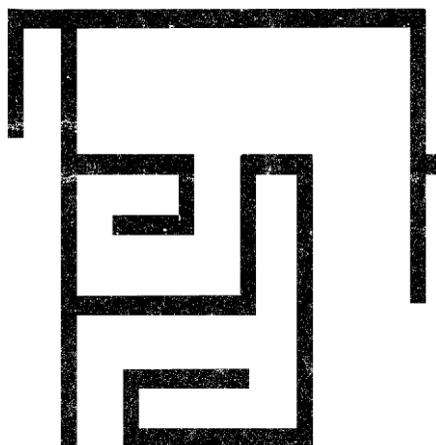


*La política de concentraciones
escolares en el medio rural.
Repercusiones desde su implantación
hasta la actualidad*



Noelia Morales Romo
Universidad de Salamanca

DOI: 10.4422/ager.2012.03

ager

Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural
Journal of Depopulation and Rural Development Studies

***La política de concentraciones escolares en el medio rural.
Repercusiones desde su implantación hasta la actualidad***

Resumen: Este artículo expone los principales resultados obtenidos a partir de una investigación cualitativa y cuantitativa sobre los distintos actores educativos y su papel reciente en la escuela rural. Se trata de profundizar en las características de escuela en el medio rural de Castilla y León para conocer su situación actual. Analizamos la evolución que han seguido estas escuelas desde los años setenta –con especial atención a las concentraciones escolares– para llegar a una panorámica actual basada en aspectos como el equipamiento, los servicios de transporte y comedor y la desmitificación de falsas creencias tales como el déficit de recursos.

Una de nuestras conclusiones es que los viejos debates sobre la escuela rural deben ser sustituidos por otros que tengan en cuenta la heterogeneidad en función de su tipología, del entorno sociodemográfico y de sus docentes. Estos últimos serán clave en el devenir de esta institución los próximos años.

Palabras clave: Educación, organización escolar, medio rural, escuelas rurales, provisión escolar.

***School concentrations Policy in rural areas.
Repercussions from its establishment until nowadays***

Abstract: This article sets out some results obtained from a qualitative and quantitative research with different educative actors. It is a question of knowing the type of schools into the rural way of Castilla y León in order to describe its current situation. We analyse the evolution that rural schools have followed in this context from the 70s –with special attention to the school concentrations– and finally we present a current panoramic exempt based on aspects such as the equipment, transport and dining room services and the demystification of false beliefs.

One of our conclusions is that the old debates about rural schools must be substituted for others that bear the heterogeneity in mind depending on his typology, the social and demography environment and his teachers. These will be the key in the development of this institution next years.

Keywords: Education, school organization, rural areas, rural schools, scholar provision.

Recibido: 17 de febrero de 2011
Devuelto para revisión: 5 de octubre de 2011
Aceptado: 14 de febrero de 2012

Introducción

Cambiar las escuelas es complicado; cambiarlas para cambiar la sociedad lo es aún más. Tras esta premisa, diremos que la igualdad de oportunidades suele ser el telón de fondo de las reformas educativas, siendo este un concepto sumamente complejo por sus implicaciones cualitativas y cuantitativas.

Es preceptivo recurrir a la perspectiva histórica a la hora de hablar del sistema educativo de un país. No se puede entender lo que ocurre hoy en la educación española sin tener presente el contexto histórico del que procede. Si observamos una escuela –bien sea una específica, las escuelas de una zona o de un país– en un momento concreto, lo que vemos son las reminiscencias de todos los procesos anteriores y su asimilación por parte de los grupos implicados. Cuando estudiamos la historia o la implementación de una política, lo que analizamos es la evolución de los recursos, del currículum, de las prácticas escolares, etc.

