona urbana a entrevistas en el centro a iniciativa del profesorado para tratar sobre la progresión de sus hijos y se implican más en las actividades extraescolares que organiza el centro (tabla 13). Estos datos pueden ser consecuencia de las dinámicas de las escuelas rurales de Primaria, donde la relación directa con las familias, la apertura del centro a la comunidad y la implicación de todos con la escuela son fundamentales y reconocidas por el profesorado (CEIP Ramón y Cajal, 2019; Alcalá, 2019). A su vez, las familias rurales participan menos en la gestión del centro y en sus órganos de gobierno. ¿Quizás confían más en su profesorado? Hay que recordar la necesidad de usar medio de transporte en la zona rural, porque muchas veces los institutos no están en la misma localidad de residencia del alumnado.

**Tabla 12 – Datos sobre diferencial urbano-rural en profesorado. PISA 2018**

|                                                         | Ubicación de la escuela |                    |               |
|---------------------------------------------------------|-------------------------|--------------------|---------------|
|                                                         | <3.000 hab.             | 3.001-100.000 hab. | >100.000 hab. |
| Entusiasmo del profesorado (1)                          | 0,15                    | 0,02               | 0,06          |
| Apoyo del profesorado (2)                               | 0,20                    | 0,07               | 0,05          |
| Actuación del profesor que dificulta el aprendizaje (3) | -0,19                   | -0,01              | -0,10         |

Ítems con los que se construye cada índice: (1) Estaba claro para mí que al maestro le gustaba enseñarnos, El entusiasmo del maestro me inspiró, Estaba claro que al maestro le gusta tratar el tema de la lección, El maestro disfrutaba enseñando (2) El maestro muestra interés en el aprendizaje de cada estudiante, El maestro brinda ayuda adicional cuando los estudiantes lo necesitan, El maestro ayuda a los estudiantes con su aprendizaje, El maestro continúa enseñando hasta que los estudiantes entiendan (3) Los maestros no satisfacen las necesidades individuales de los estudiantes, El absentismo de los maestros, El personal se resiste al cambio, Los maestros son demasiado estrictos con los estudiantes, Los maestros no están bien preparados para impartir las clases.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de OECD (2019b): *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*.

Tabla 13 – Datos sobre el diferencial urbano-rural en familias. PISA 2018

|                                          | Ubicación de la escuela |                    |               |
|------------------------------------------|-------------------------|--------------------|---------------|
|                                          | <3.000 hab.             | 3.001-100.000 hab. | >100.000 hab. |
| Entrevistas a iniciativa del profesorado | 70,6                    | 67,1               | 69,7          |
| Participa en actividades extraescolares  | 11,0                    | 10,0               | 9,8           |
| Participa en la gestión del centro       | 14,7                    | 21,1               | 18,8          |

**Fuente:** Elaboración propia a partir de OECD (2019b): *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*.

### 3. La escuela rural y el desarrollo rural

#### 3.1. El papel de la escuela ante el reto demográfico

Se ha escrito bastante sobre el papel negativo de la escuela en el éxodo rural y se le siguen atribuyendo responsabilidades al respecto. Así, se indica que “la escuela ha tenido un doble rol en la despoblación rural: como facilitadora de la ‘huida ilustrada’ y como provocadora de conformación de identidades urbanocéntricas” (Benito, 2013: 56). Afirmación que prácticamente repite las de otros estudios anteriores, en los que se insiste en el papel negativo de la educación en el arraigo rural:

En este sentido hay que señalar que muchos escritos en torno al desarrollo rural comparten una visión crítica y ambivalente de la «educación», a la que se acusa, amargamente, de promover el abandono del medio rural y sacralizar los valores y formas de vida urbanas. El binomio educación y desarraigo rural se ha considerado durante mucho tiempo la causa fundamental de la huida juvenil del medio rural, y especialmente de la huida de las mujeres, siendo por lo tanto el elemento clave de la masculinización rural (Camarero *et al.*, 2009: 54).

No obstante, el equipo de Camarero resaltaba que es necesario que en las zonas rurales haya puestos de trabajo con alta cualificación y que posibiliten el regreso de los que salieron a estudiar fuera, hecho que no se vincula al papel de la escuela rural, sino a la oferta laboral y de educación superior en las zonas rurales.

Gran parte de los escritos sobre desarrollo rural, cuando tratan el tema de la educación, parten de una visión negativa de la escuela rural que prevaleció en España durante los años 70-90, siendo uno de sus máximos exponentes el libro *La parienta pobre. Significante y significados de la Escuela Rural* (Ortega, 1995), que tras analizar el papel de la escuela en el medio rural concluye que en 150 años de escolarización no ha cambiado mucho y se la ve como un elemento de imposición cultural y no como potenciador

del desarrollo y de la vida rural. Pese a ello, ofrece 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, etc. (Santamaría, 1996: 54-55).

Los vínculos entre establecimiento de escuelas y evolución demográfica de los municipios que las acogen, su función social en el éxodo rural o su valor simbólico para la población rural resultan evidentes, sobre todo cuando se cierra una escuela rural y los alumnos tienen que trasladarse a otra localidad, aunque su mantenimiento tampoco garantiza que se fije la población en el territorio (Morales, 2019: 20).

En España todos los habitantes de zonas rurales que vivieron los años 60 y 70 conocen las expresiones Escuela-hogar, concentración o escuela comarcal, transporte escolar... y los recuerdos en unas zonas y otras se parecen: madrugones, viajes, frío, separación familiar, desarraigo, malas condiciones educativas de los centros, pocas garantías de mejora de la calidad educativa, rechazo mutuo entre concentrados-concentradores, etcétera (Santamaría, 2020c: 113). El desarraigo rural por el traslado de los escolares a concentraciones, consolidaciones o nucleamientos rurales para garantizar mejores condiciones parece que ha sido una característica común en Brasil, Chile o España (Juárez, 2020).

En el imaginario rural el cierre de la escuela significa la muerte del pueblo, imagen que se confirma con las tendencias demográficas mucho más negativas de los municipios concentrados respecto de los concentradores en un estudio sobre 63 municipios de la provincia de Castellón (Santamaría, 2020b: 140).

Las escuelas en el medio rural son un freno a 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 o zona haya una escuela muy cercana.
- 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 el sistema educativo y el socioeconómico ofrecen datos esperanzadores sobre el futuro del mundo rural, los padres de los escolares no fomentarán la huida de sus hijos hacia otros lugares donde puedan alcanzar mayores cotas de bienestar; huida ilustrada que ahora es facilitada por la adquisición de mejor nivel educativo.

Por este motivo importa ahora reforzar el papel de la escuela rural como factor de fijación de la población, no solo por el hecho de ofrecer el servicio educativo que posibilita el establecimiento de familias con niños, sino porque, como veremos, la escuela rural generalmente acoge a todos los menores de la localidad y el centro de Secundaria a todos los de su zona de escolarización. Así la red escolar pública rural contribuye a la formación del 100% de la población desde los 3 hasta los 15 años.

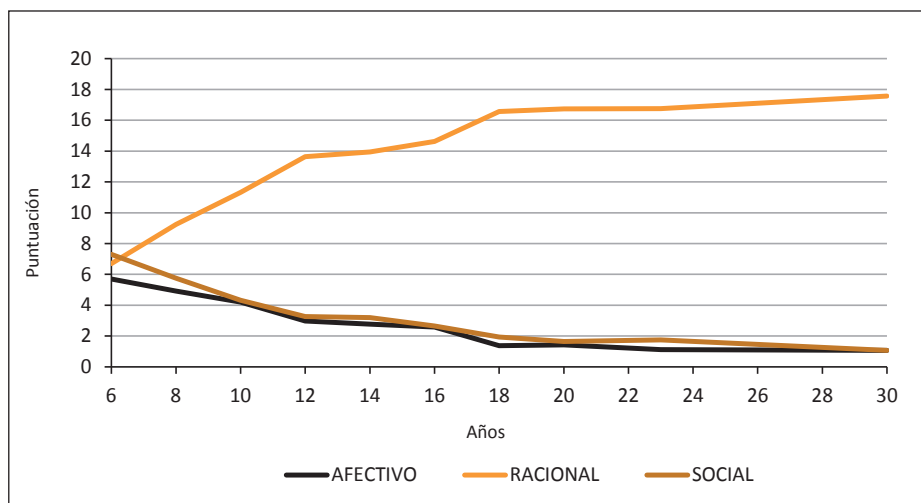
La escolaridad obligatoria en España abarca las edades comprendidas entre 6 y 15 años. Este tramo de edad es fundamental para el desarrollo de las actitudes hacia el entorno (Alonso, Córdoba y Ordás, 1992). En 1994 se aplicó un cuestionario sobre actitudes medioambientales a unas 2.000 personas escolarizadas en Vila-real (Castellón). Se pretendía conocer cómo evoluciona el origen de las actitudes medioambientales basadas en fuentes emocionales, racionales o sociales. El cuestionario contenía información del contexto familiar y 20 preguntas sobre medio ambiente, cada una de ellas con tres opciones, una por cada tipo de fuente actitudinal (Villanueva y Santamaría, 1996: 65-83).

Uno de los resultados es que a los 6 años las personas eligen sus respuestas con una influencia similar de los factores social, emocional y racional, pero este último aumenta imparable hasta los 12 años, edad en que se ralentiza el incremento hasta los 16 años y vuelve a aumentar nuevamente hasta los 18 (gráfico 4). A partir de esta edad el factor racional parece que se estabiliza entre 16 y 19, muy por encima de los factores social y afectivo (Villanueva y Santamaría, 1996: 65-81).

El sistema educativo tiene una notable influencia en el factor racional, porque se aprecia un avance muy rápido en toda la Educación Primaria (7 puntos) que se ralentiza durante la Educación Secundaria Obligatoria (1 punto), para aumentar en Bachillerato y FP (3 puntos). De estos datos se concluye que los programas para fomentar actitudes ambientales pueden tener impacto en todas las edades, pero son mucho más efectivos en la Educación Primaria que en la Educación Secundaria Obligatoria. Si transferimos esta información a los objetivos de la educación para el desarrollo rural, significa que las escuelas de Primaria, por atender toda la población escolar hasta los 12 años, desempeñan un papel insustituible en el arraigo al medio y en el fomento de actitudes hacia la zona rural, su población y el medio ambiente. Esta función no debe olvidarse en las etapas posteriores y todos los centros rurales deberían tender a fomentar la educación para el desarrollo rural (Santamaría, 1996: 349-358).

Sin embargo, para que la educación rural sea educación ambiental y promueva la sostenibilidad social, es necesario que el proyecto educativo de la escuela o zona incluya los objetivos del desarrollo rural y que el profesorado conozca el entorno y tenga vinculación con el territorio (viviendo

Gráfico 4 – Evolución de las fuentes actitudinales con la edad. 1994



Fuente: Villanueva, A. y Santamaría, R. (1996): *L'Educació Ambiental a Vila-real*.

en el pueblo o no), que en caso de no tener formación sobre escuela rural pueda adquirirla en su contexto y que tenga estabilidad suficiente para poder desarrollar el proyecto educativo (Santamaría, 2018b).

Un estudio reciente en México sobre actitudes medioambientales concluye que los niños rurales tienen un sentido más fuerte de conexión con la naturaleza y se comportan de una manera más ambientalista que los niños urbanos, principalmente las niñas (Duron-Ramos, Collado, García-Vázquez y Bello-Echevarría, 2020). Habría que profundizar en el estudio de las actitudes ambientales de la población rural pero, sobre todo, reivindicar que es la población rural la que debe estar concienciada respecto a su medio, no por imposiciones externas, sino por el contacto habitual, el conocimiento y el aprecio por lo que les rodea.

La novedad de PISA 2018 ha sido medir la competencia global o capacidad de los estudiantes para interactuar con el mundo más amplio que les rodea, lo que implica atender a las fuerzas emergentes (económicas, digitales, culturales, demográficas y ambientales), participar en él de una manera más interconectada y beneficiarse de las diferencias culturales y de la formación a lo largo de la vida (OCDE; 2019b: 165).

Todo el alumnado debería ser competente en promover el desarrollo sostenible y la competencia global de PISA 2018 parece alinearse en este sentido.



De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (Naciones Unidas, 2015: 20).

Como ya hemos comentado, existe una imperiosa necesidad social de formar a todas las personas, pero especialmente a la población rural, en educación ambiental y sostenibilidad. PISA 2018 podría dar pistas al respecto.

El Ministerio para la Transición Ecológica ha iniciado la elaboración del Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad (PAEAS), que es uno de los compromisos de la Declaración del Gobierno ante la Emergencia Climática y Ambiental: “Reforzar la incorporación de los contenidos del cambio climático en el sistema educativo y aprobar en el año 2020 un Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad”, compromiso adquirido en la 25 Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (COP25), celebrada en Madrid en diciembre de 2019. Simultáneamente, se promueve el Pacto Verde Europeo (Comisión Europea, 2019), que, en conexión con la Agenda Territorial Europea 2020, pretende reforzar los vínculos entre educación ambiental, sostenibilidad y comunidades, especialmente las rurales.