Sin entrar a analizar en profundidad las distintas leyes y normativas que regulan y han regulado las políticas en la escuela del medio rural, en este trabajo pretendemos acercarnos al análisis de políticas sociales que han tratado de reducir las desigualdades geográficas¹ de la escuela en el medio rural y, más concretamente,

1• Entendemos que, aunque no hay mucha literatura al respecto el hábitat, este condiciona oportunidades y, concretamente, las educativas. De hecho, las reformas educativas, cuando han tenido en cuenta las necesidades del hábitat rural, han tratado –con más o menos éxito– de reducir las desigualdades en este sentido.

abordamos el caso de Castilla y León. Esta comunidad, junto con Aragón, posiblemente sean los dos mejores exponentes de mayor preocupación por la escuela en el medio rural. Además, sus condicionantes sociodemográficos han centrado la atención de quienes se han ocupado de estudiar este tema desde los años setenta.

El objetivo de este artículo es analizar las políticas llevadas a cabo respecto a la provisión de servicios escolares en el medio rural en Castilla y León en las últimas décadas –con especial atención al papel desempeñado por las concentraciones escolares–. La finalidad principal es hacer una evaluación de sus consecuencias, además de recoger la percepción de distintos actores en el ámbito escolar sobre esas políticas y sobre la calidad de los servicios de los que disfrutaban en la actualidad.

Para analizar la trayectoria que ha seguido la escuela en contextos rurales, a tenor de las distintas normativas en materia de educación en España, es preciso hacer una referencia obligada a la implantación de las concentraciones escolares. Ya Carmena y Regidor apuntaron hace un cuarto de siglo la necesidad de investigar sobre esta tipología: “Son las que merecen mayor atención tanto por su importancia en la cifra de alumnos que acogen como por lo complejo de su organización” (Carmena y Regidor, 1985: 55-56)

Del mismo modo, analizaremos algunos de los servicios complementarios característicos de las escuelas en hábitats rurales como son el transporte o el comedor, sin olvidar otros aspectos tan importantes como el equipamiento.

El objetivo final de este trabajo es ofrecer datos y elementos de análisis actualizados que arrojen algo de luz sobre la situación actual de la escuela en el medio rural castellanoleonés y, por ende, sobre su devenir a corto y medio plazo.

Gran parte de la información cualitativa que se expondrá procede del análisis de casos realizados en diez centros educativos a través de entrevistas personales con sus agentes sociales: miembros del equipo directivo (Dirección, Jefatura de Estudios), docentes, padres y madres, alumnado y otros profesionales. En total se realizaron 44 entrevistas, siendo la tipología de centros estudiados la siguiente: tres Centros Rurales Agrupados (CRA), dos Colegios Públicos de Infantil y Primaria, un Colegio Concertado de Infantil, Primaria y Secundaria, dos Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) y dos Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (IESO).

Otra de las técnicas cualitativas utilizadas ha sido la realización de una historia de vida a un docente ya jubilado. Su trayectoria docente ha combinado centros rurales (una escuela unitaria y una concentración escolar) y centros urbanos (desde

un gran centro en Barcelona a varios centros urbanos salmantinos) y ha ostentado cargos como la Jefatura de Estudios. Su inclusión nos aporta una visión retrospectiva de la realidad de escuelas rurales en distintas décadas, así como una visión comparativa entre el hábitat rural y el urbano.

Un tercer elemento metodológico con gran peso en la investigación ha sido la realización de dos cuestionarios. El primero de ellos, de alcance nacional, se ha realizado en un centenar de centros de diversas provincias², niveles educativos, titularidad... De ellos, los centros rurales encuestados han sido doce. En cada centro educativo se realizaban cinco cuestionarios: uno a la persona que ostentase la dirección o, en su defecto, a algún otro miembro del equipo directivo, y cuatro más a distintos docentes del centro, asegurándonos cierta heterogeneidad en función de la antigüedad en el centro, el nivel educativo, el sexo, la rama de estudios que impartían, la afinidad o no con el equipo directivo, etc.

Tras la realización de este cuestionario más general, dirigimos otro cuestionario más específico a los directores que trabajan actualmente en escuelas rurales de Castilla y León. En esta ocasión la vía de administración ha sido Internet (con el programa PhP Surveyor).

Este segundo cuestionario se dirigió a los centros castellanoleoneses situados en municipios inferiores a 10.000 habitantes, esto es, a unos 600 centros educativos, de los cuales 125 aceptaron cumplimentarlo, obteniendo así una importante muestra con la composición que se muestra en la siguiente tabla.

2• Cuestionario enmarcado en el Proyecto: *Configuraciones organizativas y modelos profesionales: un análisis de las relaciones entre la profesión, la organización y el entorno escolares*, dirigido por Mariano Fernández Enguita. Dicho proyecto realizó una encuesta a 100 centros educativos tanto rurales como urbanos y más concretamente a 100 directores y 400 docentes.

Tabla 1.
Tipología de centros participantes en la encuesta a directores de escuelas en el medio rural de Castilla y León

Tipo de centro	N.º de centros
Escuela de Educación Infantil (EEI)	6
Colegio Público de Educación Primaria	2
Centro Rural Agrupado (CRA)	43
Centro de Educación Obligatoria (CEO)	2
Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP)	44
Centro de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (CEIPS)	1
Instituto de Enseñanza Secundaria (IES)	19
Instituto de Enseñanza Secundaria Obligatoria (IESO)	3
Colegio Concertado de Infantil y Primaria	1
Colegio Concertado de Primaria y Secundaria	2
Colegio Concertado de Infantil, Primaria y Secundaria	2
Colegio Concertado de Secundaria	1
TOTAL	125

Fuente: elaboración propia

El proceso de concentración escolar

El debate sobre las concentraciones escolares desde su implantación hasta el momento actual³

Si un tema ha ocupado la atención de aquellos que se han acercado a la escuela en el medio rural, ese ha sido la concentración escolar. Ríos de tinta han corrido a

- 3• Nótese que gran parte de la bibliografía utilizada en este apartado corresponde a los años 80. Si bien es una bibliografía más bien antigua, consideramos importante hacer referencia a ella para tener una perspectiva de lo que supusieron las concentraciones escolares en su momento y poder ver el origen de lo que hoy se mantiene en muchos municipios del medio rural.

cargo de defensores y detractores de este sistema. Lo que no se puede negar, ni por unos ni por otros, es que la concentración escolar trajo al ámbito rural un cambio radical que marcó su futuro.

Sin lugar a dudas, el aspecto más controvertido de la reforma de 1970 fueron las concentraciones escolares. Estas tuvieron su precedente en las "Agrupaciones Escolares" (OM 3-VII-57) en las que "se hacía depender a las escuelas unitarias y mixtas de los grupos escolares" (Grande, 1981a: 37)

Sánchez Horcajo (1985), en su análisis de la política educativa de concentración escolar en Castilla y León, sugiere que "paralelamente a la política desarrollista-urbanísticamente, la política educativa ha incidido en nuestra región, eminentemente rural, con la comarcalización de la enseñanza y la concentración de escuelas" (Horcajo, 1985: 28). Esta política se fundamentaba en mejorar la calidad de enseñanza y reducir los costes educativos.

Antes de la implantación de las concentraciones escolares, los tipos de centros en la escuela situada en el medio rural eran tres: escuelas unitarias y mixtas, atendidas por un solo profesor con alumnos de varios cursos en la misma aula; escuelas graduadas y agrupaciones escolares, distribuyéndose por etapas o niveles, y colegios nacionales con un mínimo de ocho unidades: ocho cursos de EGB y Preescolar, que contaban generalmente con profesorado especializado. Horcajo (1985) constata que, a partir del curso académico 1970-71, se produce un notable y constante descenso del primer y segundo tipo de centros descritos, así como un aumento de los últimos.