La fase de revisión y actualización del Libro Blanco de la Educación Ambiental en España de 1987 se ha iniciado y podría aprovechar los datos de competencia global en PISA 2018 y actualizar propuestas como las recogidas en el estudio *La educación ambiental en zonas rurales. Caso del Alto Mijares* (Santamaría y Villanueva, 1997).

### 3.2. *Un nuevo reto: el acceso al mundo digital*

Uno de los graves problemas del medio rural español es la dificultad de acceso a Internet, que afecta a todos los sectores productivos y también al sector educativo, independientemente del nivel socioeconómico de los usuarios. Las dificultades de conectividad en Internet o en la telefonía móvil en las zonas rurales no están relacionadas con la capacidad económica del usuario final sino con la oferta que los operadores ofrecen a las distintas zonas.

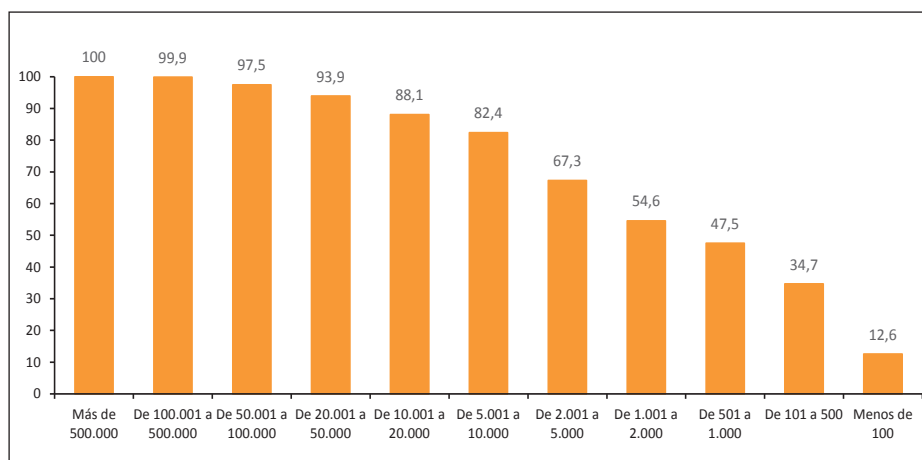
España tiene una de las redes de banda ancha fija y móvil con mayor capilaridad del mundo, pero hay zonas sin cobertura (zonas rurales, aisladas

o con escasa población) en las que las conexiones no llegan a 100 Mbps. Por eso el Programa Nacional de Extensión de la Banda Ancha de Nueva Generación (PEBA-NGA), con financiación del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), convoca anualmente ayudas públicas destinadas a apoyar el esfuerzo inversor de los operadores privados, con el objetivo de extender el despliegue de las redes de banda ancha de muy alta velocidad a las zonas más rurales y de menor densidad de población, donde existe un fallo de mercado, siendo este programa un instrumento clave para cerrar la brecha digital geográfica, hacer frente al reto demográfico y construir una sociedad más inclusiva (MAETD, 2020).

En cumplimiento de la Orden ECE/1166/2018, de 29 de octubre, a 1 de enero de 2020 se debe ofrecer acceso a Internet de banda ancha de 30 Mbps al 90% de los habitantes de los municipios y entidades singulares de población de menos de 5.000 habitantes (MAETD, 2020), pero parece un objetivo difícil de lograr, ya que en junio de 2018 el máximo cubierto en estas localidades fue del 67%, como muestra el gráfico 5.

Relacionados con el desarrollo de la banda ancha, se definieron los Territorios Rurales Inteligentes en el Plan Nacional de Territorios Inteligentes (METAD, 2017: 57-66), que aporta pocos datos al respecto, pero tiene una visión certera sobre la necesidad de la digitalización en las zonas rurales.

**Gráfico 5 – Cobertura de velocidades  $\geq 30$  Mbps por geotipos de población a nivel de entidad singular a 30 de junio de 2018**



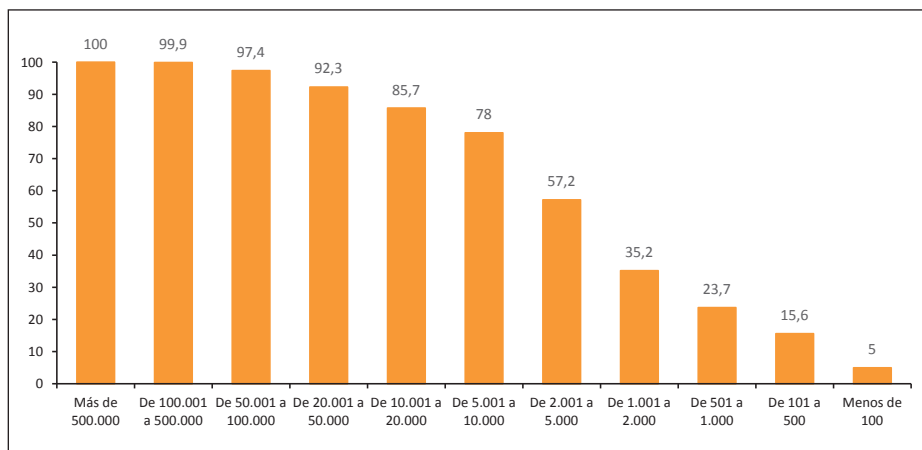
**Fuente:** Ministerio de Economía y Empresa (2019): *Cobertura de banda ancha 2018. Informe 3 de abril de 2019.*

Así mismo, el Gobierno anunció el 21 de marzo de 2018 el Plan 300x100, con el que se pretende llegar a 300 Mbps en todos los núcleos de población de España, de manera que el 95% de la población de cada provincia de España tenga acceso a redes de banda ancha ultrarrápida en 2021. No obstante, a finales de 2018 el Ministerio de Economía y Empresa acordó rebajar los objetivos de este plan (ECA, 2018). En el informe de cobertura 2018, publicado 6 meses más tarde, ya no se cita el Plan 300x100, por lo que puede haberse comprometido el futuro de los Territorios Rurales Inteligentes y el acceso a Internet en las zonas rurales. Se observa un descenso brusco de la cobertura en entidades locales por debajo de los 5.000 habitantes en velocidades de acceso iguales o superiores a 100 Mbps (gráfico 6).

Este dato evidencia que, frente a lo declarado como objetivo en la Ley 45/2007 de Desarrollo Sostenible del Medio Rural, la población rural todavía no se ha beneficiado de su desarrollo en este ámbito una década después de su publicación. Así, el 79,5% tiene cobertura superior a 10 Mbps, un 54% accede a más de 30 Mbps y solamente un 38,3% tiene acceso a más de 100 Mbps (gráfico 7).

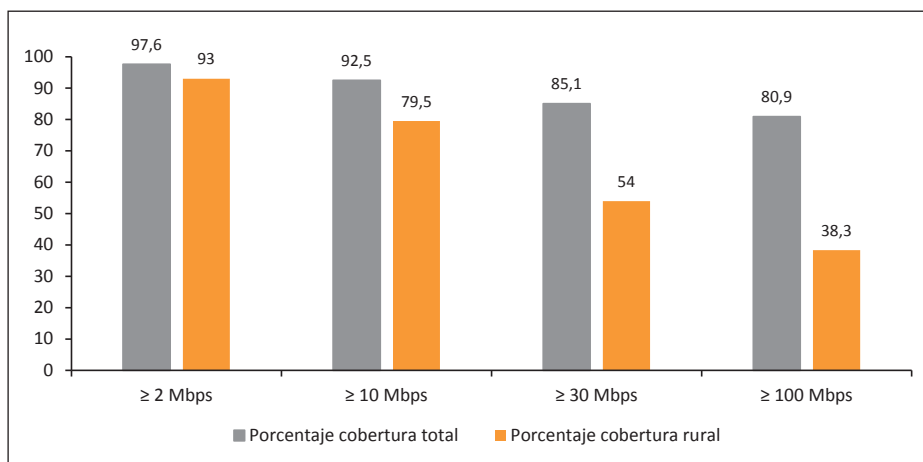
La brecha de acceso a la conectividad limita el futuro de las empresas y entidades rurales, así como las posibilidades de formación a distancia de los adultos que quieren completar estudios semipresenciales y afecta negativamente a las condiciones de vida de la población rural (teleasistencia, comercio electrónico, ocio y cultura, etc.).

**Gráfico 6 – Cobertura a velocidades  $\geq 100$  Mbps por geotipos de población a nivel de entidad singular a 30 de junio de 2018**



**Fuente:** Ministerio de Economía y Empresa (2019): *Cobertura de banda ancha 2018. Informe 3 de abril de 2019.*

Gráfico 7 – Comparativa cobertura total y rural en España por velocidades a 30 de junio de 2018



Fuente: Ministerio de Economía y Empresa (2019): *Cobertura de banda ancha 2018. Informe 3 de abril de 2019*.

En lo que se refiere específicamente a la educación, se compromete el acceso de las escuelas rurales a las redes de centros y la formación continua del profesorado que trabaja en zonas rurales. Al mismo tiempo, puede dificultar el trabajo escolar y las relaciones de la escuela con el alumnado y las familias, especialmente en momentos de confinamiento como el derivado de la COVID-19 durante el primer semestre de 2020.

La emergencia sanitaria del coronavirus ha dejado sin clase a millones de alumnos. Aunque la formación telemática emerge como una solución para los universitarios, los expertos alertan de que la cuarentena traerá consecuencias en los niveles más básicos: aquellos que carecen de una red familiar presente o cuyos hogares no disponen de conexión a Internet serán los más castigados por esta pandemia (Nogueira, 2020).

Con el fin de responder a esta emergencia sanitaria, los centros han ido organizándose y las Administraciones han intentado ofrecer respuestas –como dotar de tabletas digitales y equipos de conexión–, incluso se han promovido planes específicos como *La escuela rural contigo en casa* del Departamento de Educación, Cultura y Deporte de Aragón (DECDGA, 2020). En estas iniciativas parece ponerse en evidencia que los centros rurales (de todos los niveles) se hallan en buena situación en lo que se refiere a la gestión digital, como se deduce de una encuesta realizada por dicho departamento a los centros después de la primera semana de confinamiento, en la que consideran que el alumnado está totalmente atendido a distancia y que las tecnologías también están muy generalizadas en los centros rurales agrupados, con porcentajes muy similares a los de los centros urbanos (Heraldo, 2020).

La competencia del alumnado en TIC es fundamental en la enseñanza y, al analizar los blogs de centros rurales, parece detectarse un elevado nivel entre sus alumnos. De hecho, en la evaluación diagnóstica de Asturias se concluye que, una vez descontado el efecto del nivel socioeconómico de los centros, los datos cambian de forma significativa. En el caso de la Competencia Digital en Educación Primaria los alumnos rurales superan en unos 25 puntos a los urbanos antes y después de descontar ese efecto. En 2º de ESO los superaban en unos 30 puntos y después de descontar el efecto socioeconómico la diferencia aumenta casi hasta los 60 puntos a favor de los rurales (SEA, 2018: 7). De este resultado parece concluirse que las escuelas rurales preparan mejor que las urbanas a su alumnado en competencia digital. También es cierto que el valor añadido que aportan estas tecnologías y la conexión a Internet es muy superior en el medio rural que en el medio urbano, ya que reducen notablemente las desventajas asociadas al alejamiento de las zonas de mayor desarrollo económico y social. De ahí que el pleno dominio de estas competencias sea más importante en estas zonas.

Por ello, a pesar de las limitaciones de conexión comentadas, la integración de las TIC supone grandes oportunidades que pueden reforzar la educación rural: actualización del profesorado, adopción de novedosas metodologías, desarrollo de experiencias exitosas con TIC y formación más acorde con las demandas actuales del alumnado (Del Moral, Villalustre y Neira, 2014).

#### **4. La escuela rural en el contexto internacional y autonómico**

En este apartado se ofrecen algunas experiencias y realidades sobre la escuela rural en otros países de los que podemos aprovechar algunas ideas. Inicialmente se realizó esta recopilación en Francia, Italia y Portugal (Santamaría, 1996: 247-335). Ahora, vista la evolución rural de estos tres países, interesa exponer las experiencias de Francia y Reino Unido, así como algunas referencias a países iberoamericanos, para cerrar con la visión autonómica de España.

##### **4.1. La escuela rural en Francia**

Francia tiene un sistema educativo centralizado, que durante varias décadas intentó las concentraciones escolares, pero desde hace unos 30 años han desarrollado la planificación y los servicios de apoyo a las escuelas rurales con mucha implicación de los municipios y las autoridades regionales. Para tener una visión histórica de la escolarización rural reciente, el artículo de Yelland (1996) puede ayudar a centrar el tema, así como un número

monográfico sobre educación rural de la revista *Éducation & Formations* del Ministerio de Educación (AA.VV., 1995). Desde entonces grupos de maestros, alcaldes y asociaciones de familias de zonas rurales se han coordinado para la defensa de la educación en el medio rural.

Destaca el trabajo de la *Fédération Nationale pour l'École Rurale* (FNER), compuesta por asociaciones, comunidades y personas particulares (maestros, funcionarios electos, padres, investigadores, personal y amigos de la escuela) involucrados en el funcionamiento y la reflexión sobre las escuelas pequeñas, esencialmente rurales. Esta organización, independiente de grupos políticos, confesionales o sindicales, celebra jornadas, realiza investigaciones, difunde publicaciones y promueve el trabajo en red en apoyo a las escuelas rurales. Recientemente ha cambiado sus estatutos y ahora se denomina *La petite école est une chance* (la pequeña escuela es una oportunidad).

Simultáneamente, surgió el grupo de investigación *Observatoire de l'École Rurale* (OER), que actualmente se denomina *Observatoire Éducation et Territoires* (OET) y cuyos investigadores, desde el ámbito de la educación, la sociología y la geografía principalmente, trabajan de acuerdo con tres ejes principales: a) las disparidades socioespaciales (éxito y fracaso académico, las expectativas, las opciones de orientación, así como las trayectorias académicas); b) las especificidades de los diferentes entornos rurales y de montaña en términos de educación y servicios educativos (organización y densidad escolar, transporte escolar, ofertas de capacitación, ofertas culturales, representaciones sociales de territorios y escuelas); y c) los impactos de las diversas dimensiones contextuales de los territorios (espacial, vivido, institucional, social, político, económico, etc.).

El Gobierno francés no se ha quedado al margen y creó el *Observatoire des Territoires* (OT) para compilar y difundir información y datos relacionados con las dinámicas territoriales y las desigualdades, así como con las políticas llevadas a cabo en el campo de la planificación y el desarrollo espacial por el Estado o las Administraciones locales y para intercambiar experiencias sobre diagnósticos de problemas territoriales y vías de solución. Creado en 2004, el Observatorio está organizado en red y cuenta con un consejo de orientación de 27 miembros, que se reúne dos o tres veces al año bajo la presidencia del ministro responsable de la planificación regional o el Comisionado General para la Igualdad Territorial. El consejo está compuesto por 22 miembros *ex officio* que representan a las Administraciones, el Parlamento, las autoridades locales, la sociedad civil y las agencias de planificación urbana. Además, hay 5 expertos universitarios (o personalidades cualificadas) nombrados por tres años renovables. Además, se complementa con una red de socios, organizaciones involucradas en la producción o uso de información territorial en diferentes escalas.

El Ministerio de Instrucción Pública en 2016 creó en su web la página Recursos para redes escolares en zonas rurales y de montaña, porque en Francia las autoridades públicas prestan especial atención a garantizar que se ofrezcan servicios de calidad en buenas condiciones de accesibilidad en las zonas rurales y de montaña mediante un contrato de varios años con los representantes locales para mejorar las redes escolares en estos territorios (Eduscol, 2016); es lo que denominan *Convention Ruralité*, al que se llega tras un diagnóstico compartido con alcaldes. El Ministerio de Educación Nacional apoya la reagrupación y la creación de redes de escuelas en los territorios afectados por las reducciones demográficas, para combatir la fragilidad de la escuela rural y garantizar la viabilidad durante tres años, mediante la agrupación pedagógica intercomunal (*Regroupement Pédagogique Intercommunal-RPI*) aumentando el número de clases para constituir clases homogéneas y garantizar así la calidad del aprendizaje de los alumnos. Promueve también el fortalecimiento de la red de servicios complementarios, incluidas las TIC, la continuidad de estudios y el trabajo en equipo de los docentes creando redes educativas respaldadas por universidades para fortalecer la continuidad escuela-universidad. Todo ello con un sistema de acompañamiento, apoyos y evaluación determinado previamente, que permite saber si se logran los objetivos propuestos para continuar o modificar el acuerdo (Eduscol, 2018).

En 2018 el Ministerio de Educación publicó un mapa escolar rural de Francia y una serie de datos actualizados (Eduscol, 2018), que sirvieron, junto con la presión de los grupos y órganos citados, para animar a los políticos a aumentar su interés por la educación rural. El 9 de octubre de 2019 se presentó en el Senado un detallado informe sobre educación y territorios con 15 propuestas de actuación para mejorar el servicio educativo rural en Francia como necesidad imperiosa para la nación (Lafont y Roux, 2019: 5).

#### *4.2. La escuela rural en el Reino Unido*

Cada uno de los territorios que componen el Reino Unido (Escocia, Gales, Inglaterra e Irlanda del Norte) tiene sistemas de atención educativa en zona rural diferenciados, pero bajo un mismo marco común. En su funcionamiento destaca no tanto el servicio educativo en sí, sino los instrumentos implementados para ofrecer transparencia a las decisiones que toma cada Gobierno, basadas en datos y en la participación social. A este respecto, vamos a focalizar la atención en Inglaterra y en Escocia.

El Departamento de Medio Ambiente, Alimentación y Asuntos Rurales (DEFRA) de Inglaterra elabora mensualmente un Resumen Estadístico de la Inglaterra Rural (DEFRA, 2019; 2020), con indicadores que permiten hacer un seguimiento de la evolución de la brecha urbano-rural en ámbitos como la pobreza, el acceso a los servicios públicos y, sobre todo, la educación, con

datos referidos al acceso a estudios superiores, la tasa de preescolarización, el logro académico, el abandono escolar temprano, etc. Según estos indicadores, los alumnos rurales obtienen mejores resultados en las evaluaciones externas reguladas: en los informes de inspección sobre los centros escolares el 85% de los rurales es positivo frente al 78% de los centros urbanos (DEFRA, 2019: 158-159). Otro indicador interesante es el tiempo de acceso a los servicios educativos en Inglaterra. Así, en 2016 el tiempo promedio de viaje en transporte público o caminando a la escuela primaria más cercana fue de 9 minutos en áreas urbanas, frente a 13,7 minutos en zonas rurales. En secundaria la brecha aumenta apreciablemente, pues pasa de 15,7 minutos de media en las zonas urbanas a 30 en las rurales.

Especial interés merece la organización de la escuela rural en Escocia. La sensibilidad social con la escuela rural es fuerte y el Grupo de Trabajo de Escuela Rural (Scottish Rural School Network– SRSN) promovió la Comisión de Prestación de Educación Rural en Escocia (Scottish Government, 2013), que realizó una convocatoria pública en la que solicitaba evidencias por escrito sobre temas relacionados con la escuela rural; organizó reuniones con partes interesadas y realizó visitas a escuelas rurales en toda Escocia, reuniéndose con alumnos, maestros y padres. Estas visitas incluyeron la celebración de reuniones públicas para todos los interesados. Además, visitaron Finlandia y la República de Irlanda para saber cómo los países con zonas rurales similares afrontan la educación en sus zonas rurales. Recibieron unas 400 propuestas escritas y organizaron todo el material en un documento, el Plan de Escuela Rural de Escocia, que fue expuesto en el Parlamento escocés y cuyas recomendaciones fueron aprobadas. Este documento contiene 161 orientaciones y 38 recomendaciones ordenadas en 10 capítulos con títulos como: cuidado envolvente, educación superior que apoye a las escuelas rurales, pequeñas escuelas secundarias, las escuelas y sus comunidades, edificios educativos, los beneficios de la educación, definición de escuela rural, etc. De acuerdo con este Plan, los ministros escoceses deben mantener un registro actualizado de escuelas rurales usando la clasificación rural-urbana del Gobierno. El listado de escuelas rurales (de Primaria y Secundaria) se publica en la página de transparencia del Gobierno y se puede acceder a él fácilmente (Scottish Government, 2017).

La Ley de Escuelas 2010 de Escocia establece disposiciones especiales sobre las escuelas rurales y una prevención procesal contra su cierre. Las autoridades locales han de realizar, siguiendo un detallado protocolo, consultas públicas con las comunidades afectadas sobre el cierre, la reubicación o la apertura de una escuela o guardería antes de tomar una decisión al respecto. Se publican las propuestas de apertura, modificación o cierre de escuelas con todos los informes y datos que motivan la decisión y las personas o entidades pueden presentar alegaciones, incluso preguntar al Parlamento (Santamaría, 2015e: 21-22).



### 4.3. La escuela rural en América Latina y el Caribe

América Latina y el Caribe registran un descenso del porcentaje de población rural desde 1960 (51%) hasta la actualidad (20%). Pese a ello, la población rural ha aumentado de 112 millones a 127, con la excepción de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. En estos países casi un 40% de las escuelas son rurales y en algunos casos incluyen la secundaria rural (Santamaría, 2018a: 95). Por ese motivo, la ruralidad está presente en las políticas nacionales e internacionales y algunos países y Estados (como Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Perú o Uruguay) tienen planes específicos de educación rural con actuaciones de formación –para el profesorado, para los directores, para los representantes municipales–, materiales para el alumnado y directrices para la educación rural.

En casi todos los países hay una voluntad de participación en evaluaciones externas de carácter nacional (EXCALE, SIMCE, SABER, etc.) y regional a nivel latinoamericano (PERCE, SERCE, TERCE<sup>7</sup>). En todas ellas lo rural está presente. Algunos países también participan en TIMSS, PIRLS o PISA y Perú participa en la evaluación Niños del Milenio, que intenta medir el impacto de la educación en la sociedad al cabo de los años, haciendo estudios longitudinales sobre las mismas poblaciones y considerando siempre lo rural. Estas pruebas permiten mantener activas y actualizadas muchas bases de datos accesibles que consideran inexcusablemente la educación rural (SITEAL, SIPI, CIMA) con el apoyo de organismos internacionales (OEI, UNESCO, BID, OCDE, etc.), que publican investigaciones y documentos de sensibilización, también sobre la educación rural.

Existen, además, redes de colaboración universitaria, como RIER en México o la Red Iberoamericana de Educación en Territorios Rurales (RI-BETER), que integra investigadores de la educación rural de Brasil, España, Portugal, México, Costa Rica, Colombia, Chile, Perú y Uruguay. También hay entidades centradas específicamente en la investigación de la educación y el desarrollo rural, como el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) de Perú.

Finalmente, no se puede olvidar el trabajo de fundaciones y entidades privadas (Escuela Nueva de Colombia, Luces para aprender, Bunge y Born, Fe y Alegría, Fundación Telefónica, etc.) que apoyan la educación rural, así como las redes de apadrinamiento o mecenazgo de proyectos educativos rurales.

Por ello, aunque las condiciones socioeconómicas de las escuelas rurales parezcan muy alejadas de las escuelas en España, existen factores

---

<sup>7</sup> Estas evaluaciones son gestionadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), que es la red de los Sistemas Nacionales de Medición y Evaluación de la Calidad Educativa de los países de América Latina, coordinada por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO.

similares y se pueden encontrar en ellas iniciativas y buenas prácticas de utilidad, así como abundantes investigaciones y bibliografía sobre educación rural.

#### *4.4. La escuela rural en el Estado de las Autonomías*

Aunque todas las comunidades autónomas cuentan con escuelas rurales, solo se han encontrado cinco leyes de educación autonómicas (Andalucía, Canarias, Cataluña, Castilla-La Mancha y Extremadura) que hacen referencia explícita a la educación rural (BOE, 2020). En general repiten lo indicado en la LOE sobre escolarización en zona rural, pero introducen algunos temas no contemplados en la normativa estatal: extensión de la escolarización del primer ciclo de Educación Infantil y facilidades para el acceso a enseñanzas postobligatorias, atención especial a la escuela rural, estabilidad del profesorado, posibilidad de agrupación de escuelas, formación y asesoramiento al profesorado, difusión de buenas experiencias, extensión de los servicios de comedor y transporte escolar y becas para garantizar la igualdad de oportunidades, bibliotecas, etcétera.

En algunas de las comunidades señaladas se proponen otras medidas igualmente importantes, entre ellas:

- Considerar a las escuelas rurales centros singulares.
- Determinar perfiles específicos para las plantillas docentes en la zona rural vinculados al proyecto educativo
- Dar continuidad en la escuela a los maestros interinos si no ocupan la plaza funcionarios de carrera.
- Favorecer la estabilidad del profesorado con incentivos económicos a determinar.
- Primar como mérito específico el desempeño continuado de puestos de trabajo en áreas muy rurales en la selección de los funcionarios interinos.
- Crear una red de escuelas rurales.
- Garantizar la escolarización postobligatoria en la zona y el acceso a las residencias escolares en estas enseñanzas.
- Facilitar el acceso a las actividades complementarias y extraescolares.
- Mejorar el servicio educativo.
- Ejecutar programas de desarrollo educativo en zonas rurales con la colaboración de Administraciones autonómicas, municipales y otros agentes que actúan en estas zonas.

- Atender especialmente la escolarización en núcleos rurales sin centro educativo.
- Potenciar la orientación en las zonas rurales.
- Considerar la singularidad de la educación rural en el desarrollo de la ley.

Como se ha indicado en otros apartados, las leyes de educación de estas cinco autonomías se circunscriben casi exclusivamente a la Educación Infantil y Primaria como escuela rural y esta concreción limita el desarrollo del servicio educativo rural. No obstante, en algunas de ellas ya se citan otras etapas y se plantea que hay que implicar al profesorado de todas las enseñanzas, no solo a los maestros.

En los portales de las Administraciones educativas solo hemos encontrado apartados específicos de escuela rural en Aragón, Cataluña y Murcia, así como referencias en los Consejos Escolares Autonómicos de Aragón y Navarra. También se pueden encontrar actividades formativas y publicaciones en portales de centros de profesorado (Calatayud, Santander, Navalmoral de la Mata, Xàtiva, etc.) o en jornadas sobre la escuela rural repartidas por toda España, así como en universidades que tienen profesores interesados por la escuela rural: todas las universidades públicas de Cataluña, las de Zaragoza, Cantabria, Castellón, Oviedo, Santiago de Compostela, León, Salamanca, Valladolid, Huelva, Cádiz y Granada, entre otras provincias. Algunos de esos profesores han colaborado en los monográficos sobre escuela rural que han publicado revistas de reconocido prestigio en la última década<sup>8</sup>.

Durante la fase de recopilación documental previa a este informe se remitió un formulario a las consejerías de educación y consejos escolares de las 17 autonomías. Obtuvimos 6 respuestas (Aragón, Cantabria, Castilla-La Mancha, Cataluña, Comunidad Valenciana y Murcia), aunque solo Cataluña aportó datos detallados y conviene referir la consideración oficial de la escuela rural en esta comunidad:

El Departamento de Educación considera la escuela rural como un modelo de éxito educativo. La escuela rural es una escuela que educa desde la vida y para la vida. Olvidada en otras épocas, actualmente se considera espejo de prácticas educativas de éxito y de evidencias positivas fundamentadas que en muchos casos han supuesto ejemplos para centros más grandes. La escuela rural es un buen modelo de escuela inclusiva y de personalización

---

<sup>8</sup> Entre ellas podemos destacar *Aula*. núm. 229, 2014; *Aula Abierta*, núm. 45 (1), 2017; *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 459, 2015 y núm. 496, 2019; *Fórum Aragón. Revista digital del Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón*, núm. 11, 2014 y núm. 16, 2015; *Innovación Educativa*. núm. 24, 2014; *Perspectiva Escolar*, núm. 403, 2019; *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, núm. 15 (2), 2011; *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. RIEE*, núm. 7 (3), 2014.

del aprendizaje. Teniendo en cuenta la autonomía de los centros educativos, escuelas de entornos no rurales empiezan a implementar los grupos de trabajo multigrado, el trabajo cooperativo... (Departament d'Educació, 2020, respuesta a cuestionario).

El marco legislativo no se construye por la inercia política, sino porque tras las propuestas hay años de trabajo de personas y colectivos en defensa de la escuela y del medio rural. La implicación en los estudios sobre educación rural de organismos externos a la escolarización rural (Administración de medio ambiente, de agricultura, de desarrollo rural o territorial, de reto demográfico, de función pública, presidencia; ayuntamientos, mancomunidades y diputaciones; universidades, foros, sindicatos, organizaciones rurales, sociedades de productores agropecuarios...) enriquece las visiones y las propuestas. Un ejemplo de este proceso es el Observatori d'Educació Rural de Catalunya (OBERC), en el que intervienen múltiples entidades vinculadas a lo rural (Santamaría, 2015d: 86). También lo es el País Vasco, donde distintas Administraciones colaboraron en la Comisión General de Eskola Txikiak con escuelas, familias y otros agentes sociales para el diseño de un marco para estas escuelas –sentido, objetivos, métodos, formación, recursos, etc.– (Santamaría, 2018b: 26).

La creación de observatorios o foros de escuela rural en 2012 contra los cierres de escuelas en Cantabria y Castilla-La Mancha generalmente tuvo un fondo político. Los más recientes (Aragón y Asturias) tienen una estructura administrativa con representantes de las Administraciones y otros agentes que estudian la escuela rural y formulan propuestas para mejorar el servicio. Además, hay Administraciones autonómicas que tienen estudios específicos sobre educación rural (Asturias o Andalucía), un Pacto Social por la Educación con un apartado específico de escuela rural (Aragón) o un estudio territorial detallado con propuestas consensuadas sobre escuela rural (Navarra).

Algunas Administraciones locales han contribuido a la creación de museos de la escuela rural (Cabranes en Asturias, Alcorisa en Teruel, Huesca), con una visión retrospectiva que ayuda a entender el pasado de la escuela rural y sirven también como centros de documentación, como el de Verdú en Lérida.

Es obligado hacer referencia al importante trabajo de los sindicatos docentes en la defensa y difusión de la escuela rural, a través de la organización de jornadas, la realización de estudios y publicaciones y la presentación de propuestas. En Internet se pueden encontrar referencias a la escuela rural en ANPE, CGT, CCOO, CSIF, STE y UGT, en distintos territorios. A partir de las actuaciones de los sindicatos y de otros agentes se han podido encontrar mapas o listas de escuelas rurales o de servicios educativos rurales en Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Extremadura y Navarra.

Finalmente, cabe indicar que en el Programa Nacional de Desarrollo Rural hay pocas referencias al sistema educativo en las zonas rurales, defecto que se mantiene en algunos PDR autonómicos, que son los que deberían contener datos y mapas al respecto, para definir indicadores educativos, estudiar su evolución y proponer actuaciones de mejora.

Hay suficientes evidencias, por tanto, que permiten afirmar que en España podemos aprender mucho sobre educación rural compartiendo información y datos entre las 17 autonomías y el Ministerio de Educación, en colaboración y corresponsabilidad con los múltiples actores sociales implicados y comprometidos con el medio y la escuela rural.

## **5. El futuro de la escuela rural: retos, oportunidades y propuestas de mejora**

### ***5.1. La escuela rural, clave del desarrollo sostenible***

El medio rural en muchas partes de España parece repetir un círculo negativo respecto de otras zonas: hay menos trabajo y menor diversidad laboral, menor riqueza y bajos niveles formativos. A su vez las competencias globales de la población rural, a veces inferiores, se relacionan con bajos ingresos, lo que favorece la emigración de la juventud y el envejecimiento de la población. La reducción de nacimientos pone en riesgo la continuidad del servicio educativo en la localidad o en la zona.

Uno de los retos principales del medio rural es alcanzar un círculo positivo o virtuoso en el que la escuela, en todos sus niveles educativos, contribuya activamente a la transformación de las comunidades a las que sirve. Con la mejora del nivel educativo de la población rural, formada en valores de sostenibilidad, innovación y arraigo, es más posible que, con visiones variadas, se puedan aprovechar más y mejor los recursos que ofrece el medio natural de forma sostenible, siendo el medio rural un contexto de oportunidades que aumenta los puestos de trabajo y su diversidad. Así se retiene la población local o se atraen nuevos pobladores, con lo que se favorece la sostenibilidad demográfica y se mejora el nivel de vida de la población al garantizar los servicios y su mejora.

Tanto las escuelas de Primaria como los centros de Secundaria en zona rural tienen varias funciones esenciales contra la despoblación: contribuir a fijar la población, generar actitudes favorables al arraigo, al medio ambiente y al desarrollo personal y comunitario. Esas funciones proambientales de la escuela suelen olvidarse en los planes de desarrollo sostenible del medio rural, a los que se supone vocación hacia la sostenibilidad.

La mejora del nivel educativo no es suficiente para revertir la situación; ha de ir acompañada de una política decidida de mejora de las infraestructuras (vías de comunicación, electrificación, agua, banda ancha), de garantías de estabilidad y mejora en los servicios básicos de zona (sanidad, educación, socioculturales, comercios, bancarios, etc.) y de incentivos a los sectores económicos que faciliten la innovación y la creación de puestos de trabajo.

El primer reto es lograr que los estudiantes rurales tengan la competencia global que les permita afrontar el presente y el futuro en un contexto cambiante, examinar problemas locales, globales e interculturales, apreciar otras visiones del mundo, interactuar respetuosamente con los demás y actuar de forma responsable hacia la sostenibilidad y el bienestar colectivo. En definitiva, participar activamente en la mejora de sus comunidades y del mundo. Para lograrlo hay que potenciar en todos los centros educativos ubicados en zonas rurales la educación ambiental, para la sostenibilidad y el desarrollo, dotarlos de recursos, apoyarlos y evaluar los avances en los Objetivos para el Desarrollo Sostenible Rural (ODSR) y en la competencia global.

Sin embargo, la existencia de un mapa escolar que atienda la educación obligatoria, el Bachillerato y otras enseñanzas citadas no garantiza que las escuelas se consideren agentes implicados en el desarrollo sostenible del medio rural basado en la educación integral de las personas a las que deben servir. Los rasgos de identidad de los proyectos educativos rurales son el fomento del arraigo al medio con una visión sostenible y global, de la convivencia y de la inclusión, de la innovación y del sentido crítico, etc. todo ello enfocado a la colaboración mutua, al desarrollo de la autonomía y de la responsabilidad del alumnado, así como a la apertura de la escuela al medio y la participación activa de la comunidad rural en la vida escolar convirtiéndose en un pueblo educador.

## 5.2. *Conocer y visibilizar la escuela rural*

Las leyes de educación españolas en general no han citado la escuela rural desde hace 90 años y no definen la escuela rural, pero sí se han desarrollado actuaciones al respecto y hay algunas referencias a ella, aunque desde la LOGSE de 1990 se trasluce una visión de la escuela rural como deficitaria, necesitada de tender a modelos de más calidad, con la vista puesta en las escuelas de ciudad.

A diferencia de lo que ocurre en Francia, Inglaterra o Escocia, donde el sistema educativo rural trasciende la Educación Primaria y se consideran los centros de Infantil y de Secundaria, así como la transición a estudios postobligatorios, en nuestro país, cuando se habla de escuela rural, suele quedar circunscrita a la Educación Infantil y Primaria y multigrado cuando

existen muchas escuelas en zonas rurales que no agrupan en clase alumnado de edades diferentes. Además, han surgido modelos integrados que incorporan la ESO a las escuelas. Las autonomías ofrecen muchos modelos de escolarización rural (escuelas unitarias y cíclicas, escuelas agrupadas en CRA, CPR, ZER, Colectivos Rurales, etc.) además de nuevos modelos (CEIPSO, CEIBAS, Institut-Escola, etc.) y no considerarlos contribuye a invisibilizar la escuela rural. Tampoco se estudian sus servicios complementarios (comedor, transporte y residencia escolar) ni otros servicios específicos que casi han ido desapareciendo cuando se demostraron efectivos (CRIE, apoyo a educación infantil, centros de recursos y formación del profesorado, etc.). El Consejo Escolar del Estado durante más de 30 años ha formulado propuestas sobre la escuela rural y ha ofrecido datos sobre la evolución de los CRA y otras agrupaciones escolares rurales a nivel autonómico, datos que minimizan el peso de la escuela rural. Por ello en España resulta difícil computar el alumnado rural y no hay estadísticas oficiales; en consecuencia, las recopilaciones de datos subestiman la población escolar rural, invisibilizándola.

Visibilizar la escuela rural y su conexión fundamental con el desarrollo sostenible del territorio exige conocer cuál es su realidad concreta y contar con indicadores fiables que permitan hacer su seguimiento. Para ello es necesario que las Administraciones competentes en desarrollo rural, educación, estadística y hacienda compartan datos y criterios para sentar unas bases de definición estadística de la ruralidad aplicable a educación y a otros servicios, como hacen en Francia o el Reino Unido. Estas estadísticas públicas, actualizadas y accesibles sobre distintos ámbitos de la vida rural (servicios, accesibilidad, banda ancha, nivel educativo, riqueza, etc.) deben permitir valorar la reducción de las brechas en cada zona rural, autonomía y Estado de forma accesible y transparente, ofreciendo datos actualizados sobre el medio rural y la brecha urbano-rural, como hacen en Reino Unido.

Por lo que se refiere específicamente a la educación en el ámbito rural, es preciso definir tipologías de escuelas y crear las correspondientes bases de datos e indicadores –que se deben incluir en el Plan Estadístico Nacional– en relación con los niveles que se imparten, el número de alumnos, los servicios e infraestructuras de que disponen los centros (biblioteca, TIC, extensión de los horarios de atención, actividades complementarias y especialmente los relacionados con el transporte escolar en zonas de difícil acceso, para comprobar si se cumple con el objetivo de que la media del tiempo de cada trayecto sea igual o inferior a 30 minutos), el profesorado y otros recursos humanos, la existencia de otros centros educativos y sus interrelaciones, la organización escolar, etc. integrándolo todo en un mapa de zonas escolares. Este mapa de zonas escolares rurales y las bases de datos educativas deberían estar vinculadas con un mapa de cuadrículas o celdas a escala municipal de las zonas de desarrollo rural (Reig, Goerlich y Cantarino, 2016; Delgado, 2018; Molinero, 2019).



La importancia fundamental de contar con un completo y actualizado banco de indicadores sobre la escuela rural para darle visibilidad e integrarla en el debate público se pone de manifiesto en el caso del Reino Unido, donde la presión social y la obligación de publicar datos actualizados sobre las escuelas rurales y sus resultados (en evaluaciones externas e informes de inspección) ha promovido en las Administraciones educativas una sensibilidad especial hacia la escuela rural. Los portales de transparencia de sus Gobiernos se han convertido en una garantía para ofrecer el servicio educativo en zona rural; particulares, familias, profesorado, ayuntamientos y asociaciones hacen uso de ellos para mejorar los servicios educativos.

### *5.3. La escuela rural en las evaluaciones externas internacionales*

Si hay algunos indicadores que aportan visibilidad pública a la educación en nuestro país y los de nuestro entorno, sin duda estos son los resultados de las evaluaciones externas internacionales (PISA, TIMSS, PIRLS...). En ellos los escolares rurales puntúan menos que los urbanos, pero al descontar el efecto del nivel socioeconómico, incluso los superan. Además, suelen ser más resilientes y en situaciones adversas logran mejores resultados que sus pares urbanos. Estos datos positivos del alumnado rural español en PISA no han sido comunicados públicamente ni reconocidos por las Administraciones educativas de España, tanto la central como las autonómicas, cuando podrían servir para mejorar la educación general del país.

Los datos de PISA 2018 ofrecen buenas expectativas para la educación rural española sobre el bienestar escolar y sentido de la vida, el clima escolar, etc., puesto que en bastantes indicadores nuestros alumnos rurales presentan mejores resultados que sus pares urbanos. Estos datos pueden ser ratificados por docentes experimentados en escuela rural. Parece como si el trabajo de las pequeñas escuelas rurales de Infantil y Primaria dejara en el alumnado una huella que les ayuda en su escolarización posterior. Estas competencias blandas, que adquiere el alumnado en Primaria, pueden ser desarrolladas más todavía en la Educación Secundaria Obligatoria. Por ello es necesaria una adecuada transición entre escuelas e institutos, tanto en objetivos como en contenidos, metodologías y hábitos, con un currículum fluido en las zonas escolares. Es importante, en consecuencia, estudiar los planes de transición de las zonas rurales y comprobar si efectivamente la educación rural forja en su alumnado competencias blandas que le sirven para toda su vida.

Convendría profundizar también en investigaciones sobre las expectativas de estudios posteriores del alumnado rural, porque PISA 2018 no ha aportado datos de España al respecto, y analizar qué está fallando para que los escolares rurales con capacidad de continuar estudios lo hagan en



menor proporción de la esperada, porque el abandono escolar temprano sigue siendo superior en zona rural y las becas actuales no parecen incentivar suficientemente a los estudiantes.

Otro aspecto importante recogido en PISA es el análisis de la equidad educativa. Desgraciadamente en dicho análisis no se introdujo el factor rural ni en PISA 2015 ni en PISA 2018. Es importante, en consecuencia, requerir que en los informes de resultados PISA 2021 del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) se introduzca este factor.

Los datos positivos que hemos comentado no pueden ocultar que hay otros ámbitos de clara desventaja para la escuela rural y que deben ser igualmente evaluados de manera rigurosa y regular: la accesibilidad a Internet y a otras infraestructuras, la continuidad de proyectos educativos arraigados al medio y con iniciativas emprendedoras, la estabilidad del profesorado, la adecuación de la formación del profesorado a los puestos docentes en zona rural, etc. Por ello, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa debe pactar, nuevamente, el marco de las evaluaciones externas e incluir en los cuestionarios de contexto más variables, aplicables sobre todo a la ruralidad (tiempo de trayecto escolar, preescolarización, multigraduación, etc.) y promover, a partir de bases de datos de evaluaciones externas normalizadas, el estudio de la realidad escolar rural a nivel nacional y autonómico. Estos datos deben ser fácilmente accesibles a investigadores.

#### ***5.4. Ampliar la oferta educativa y mejorar las infraestructuras en el medio rural***

Para lograr una adecuada conexión entre la educación y el desarrollo sostenible en el medio rural es imprescindible aumentar la oferta educativa en estos territorios, particularmente en la Formación Profesional. Como se señala en el Plan de Escuela Rural formulado por el Consejo Escolar del Estado, la potenciación de la Formación Profesional en el mundo rural es una garantía de “empleabilidad” de la población joven, que redundará en unas mejores perspectivas vitales para esta población y contribuirá a paliar la despoblación y el envejecimiento del mundo rural. Las Administraciones deben implantar en las zonas rurales ciclos formativos de las familias profesionales relacionadas con agricultura, energía y agua, industrias alimentarias, seguridad y medio ambiente, informática, sanidad y servicios a la comunidad, así como enseñanzas deportivas vinculadas con la naturaleza y facilitar el acceso de los estudiantes rurales a la oferta de las ciudades y la Formación Profesional semipresencial. Estos ciclos pueden facilitar al alumnado rural la inserción laboral en su entorno y la llegada de estudiantes de otras localidades, que pueden residir si hay alojamientos.

Con frecuencia, al hablar de las infraestructuras educativas rurales la única referencia son los edificios, las escuelas de cada localidad. En muchos pueblos las instalaciones escolares son suficientes, en otros mejorables, pero la red escolar rural sigue siendo francamente deficitaria en muchas zonas de España: faltan puestos escolares de primer ciclo de Educación Infantil, los servicios escolares de transporte gratuito, las residencias escolares y becas compensadoras no se garantizan a todo el alumnado rural y todavía sigue siendo difícil el acceso rural a una oferta variada de Formación Profesional, a las Enseñanzas Artísticas y a las Enseñanzas Deportivas, así como a las Escuelas Oficiales de Idiomas y a la Formación de Personas Adultas. Es preciso recordar que en el Pacto Verde Europeo se ha previsto un apartado para infraestructuras educativas y que los Fondos Europeos permiten, con visión amplia e innovadora, acceder a recursos económicos que ayuden a mitigar estas deficiencias en base a una planificación integral del servicio educativo rural.

Internet se ha convertido en un servicio básico y en una infraestructura crítica para toda la población, pero más aún para el medio rural, donde el valor añadido que aporta un acceso de calidad a la Red es muy superior al que se registra en el medio urbano. El acceso a Internet en zonas rurales es un grave problema para toda la población y también para las escuelas, que sin ella pierden grandes oportunidades de comunicación, interacción, aprendizaje y enriquecimiento. La pandemia de la COVID-19 que vivimos en 2020 ha visibilizado esta brecha y cómo las escuelas rurales han respondido positivamente en la atención a su alumnado. También se han movilizado recursos para dar más y mejor servicio de banda ancha, pero hay que redoblar los esfuerzos para reducir la brecha digital urbano-rural.

### *5.5. Un profesorado estable, comprometido y reconocido*

Para que los proyectos educativos puedan tener impacto en la comunidad, además de su diseño y contenidos, se precisa un tiempo de desarrollo y, si no hay profesorado que garantice su continuidad, es difícil que se realicen y pueda evaluarse su eficacia. Por eso es imprescindible conseguir aumentar la estabilidad de todo el profesorado en las zonas rurales, hecho que puede ayudar a que algunos se establezcan en los pueblos y se arraiguen más, convirtiéndose en agentes destacados del desarrollo rural. Para ello es necesario promocionar la elección de zona rural como destino, la continuidad y estabilidad del profesorado en esas zonas a través de una serie de incentivos y medidas administrativas, fiscales, formativas y económicas (reconocimiento en los concursos de traslados, prioridad para ocupar determinados puestos educativos, liberación de horario lectivo para asistir a actividades de formación permanente, complementos en el sueldo, acceso a alojamientos en la zona que posibiliten su estancia, etc.), vinculando estos incentivos a un compromiso efectivo con la educación rural valorado periódicamente.

No obstante, posiblemente el reto más difícil sea formar al profesorado, mayormente urbano, para que tengan una visión abierta hacia la escuela rural. Es necesario que se visibilicen las realidades rurales tanto en los grados de Educación como en otras carreras, que se ofrezca una formación específica del alumnado del grado de Magisterio para los procesos educativos que se desarrollan en las escuelas rurales y que se faciliten las prácticas en entornos rurales. Al mismo tiempo, ha de potenciarse también la formación continua del profesorado rural, no solo con TIC y capacitación para la enseñanza a distancia, sino con actividades vivenciales en el medio rural con otros docentes y aplicando metodologías activas y participativas. Los Planes de Formación Permanente del profesorado deberían incluir de manera específica la formación del profesorado de las escuelas rurales. Puede que este desafío sea el más complejo y difícil de planificar si no hay una voluntad manifiesta y permanente en el tiempo respecto de la escuela rural en positivo.

Para ello es necesario que el personal docente conozca la escuela rural y sus contextos y abra la escuela al pueblo para facilitar su función de comunidad educadora. Se requiere formación, vocación de servicio y práctica sobre educación rural, conocer el contexto concreto desde la cercanía y la vida habitual en los pueblos y, como hemos señalado antes, tener un mínimo de estabilidad que posibilite el desarrollo de los proyectos educativos rurales, con una visión amplia que supere lo local.

### *5.6. Un plan integrado e integral para la escuela rural*

El Consejo Escolar del Estado ha expuesto de forma reiterada la necesidad de un Plan Nacional de Escuela Rural. Respecto de la planificación escolar, hay que pensar en la zona y no solo en la localidad, abarcando todas las etapas educativas posibles y planificando los procesos de transición entre etapas y de orientación académica, vocacional y laboral. Es necesario usar un índice de distancia geográfica (medida en tiempo) para una asignación más justa de medios y una lógica de animación y desarrollo del territorio.

Es preciso definir Zonas Integradoras de Educación Rural (ZIER) que garanticen la escolarización del alumnado de todos sus pueblos y se facilite su acceso a otras localidades de consolidación escolar, si no hubiera escuela o fuera clausurada, facilitando las becas necesarias, el transporte, el comedor, la residencia, el CRIE, así como la escolarización infantil y básica, la coordinación de profesorado, la dotación de recursos, la orientación académica y profesional, la continuidad de estudios postobligatorios, la participación social... Se incluirían en estas zonas las plantillas de personal no docente (administrativos, informáticos, personal de mantenimiento, educadores de EE y EI, trabajadores sociales, sanitarios, etc.) vinculado a la zona y a algún Centro Integral Rural (CIR), a modo de los institutos de

especialización curricular citados en la LOMCE y los Centros Integrados de Formación Profesional, con sus prerrogativas que garantiza como mínimo ESO, Bachillerato, FP, EOI y Educación de Adultos, aprovechando las empresas e instituciones de la zona para que el alumnado pueda realizar su Formación en Centros de Trabajo en ellas y promover la FP Dual, así como la FP ocupacional y continua implicando a todos los jóvenes de la zona en los Planes de Desarrollo Rural, considerando su promoción sociocultural, educativa y laboral.

Este modelo debería ampliarse a escala provincial, autonómica o estatal. Así las Estrategias Nacionales (rural, demográfica, de reducción del abandono escolar o de I+D+i) deben tener un apartado específico de educación y formación y otro geográfico, con sus indicadores, donde se aborde el contexto rural. La Presidencia del Gobierno debería coordinarlo, así como favorecer las interrelaciones entre distintos consejos (Escolar del Estado, de FP, de Universidades, Económico y Social, del Medio Rural) para atajar las brechas educativas de la población rural respecto del resto.

La colaboración interadministrativa se impone y exige el fortalecimiento de las alianzas con otras Administraciones locales (municipios, mancomunidades, diputaciones), así como con otros agentes sociales y del sector privado, posibilitando su participación en los Observatorios de Educación Rural que habrían de activarse en todas las autonomías coordinados con uno estatal. Simultáneamente, con el fin de conseguir la máxima participación social se deben promover Consejos Escolares Territoriales (de zona escolar, comarca, etc.) que sean el motor del Plan Educativo de Zona Rural y participe activamente en el Plan de Desarrollo Rural de la zona, con unos objetivos e indicadores de logro que permitan su evaluación y mejora educativa rural: alumnos escolarizados en la zona, permanencia del profesorado, uso de casas de maestro, valoración de las familias y de la comunidad, evaluaciones externas, tendencias en los resultados socioeducativos, situación de las infraestructuras, valoración de los servicios complementarios, etc.

Junto a la labor de las Administraciones, es fundamental también la de los agentes sociales implicados. Los sistemas de participación social en el Reino Unido (*consults*) y en Francia (*convention ruralité*) garantizan un servicio escolar más positivo para sus poblaciones. En España no existe un protocolo de actuación tan directo, aunque el beneficio de la participación se ha visto en Cataluña y el País Vasco con las comisiones sobre escuela rural, en Aragón con el Pacto Educativo, con un apartado de escuela rural, o en Navarra, donde las propuestas del Consejo Escolar de Navarra sobre escuela rural partían de un consenso político previo y los Gobiernos van aplicándolas. En cambio, muchas propuestas sobre escuela rural del Consejo Escolar del Estado son desatendidas por el Gobierno central y por las autonomías.

### 5.7. *Un proyecto de todos*

Quizá el mejor resumen de todo lo señalado en este último apartado se encuentre en la denominada *Declaración de Antequera*, manifiesto final de las jornadas sobre la escuela rural organizadas por CEAPA y CODAPA en la ciudad andaluza en 2019 (cuadro 4).

Hay que derribar muchos mitos y barreras, destruir el imaginario socioeducativo negativo o excesivamente bucólico del medio y de la escuela rural. Es necesario visibilizar la educación rural en todos los ámbitos, difundir las buenas prácticas y evidenciar los buenos resultados y su «valor añadido». Un buen procedimiento es aliarse con otros consejos y redes de centros escolares y de investigación (universidades, Administraciones y otros organismos) como redes de defensa de la educación rural, como hay en Escocia o Francia. En España surgieron mareas, foros, etc. contra los cierres escolares, pero no acaban de consolidarse.

Es fundamental promover entre toda la población rural la implicación con la escuela y la comunidad, porque los verdaderos agentes educadores son los que viven y trabajan la escuela rural y pueden informar a los consejos escolares o a la propia Administración sobre problemas y propuestas para la mejora de su escuela rural, de la que cada vez más, reconociéndola como suya, se sentirán más orgullosos.

Las palabras arraigo, autonomía y flexibilidad son clave para la escuela rural, que es una comunidad donde se vive realmente la innovación como modo de enfrentar los problemas colectivamente y de forma inclusiva. Cuando se desarrolla un proyecto educativo con estas características, la escuela rural es vigorosa y potencia la fortaleza y resiliencia de su alumnado y las familias. La escuela rural se hace visible en lo positivo y la población rural, además de exigir mejoras, reivindica el valor de lo propio frente a lo urbano, que no es visto siempre como lo mejor. La interacción urbano-rural cambia su sentido habitual y los rurales intentan mejorar su situación con alternativas que pueden ser diferentes a las existentes en entornos urbanos<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Como ejemplo, expongo el caso de Miquel Montoro, escolar mallorquín de 14 años, youtuber con más de 700.000 seguidores en Instagram, que reivindica el valor de lo rural y ha dejado atónitos con sus respuestas a presentadores y público en programas televisivos con gran audiencia. Este adolescente ha roto el prototipo de poblador rural desfasado, retraído, sumiso y callado. Ahora los jóvenes rurales usan los mismos recursos que los urbanos, con formas diferentes, para exponer sus puntos de vista, inquietudes e intereses, sin necesidad de seguir los modelos de otros.

**Cuadro 4 – Declaración de Antequera**

Tras las jornadas organizadas por CEAPA y CODAPA en Antequera en las que se ha hablado de las oportunidades y retos de la Escuela Rural, realizamos este manifiesto:

La Escuela Rural vertebra el territorio, ancla a sus habitantes al mismo y asienta la población.

La Escuela Rural se beneficia del entorno cultural y social en el que está inmersa, fomentando el conocimiento directo del entorno natural y, por lo tanto, favoreciendo la implicación en el cuidado del medio ambiente y contra el cambio climático. Tiene capacidad para aprovechar cada acontecimiento del entorno como un elemento pedagógico y una oportunidad de aprendizaje.

La Educación en el entorno rural es inclusiva y diversa, porque se beneficia del aprendizaje multinivel, al aprender juntos alumnado de diferentes edades.

La Escuela Rural utiliza, por su propia naturaleza, pedagogías innovadoras, inclusivas, activas y lúdicas con buenos resultados académicos, favoreciendo la autonomía, la participación y capacidad de adaptación del alumnado.

Se basa en una atención individualizada y cercana. La relación directa entre alumnado, docentes y familias, hace que la Escuela Rural sea una escuela participativa, democrática, y de calidad. Respeta los ritmos de aprendizaje, favoreciendo que nadie se quede atrás e incentiva el éxito educativo.

Desde CEAPA y CODAPA pedimos a las administraciones educativas que se preste especial atención a la escuela en el medio rural, dado que la Escuela Pública es la única que, con grandes dificultades, llega a todos los rincones de nuestra geografía.

Por ello proponemos las siguientes medidas:

1. Dar visibilidad a la Escuela Rural y poner en valor todo lo que ofrece a la comunidad educativa.
2. Garantizar que la Escuela Rural disponga de los recursos humanos, incluidos especialistas, y materiales necesarios, teniendo en cuenta las características específicas de cada centro, sin basarse únicamente en criterios de número de alumnado.
3. Realizar campañas de difusión pública de los valores de la Escuela Rural y sus proyectos innovadores.
4. Frenar la despoblación garantizando el ejercicio del derecho a la conciliación familiar, a través del apoyo de las administraciones con competencias educativas a los Ayuntamientos del medio rural, para que implanten servicios y actividades complementarias gratuitas (aula matinal o de madrugadores, ludotecas, servicio de comedor, etc.)
5. Proponer la continuidad del alumnado durante el primer ciclo de la ESO en la Escuela Rural, para favorecer la permanencia del alumnado en su entorno y favorecer el arraigo familiar.
6. Fomentar la estabilidad de las plantillas incentivando la continuidad del profesorado a largo plazo, para garantizar el impulso de los proyectos educativos que desarrolla el centro.
7. Crear una bolsa de trabajo específica para docentes que quieran desarrollar su labor en Escuelas Rurales, como puestos de difícil desempeño por sus características especiales en cuestiones como el desplazamiento o la accesibilidad.
8. Ofrecer formación inicial, continua y específica al profesorado que trabaja en la Escuela Rural.
9. Implantar en los IES comarcales ciclos formativos adecuados al contexto productivo cercano, para facilitar al alumnado la inserción laboral en su entorno.
10. Crear un Plan, con las diferentes administraciones implicadas, y contando con la participación de las familias, para evitar la despoblación y la pérdida de unidades en la Escuela Rural. El Plan contemplará la creación, en cada Comunidad Autónoma y en el Ministerio de Educación, de observatorios específicos de la Escuela Rural.

**Fuente:** CODAPA-CEAPA (2019).

## Bibliografía

- AA.VV. (1995): "Le systeme educativ en milieu rural". *Éducation & Formations*, 43 (numéro spécial). Disponible en [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Territoires\\_ruraux\\_et\\_de\\_montagne/98/9/Systeme\\_educatif\\_en\\_milieu\\_rural\\_1995\\_insee\\_644989.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Territoires_ruraux_et_de_montagne/98/9/Systeme_educatif_en_milieu_rural_1995_insee_644989.pdf)
- Abós, P. y Lorenzo, J. (2019): "Ser maestro en la escuela rural, de la obligación a la opción". *Cuadernos de Pedagogía*, 496, pp. 77-83.
- Alcalá, M. L. (2019): "La comunidad educativa en la mejora de la escuela rural". *Cuadernos de Pedagogía*, 496, pp. 90-95.
- Alonso, J. A.; Córdoba, E. y Ordás, F. (1992): *Cuestionario para la evaluación de actitudes medioambientales EAM*. CEP de Sabiñánigo: Sabiñánigo.
- Ayestarán, A. et al. (2018): *Escuela Rural en Navarra*. Consejo Escolar de Navarra / Junta Superior de Educación/Gobierno de Navarra: Pamplona.
- Benito, D. (2013): "Despoblación, desarraigo y escuela rural: condenados a encontrarse". *Encrucijadas-Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 6, pp. 56-69.
- Blanco, M. (2020): "Un futuro sostenible con los pies en la tierra". *Agroinformación*. Disponible en <https://agroinformacion.com/un-futuro-sostenible-con-los-pies-en-la-tierra/>
- BOE (2020): Código de leyes educativas. Boletín Oficial del Estado: Madrid. Disponible en [https://www.boe.es/legislacion/codigos/abrir\\_pdf.php?fich=053\\_Codigo\\_de\\_leyes\\_educativas.pdf](https://www.boe.es/legislacion/codigos/abrir_pdf.php?fich=053_Codigo_de_leyes_educativas.pdf)
- Bustos, A. (2014): "La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis". *Innovación Educativa*, 24, pp. 119-131. Disponible en <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/>
- Callís, J. (2019): "L'escola rural i els seus claorbscurs". *Perspectica Escolar*, 403, pp. 11-16.
- Camarero, L. (coord.). (2009): *La población rural en España. De los desequilibrios a la sostenibilidad social* (Colección de estudios sociales, n.º 27). Fundación La Caixa: Barcelona. Disponible en <https://prensa.lacaixa.org/wp-content/uploads/2019/09/6591.pdf>
- Carballo, P. y Olazarán, M. (2019): "3.000 alumnos de Infantil y Primaria estudian en las 72 escuelas rurales navarras". *Noticias de Navarra*, 24/02/2019.
- CCOO Cantabria (2020): "CCOO propone a la Consejería de Educación una batería de medidas para impulsar la Escuela Rural en Cantabria". *Cantabria. CCOO Noticias*, 21/02/2020. Disponible en [https://cantabria.ccoo.es/noticia:434068--CCOO\\_propone\\_a\\_la\\_Consejeria\\_de\\_Educacion\\_una\\_bateria\\_de\\_medidas\\_para\\_impulsar\\_la\\_Escuela\\_Rural\\_en\\_Cantabria&opc\\_id=09ddbd9cf34555e61c3daf4dcff82e07](https://cantabria.ccoo.es/noticia:434068--CCOO_propone_a_la_Consejeria_de_Educacion_una_bateria_de_medidas_para_impulsar_la_Escuela_Rural_en_Cantabria&opc_id=09ddbd9cf34555e61c3daf4dcff82e07)
- CCOO Enseñanza Cantabria (2020): *Clasificación de Centros Educativos Rurales. Propuestas para impulsar la escuela rural en Cantabria*. Federación de enseñanza de Comisiones Obreras de Cantabria: Santander.
- CEIP Ramón y Cajal (2019): "La comunidad educativa en la mejora de la escuela rural". *Cuadernos de Pedagogía*, 496, pp. 112-117.



- CERI (2017): *Trends Shaping Education Spotlight 9. Country Roads. Education and Rural Life*. Centre for Educational Research and Innovation /OCDE. Disponible en <http://www.oecd.org/education/ceri/spotlight9-CountryRoads.pdf>
- CES (2018): *El medio rural y su vertebración social y territorial*. Consejo Económico y Social de España: Madrid. Disponible en <http://www.ces.es/documents/10180/5182488/Inf0118.pdf/6d616668-0cb8-f58c-075b-2251f05dad9f>
- CODAPA-CEAPA (2019): *Declaración de Antequera*. Confederación Andaluza de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnado por la escuela pública, CODAPA-CEAPA. Disponible en <https://www.codapa.org/wp-content/uploads/2019/11/DECLARACI%C3%93N-DE-ANTEQUERA.pdf>
- Collantes, F. y Pinilla, V. (2019): "Cuatro cosas que no se cuentan sobre la despoblación rural". *Nada es gratis*. Disponible en <https://nadaesgratis.es/admin/cuatro-cosas-que-no-se-cuentan-sobre-la-despoblacion-rural>
- Comisión Europea (2019): *Un Pacto Verde Europeo*. Disponible en [https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/european-green-deal\\_es](https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/european-green-deal_es)
- Consejo Escolar de Andalucía (2019): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo en Andalucía. Curso 2016/17*. Consejo Escolar de Andalucía: Sevilla. Disponible en [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w\\_cea/pdfs/Inf/16-17.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/pdfs/Inf/16-17.pdf)
- Consejo Escolar del Estado (2020): *Informes anuales sobre el estado del sistema educativo (desde 1986 hasta 2018)*. Consejo Escolar del Estado/Ministerio de Educación y Formación Profesional: Madrid. Disponible en <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo.html>
- Corchete, S. (1987): *Educación ambiental en el medio rural*. Col. Hojas Divulgadoras núm. 17/87 HD. Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación: Madrid. Disponible en [https://www.mapa.gob.es/ministerio/pags/biblioteca/hojas/hd\\_1987\\_17.pdf](https://www.mapa.gob.es/ministerio/pags/biblioteca/hojas/hd_1987_17.pdf)
- Correa, M. (2016): El PISA y su impacto en la política educativa en los últimos dieciséis años. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), pp.1-11. Disponible en <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/860/public/860-3035-1-PB.pdf>
- DECDGA (2020): *La escuela rural contigo en casa*. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de Aragón: Zaragoza. Disponible en <https://wp.catedu.es/escuelaruralencasa/>
- DEFRA (2019): *Statistical Digest of Rural England*. Departament for Environment, Food & Rural Affairs. Government Statistical Service: Londres. Disponible en [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/782147/02\\_Statistical\\_Digest\\_of\\_Rural\\_England\\_2019\\_February\\_edition.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/782147/02_Statistical_Digest_of_Rural_England_2019_February_edition.pdf)
- DEFRA (2020): *Statistical Digest of Rural England*. Departament for Environment, Food & Rural Affairs. Government Statistical Service: Londres. Disponible en [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/875793/03\\_Statistical\\_Digest\\_of\\_Rural\\_England\\_2020\\_March\\_edition.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/875793/03_Statistical_Digest_of_Rural_England_2020_March_edition.pdf)



- Del Moral, M. E.; Villalustre, L. y Neira, M. D. (2014): "Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias". *Aula abierta*, 42(1), pp. 61-67. Disponible en <http://hdl.handle.net/10651/26915>
- Delgado, J. M<sup>a</sup>. (2018): "Más allá del tópico de la España vacía: una geografía de la despoblación", en Blanco, A.; Chueca, A.; López-Ruiz, J. A. y Mora, S. (coords.) (2018): *INFORME España 2018*, pp. 233-295. Universidad Pontificia Comillas: Madrid. p. 233-295. Disponible en <https://blogs.comillas.edu/informeespana/informe-espana-2018/>
- Domingo, L. y Boix, R. (2019): "Escuela graduada y escuela multigrado, una dicotomía a superar en el siglo XXI". *Cuadernos de Pedagogía*, 496, pp. 84-89.
- Duron-Ramos, M. F.; Collado, S. García-Vázquez F. I. y Bello-Echeverría, M. (2020): "The Role of Urban/Rural Environments on Mexican Children's Connection to Nature and Pro-environmental Behavior". *Frontiers in Psychology*, 11, p. 514. Disponible en <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00514>
- EDUSCOL (2016): *Ressources pour les réseaux d'écoles dans les territoires ruraux et de montagne*. EDUSCOL-Ministère de l'Education Nationale et la la Jeunesse: París. Disponible en <https://eduscol.education.fr/cid107617/l-offre-scolaire-en-milieu-rural.html>
- EDUSCOL (2018): *L'éducation nationale engagée en faveur d'une école rurale de qualité Information*. EDUSCOL-Ministère de l'Education Nationale et la la Jeunesse: París. Disponible en <https://www.education.gouv.fr/cid115905/l-education-nationale-engagee-en-faveur-d-une-ecole-rurale-de-qualite.html&xtmc=rurau-x&xtnp=1&xtcr=3>
- Eskola Txikiak (2020): *Euskadiko Eskola Txikiak*. Disponible en <https://sites.google.com/berritzegunenagusia.eus/zeindiraeskolatxikiak/orri-nagusia>
- ECA (2018): "El Gobierno frena el proyecto del PP de llevar Internet a las zonas rurales". *El Confidencial Autonómico*, 13/12/2018. Disponible en [https://autonomico.confidencialdigital.com/articulo/estado\\_autonomico/pp-critica-gobierno-proyecto-internet-rurales/20181212184924022682.html](https://autonomico.confidencialdigital.com/articulo/estado_autonomico/pp-critica-gobierno-proyecto-internet-rurales/20181212184924022682.html)
- Echazarra, A. y Radinger, T. (2019): *Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature*, Education Working Papers, 196. OECD Publishing: París. Disponible en <https://doi.org/10.1787/8b1a5cb9-en>
- EDUCARM (2019): *Resolución de 4 de marzo de 2019, conjunta de la Dirección General de Planificación Educativa y Recursos Humanos y de la Dirección General de Centros Educativos por la que se establecen mecanismos específicos de apoyo y promoción en el ámbito de la escuela rural, en la comunidad autónoma de la Región de Murcia*. Disponible en <https://v.gd/kYI7Kb>
- EUROSTAT (2018): *Statistics on rural areas in the EU*. Disponible en [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/images/4/49/Focus\\_on\\_rural\\_areas\\_RYB2017.xlsx](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/images/4/49/Focus_on_rural_areas_RYB2017.xlsx); [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Statistics\\_on\\_rural\\_areas\\_in\\_the\\_EU#Population\\_distribution\\_by\\_degree\\_of\\_urbanisation](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Statistics_on_rural_areas_in_the_EU#Population_distribution_by_degree_of_urbanisation)
- FAO (2018): *Transformar la alimentación y la agricultura para alcanzar los ODS. 20 acciones interconectadas para guiar a los encargados de adoptar decisiones*. FAO: Roma. Disponible en <http://www.fao.org/3/i9900es/I9900ES.PDF>
- Fayanas, E. (2020): "Las misiones pedagógicas en la II República". *Nuevatribuna.es*. Disponible en <https://www.nuevatribuna.es/articulo/cultura---ocio/misiones-pedagogicas-ii-republica-historia-espana-cultura/20200323150005172507.html>

- Ferradás, L. y Franco, J. P. (2018): "Preescolar na casa: de preparación para la escuela a educación familiar en el medio rural de Galicia (España)". *Historia y Memoria de la Educación*, 7, pp. 335-361. Disponible en <https://v.gd/gb8NLj>
- Ferrer, A. (2018): *Becas para que nadie se quede atrás. Análisis y propuestas para un sistema de becas y ayudas eficaz contra las desigualdades y el abandono escolar*. Save the Children: Madrid. Disponible en <https://www.savethechildren.es/publicaciones/becas-para-que-nadie-se-quede-atras>
- Ferrer, A. (2019a): *Donde todo empieza. Educación infantil de 0 a 3 años para igualar oportunidades*. Save the Children: Madrid. Disponible en <https://www.savethechildren.es/actualidad/la-situacion-de-la-educacion-infantil-de-0-3-anos>
- Ferrer, A. (2019b): *Todo lo que debes saber de PISA 2018 sobre equidad. La equidad educativa en España y sus comunidades autónomas en PISA 2018*. Save the Children: Madrid. Disponible en [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/dossier\\_pisa2018\\_espanadatos.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/dossier_pisa2018_espanadatos.pdf)
- Feu i Gelis, J. (1999): *Política i legislació educativa a l'entorn de l'escola unitària i cíclica. Evolució i situació actual a les comarques gironines 1970-1998*. Tesis doctoral. Departamento de Pedagogía. Universitat de Girona: Girona. Disponible en <https://www.tdx.cat/handle/10803/7982>
- Fundació Món Rural (coord.) (2019): *La formación profesional y las competencias del maestro rural como dinamizador de la dimensión territorial de la escuela rural (FOPROMAR, E+ KA201-038217)*. Fundació Món Rural: Lleida. Disponible en <https://fopromar.files.wordpress.com/2019/11/informe-final-proyecto-e-fopromar.pdf>
- Heraldo (2020): "El cole en casa, un éxito para casi el 90% de los centros educativos de Aragón". *Heraldo.es*, 02/04/2020. Disponible en <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/2020/04/02/coronavirus-aragon-colegios-educacion-profesores-alumnos-encuesta-cole-en-casa-1367587.html>
- INE (2015): *Indicadores de Calidad de Vida 2013*. Instituto Nacional de Estadística: Madrid.
- INE (2019a): *Indicadores de Calidad de Vida*. Instituto Nacional de Estadística: Madrid. Disponible en <https://v.gd/fNzkDp>
- INE (2019b): *Metodología de los Indicadores de Calidad de Vida*. Instituto Nacional de Estadística: Madrid. Disponible en <https://v.gd/SXzIYU>
- INE (2019c): *Indicadores de Calidad de Vida. Dimensión 4. Educación*. Instituto Nacional de Estadística: Madrid. Disponible en <https://v.gd/MDxZEK>
- Jimerson, L. (2006): *The Hobbit Effect: Why Small Works in Public Schools*. Rural School and Community Trust: Arlington. Disponible en [http://www.ruraledu.org/user\\_uploads/docs/hobbit\\_effect.pdf](http://www.ruraledu.org/user_uploads/docs/hobbit_effect.pdf)
- Jornet, J. M. (2016): "Análisis metodológico del Proyecto PISA como evaluación internacional". *RELIEVE*, 22 (1), pp. 1-25. Disponible en <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8293>
- Jiménez, J. (1983): *La escuela unitaria*. Laia: Barcelona. Disponible en <http://escuelarural.net/la-escuela-unitaria-de-jesus>
- Juárez, D. (coord.) (2020): *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias*. Editora Nómada: México.

- Lafont, L. y Roux, J.Y. (2019): *Les nouveaux territoires de l'éducation*. Sénat: París. Disponible en [https://www.senat.fr/rap/r19-043/r19-043\\_mono.html](https://www.senat.fr/rap/r19-043/r19-043_mono.html)
- López, F., García, I. y Expósito, E. (2018): *PISA 2015 y las Comunidades Autónomas españolas. Diagnósticos empíricos y políticas de mejora*. Universidad Camilo José Cela. Madrid. Disponible en [https://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/pisa2015\\_ccaa.pdf](https://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/pisa2015_ccaa.pdf)
- MAAMA (2012): *Buenas prácticas que favorecen la conciliación en el medio rural*. Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente: Madrid.
- MAETD (2020): *Avance digital*. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital: Madrid. Disponible en <https://avancedigital.gob.es/es-es/Paginas/index.aspx>
- MAGRAMA (2012): *Plan Estratégico Nacional de Desarrollo Rural – 2007-2013*. Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente: Madrid. Disponible en [https://www.mapa.gob.es/es/desarrollo-rural/temas/programas-ue/PENv3%2023-05-12\\_tcm30-131140.pdf](https://www.mapa.gob.es/es/desarrollo-rural/temas/programas-ue/PENv3%2023-05-12_tcm30-131140.pdf)
- MAGRAMA (2015): *Plan Nacional de Desarrollo Rural – 2014-2020*. Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente: Madrid. Disponible en [https://www.mapa.gob.es/es/desarrollo-rural/temas/programas-ue/programanacional-desarrolloruraladoptadocedecision26-may-2015\\_tcm30-151179.pdf](https://www.mapa.gob.es/es/desarrollo-rural/temas/programas-ue/programanacional-desarrolloruraladoptadocedecision26-may-2015_tcm30-151179.pdf)
- Martínez-Celorio, Xavier (2015): *Les beques a examen. Repensar el sistema d'ajudes a l'estudi*. Fundació Jaume Bofill: Barcelona. Disponible en <https://www.fbofill.cat/publicacions/les-beques-examen?lg=es>
- MEE (2019): *Cobertura de banda ancha 2018. Informe 3 de abril de 2019*. Secretaría de Estado para el Avance Digital/ Ministerio de Economía y Empresa: Madrid. Disponible en <https://avancedigital.gob.es/banda-ancha/cobertura/Documents/Cobertura-BA-2018.pdf>
- MEFP (2020a): *Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios (RCD)*. Ministerio de Educación y Formación Profesional: Madrid. Disponible en <https://www.educacion.gob.es/centros/home.do>
- MEFP (2020b): *Las cifras de la educación en España. Curso 2017-2018 (Edición 2020)*. Ministerio de Educación y Formación Profesional: Madrid. Disponible en <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2017-18.html>
- MEFP (2020c): *Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Disponible en <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8c7d3863-aaa7-4bbd-91b2-4d05bcb80286/apl-lomloe-web2020-03-03.pdf>
- METAD (2017): “Territorios Rurales Inteligentes”, en *Plan Nacional de Territorios Inteligentes*, pp. 57-66. Ministerio de Energía, Turismo y Agenda Digital: Madrid. Disponible en [https://avancedigital.gob.es/es-es/Novedades/Documents/Plan\\_Nacional\\_Territorios\\_Inteligentes.pdf](https://avancedigital.gob.es/es-es/Novedades/Documents/Plan_Nacional_Territorios_Inteligentes.pdf)
- Molina, I. y Ramos, F. (2017): “Riesgos demográficos y políticas públicas en la España rural”. *Documentación Social. Revista de estudios sociales y sociología aplicada*, 185, pp. 167-190.
- Molinero, F. (2019): “El espacio rural de España: evolución, delimitación y clasificación”. *Cuadernos Geográficos* 58 (3), pp. 19-56. Disponible en <http://dx.doi.org/10.30827/cuadgeo.v58i3.8643>

- Morales, N. (2019): "Cierre de las escuelas en entornos rurales ¿por o para el despo-  
blamiento?". *Revista PH. Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 98, pp.  
20-23. Disponible en <https://doi.org/10.33349/2019.98.4388>
- Naciones Unidas (2015): *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desa-  
rrollo Sostenible*. Naciones Unidas: Nueva York. Disponible en [https://www.  
un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S](https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S)
- Naciones Unidas (2020): *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas: Nueva  
York. Disponible en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Nogueira, R. (2020): "El coronavirus agranda la brecha educativa". *Ethic.es*. Dispo-  
nible en <https://ethic.es/2020/03/centros-educativos-y-coronavirus/>
- OBERC (2018): *Document de base per promoure la millora de la política educativa rural  
de catalunya procés participatiu el futur de l'escola rural*. Observatori d'Educació  
Rural Catalana: Barcelona. Disponible en [http://xtec.gencat.cat/web/.content/  
curriculum/escolarural/Document-de-base-per-promoure-la-millora-de-la-po-  
litica-educativa-rural-de-Catalunya.pdf](http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/escolarural/Document-de-base-per-promoure-la-millora-de-la-po-<br/>litica-educativa-rural-de-Catalunya.pdf)
- OCDE (2016): *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful  
Schools*. OECD: París. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- OCDE (2017): *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. OECD: París.  
Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- OCDE (2018): *Responsive School Systems: Connecting Facilities, Sectors and Program-  
mes for Student Success*, OECD Reviews of School Resources, OECD. París.  
Disponible en <https://doi.org/10.1787/9789264306707-en>
- OCDE (2019a): "Does attending a rural school make a difference in how and what you  
learn?", PISA in Focus, 49. OECD: París. Disponible en [https://doi.org/10.1787/  
d076ecc3-en](https://doi.org/10.1787/d076ecc3-en).
- OCDE (2019b): *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students'  
Lives*. OECD: París. Disponible <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- ONU (2019): *25 Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático*. Go-  
bierno de Chile/ Gobierno de España, Naciones Unidas: Madrid. Disponible  
en <https://unfccc.int/es/cop25>
- Ortega, M. A. (1995): *La parienta pobre. (Significante y significados de La Escuela  
Rural)*. CIDE / MEC: Madrid.
- Pérez, F., Serrano, L. y Uriel, E. (dirs.) (2019): *Diferencias educativas regionales  
2000-2016: Condicionantes y resultados*. Fundación BBVA: Bilbao. Disponible  
en [https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2019/05/DE\\_2019\\_Ivie\\_Diferen-  
cias\\_educativas.pdf](https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2019/05/DE_2019_Ivie_Diferen-<br/>cias_educativas.pdf)
- Redacción NP (2019): "La Consejera Uriarte visita la eskola txikia de Arroa". *Noticias-  
Press.es*. Disponible en [http://www.noticiaspres.es/2019/10/la-consejera-uriar-  
te-visita-la-eskola-txikia-de-arroa/](http://www.noticiaspres.es/2019/10/la-consejera-uriar-<br/>te-visita-la-eskola-txikia-de-arroa/)
- REDR (2018): *RedPoblar: analizando el medio rural en clave positiva*. Red Española  
de Desarrollo rural-REDR: Madrid. Disponible en <https://v.gd/jL8exJ>
- Reig, E., Goerlich, F. J. y Cantarino, I. (2016): *Delimitación de áreas rurales y urbanas  
a nivel local. Demografía, cobertura de suelo y accesibilidad. Informes 2016*.  
Fundación BBVA: Bilbao. Disponible en <https://www.fbbva.es/publicaciones/>

delimitacion-de-areas-rurales-y-urbanas-a-nivel-local-demografia-coberturas-del-suelo-y-accesibilidad/

- Ribadeneira, F. M. (2020): "Estrategias didácticas en el proceso educativo de la zona rural". *Revista Conrado*, 16(72), pp. 242-247. Disponible en <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1237>
- Río, M. A. y Jiménez, M. L. (2014): "Las becas 6000 a examen. Resultados, prácticas, expectativas y oportunidades escolares de familias y estudiantes incluidos en el programa". *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 72 (3), pp. 609-632. Disponible en 10.3989/ris.2013.03.05
- Rutkowski, D. y Rutkowski, L. (2016): "A Call for a More Measured Approach to Reporting and Interpreting PISA Results". *Educational Researcher*, 45 (4), pp. 252-257. Disponible en <https://doi.org/10.3102/0013189X16649961>
- Santamaría, R. (1996): *La escuela rural entre 1970 y 1990. Zona del río Villahermosa*. Tesis Doctoral. Universitat Jaume I. Disponible en <http://hdl.handle.net/10803/84066>
- Santamaría, R. (2014a): "La Escuela Rural en La LOMCE: Oportunidades y Amenazas". *Revista Supervisión* 21, 33, pp. 1-26. Disponible en [http://www.usie.es/SUPERVISION21/2014\\_33/SP%2021%2033%20ART\\_ESC\\_RURAL.pdf](http://www.usie.es/SUPERVISION21/2014_33/SP%2021%2033%20ART_ESC_RURAL.pdf)
- Santamaría, R. (2014b): "Nivells d'estudis de la població del Pla de l'Arc 1991-2011. Anàlisi i propostes." *XIX Jornades Culturals del Pla de l'Arc. Les Coves*. Disponible en <https://jornadesculturarc.files.wordpress.com/2013/04/comunicac3b3-nivells-destudis-de-la-poblac3b3-del-pla-de-larc-1991-2011.pdf>
- Santamaría, R. (2015a): "La escuela rural entre la LOGSE y la LOMCE: oportunidades y amenazas", *Educa Nova*, 5, pp. 105-149. Disponible en <http://escuelarural.net/IMG/pdf/-2.pdf>
- Santamaría, R. (2015b): "Escuela rural y programas electorales del 20-12-15". *Escuelarural.net*. Disponible en <http://escuelarural.net/escuela-rural-y-programas>
- Santamaría, R. (2015c): "Evaluaciones externas en la LOMCE: ¿ejercicio de transparencia en la educación rural?" *Avances en supervisión educativa*, 23, pp. 1-29 Disponible en [http://www.adide.org/revista/images/stories/revista23/ase\\_23\\_16\\_santamaria.pdf](http://www.adide.org/revista/images/stories/revista23/ase_23_16_santamaria.pdf)
- Santamaría, R. (2015d): "La educación personalizada en la escuela rural", en Calderero, J. F. y Arteaga, B. (coords.). (2015): *Libro de Actas del I Encuentro Internacional EPEDIG de Educación Personalizada Celebrado online, entre el 24 y el 26 de junio de 2014*, pp 72-92. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR): Logroño. Disponible en <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2756>
- Santamaría, R. (2015e): "El abandono escolar prematuro en zonas rurales de España y de Europa". *Avances en supervisión educativa*, 24, pp. 1-44. Disponible en [http://www.adide.org/revista/images/stories/revista24/ase\\_24\\_17\\_santamaria.pdf](http://www.adide.org/revista/images/stories/revista24/ase_24_17_santamaria.pdf)
- Santamaría, R. (2018a): "La escuela rural latinoamericana en PISA: el olvido reciente". *Revista Senderos Pedagógicos*, 8 (8), pp. 61-100. Disponible en <http://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/530>



- Santamaría, R. (2018b): "La Inspección ante la brecha educativa rural-urbano en España". *Avances en Supervisión Educativa*, 30, pp. 1-33. Disponible en <https://doi.org/10.23824/ase.v0i30.634>
- Santamaría, R. (2019a): "La coordinación focalizada en la educación rural". *Cuadernos de Pedagogía*, 496, pp. 96-103.
- Santamaría, R. (2019b): "En PISA 2015 a igualdad de condiciones gana la escuela rural". *Escuelarural.net*. Disponible en <http://escuelarural.net/en-pisa-2015-a-igualdad-de>
- Santamaría, R. (2019c): "Lo rural en los programas electorales generales 2019 I. Generalidades sobre las propuestas". *Escuelarural.net*. Disponible en <http://escuelarural.net/lo-rural-en-los-programas>
- Santamaría, R. (2019d): "Plan Marco de Escuela Rural". *Escuelarural.net*. Disponible en <http://escuelarural.net/plan-marco-de-escuela-rural>
- Santamaría, R. (2020a): "La escuela rural española entre las más resilientes en PISA 2015". *INEEblog*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Disponible en <http://blog.intef.es/inee/2020/01/17/la-escuela-rural-espanola-entre-las-mas-resilientes-en-pisa-2015/>
- Santamaría, R. (2020b): "Concentraciones escolares y desruralización. Estudio de casos", en Juárez Bolaños, D. (coord.). (2020): *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias*, pp. 87-154. Editora Nómada: México.
- Santamaría, R. (2020c): "La escuela rural española en PISA". *Temps d'Educació* (en prensa).
- Santamaría, R. y Villanueva, A. (1997): *La Educación Ambiental en zonas rurales: Alto Mijares*. Servei de Publicacions de la Diputació de Castelló: Castellón.
- Scottish Government (2013): *Commission on the Delivery of Rural Education*. Gov.scot. Edinburgh. Disponible en <https://www.gov.scot/publications/commission-delivery-rural-education-report/>
- Scottish Government (2017): *Rural schools in Scotland*. Transparency Data. Gov.scot: Edinburgh. Disponible en <https://www.gov.scot/publications/rural-schools/>
- SEA (2018): *La escuela rural: una apuesta por la equidad*. Col. Informes de Evaluación, nº 15. Servicio de Evaluación Educativa. Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias: Oviedo. Disponible en <https://www.educastur.es/-/informe-evaluacion-n-15-la-escuela-rural-una-apuesta-por-la-equidad>
- SERC (2020): *Escola Rural: un model d'escola i una escola model*. Secretariat d'Escola Rural de Catalunya / Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. Barcelona. Disponible en <http://www.mrp.cat/ambits/12/secretariat-descola-rural>
- Serrano, L., Soler, Á. y Hernández, L. (2013): *El abandono escolar temprano: análisis del caso español*. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas-IVIE: Valencia. Disponible en <https://v.gd/I0lSDo>
- STECyL-i (2012): *Informe STECyL-i. La enseñanza y el mapa escolar en el medio rural en Castilla y León*. Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza: Castilla y León. Disponible en [https://issuu.com/stecyl-i/docs/la\\_enseanza\\_y\\_el\\_mapa\\_escolar\\_en\\_el\\_medio\\_rural\\_d](https://issuu.com/stecyl-i/docs/la_enseanza_y_el_mapa_escolar_en_el_medio_rural_d)

- Sicilia, G. y Simancas, R. (2018): *Equidad educativa en España: comparación regional a partir de PISA 2015*. Monografías de Educación. Fundación Ramón Areces / Fundación Europea Sociedad y Educación: Madrid. Disponible en <http://www.sociedadyeducacion.org/site/wp-content/uploads/Equidad-Educativa-en-Espana.pdf>
- UNESCO (2019): *Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO): París. Disponible en <https://en.unesco.org/gap>
- Unión Europea (2011): *Agenda Territorial de la Unión Europea 2020. Hacia una Europa integradora, inteligente y sostenible de regiones diversas*. UE: Hungría. Disponible en [https://www.mapa.gob.es/es/desarrollo-rural/planes-y-estrategias/desarrollo-territorial/Agenda%20Territorial%20Europea%202020%20adoptada%20en%20G%C3%B6d%C3%B6ll%C3%B6%20en%202011\\_tcm30-421566.doc](https://www.mapa.gob.es/es/desarrollo-rural/planes-y-estrategias/desarrollo-territorial/Agenda%20Territorial%20Europea%202020%20adoptada%20en%20G%C3%B6d%C3%B6ll%C3%B6%20en%202011_tcm30-421566.doc)
- Vallvé, C. (2016): *AlterBeques. Recull de l'exploració dels models existents de beques i ajudes a l'estudi*. Document de Treball, 18. Fundació Jaume Bofill: Barcelona. Disponible en <https://www.fbofill.cat/publicacions/alterbeques>
- Vilar, M. P. (2019): "Aquí los niños están como en casa". *La Voz de Galicia*. Disponible en [https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/sociedad/2019/03/31/ninos-casa/0003\\_201903G31P28991.htm](https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/sociedad/2019/03/31/ninos-casa/0003_201903G31P28991.htm)
- Villanueva, A. y Santamaría, R. (1996): *L'Educació Ambiental a Vila-real*. Il·lustríssim Ajuntament Vila-real: Castellón.
- Yelland, R. (1996): "L'infrastructure de l'éducation dans les zones rurales". *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, 10, pp. 121-132. Disponible en <http://ries.revues.org/3332>