Más recientemente Berlanga Quintero (2003) ha realizado una retrospectiva de la educación rural en España desde 1951 a 2002 y lo ha hecho relacionando la evolución educativa en este contexto con la política de la época. Este autor distingue entre la política educativa del franquismo hasta 1965, la educación rural ante el giro tecnocrático del franquismo y la experimentación y reforma de la educación rural en la España democrática. El proceso de concentración escolar está precedido por la primera de dichas fases, fue instaurado en la segunda y considerado y evaluado en la tercera.

Para establecer un marco referencial sobre la implantación de las concentraciones nos remitimos a la Comunidad objeto de estudio en esta investigación, esto es Castilla y León. Según Miguel Grande (1981b), en el curso 1969-70 existían 5.226 escuelas unitarias en la comunidad, reduciéndose drásticamente a 674 en el curso 1978-79⁴.

4• Hay que tener en cuenta que fue en la década de los 70 cuando se construyeron y pusieron en funcionamiento las concentraciones escolares

A esta reducción hay que sumarle el hecho de que, en aquel momento, las escuelas unitarias no tendían a desaparecer –a diferencia de lo que ocurre actualmente en la mayoría de los pueblos españoles– por la escasez de niños en edad escolar.

Las concentraciones respondieron a razones socioeconómicas. Su pretensión era crear núcleos urbanos en el campo y provocar el éxodo rural a las cabeceras de comarca. A través del análisis realizado en este artículo, comprobaremos, por medio de un estudio de la evolución de la población en algunos de los municipios de la provincia de Salamanca donde se implantaron las concentraciones escolares, si realmente la creación de este tipo de centros supuso un afianzamiento de su población respecto a sus municipios colindantes.

Una de las argumentaciones más manidas para la implantación de las concentraciones fue la justificación económica, entendiendo que la agrupación de recursos disminuiría los costes. Para Grande (1981b), Carmena y Regidor (1985), Jiménez (1982), Garcés Campos (1983), Corchón (2000 y 2005) y otros estudiosos de la materia, hay evidencias suficiente para sostener lo contrario.

Una explicación al error en los cálculos de la Administración expone así la situación:

El ahorro consistía principalmente en los sueldos de los maestros de las escuelas unitarias de pocos niños, al aumentar la ratio se amortizaba mejor el sueldo. No obstante, la concentración generó sus propios gastos, y la ley preveía la gratuidad del transporte y del comedor. Y ahí reside el fallo económico de la concentración, ya que estos gastos crecieron proporcionalmente más deprisa que los sueldos de los maestros (Subirats, 1983: 37).

Dentro de las críticas más repetidas a las concentraciones escolares destaca su falta de respuesta a la tipología de población a la que atenderían. En Castilla y León, Sánchez Horcajo (1985) y Miguel Grande (1981a) han denunciado esta situación al considerar que supusieron un deterioro para las condiciones de vida de los pequeños municipios de la Comunidad Autónoma, sin mejorar la calidad de la enseñanza.

Una de las argumentaciones menos reprochadas respecto a la implantación de las escuelas completas ha sido que facilitaban la administración y el control de los centros. Actualmente los CRA han logrado centralizar administrativamente las tareas y funciones de pequeñas escuelas diseminadas por varios municipios propiciando al tiempo la permanencia de los niños de edades más tempranas en su lugar de residencia y la descarga de funciones burocráticas a las que se veían sometidos los profesores de escuelas unitarias. Son Centros Rurales Agrupados constituidos por varias unidades (escuelas) situadas en municipios cercanos entre sí y dependientes adminis-

tratativamente de una de ellas (normalmente la de mayor tamaño). Esta denominación puede variar según las distintas CC.AA.

“Muchos de los inconvenientes que tiene la escuela unitaria son ajenos a la misma, y bastantes de sus ventajas son propias de este tipo de centros” (Jiménez, 1983: 11). Si lo que dice Jesús Jiménez es cierto, entonces el CRA supone una herramienta organizativa y administrativa de gran valor para la escuela en el medio rural.

Siguiendo con este autor, más importante que las ventajas o inconvenientes de las concentraciones escolares –de las que nos ocuparemos en breve–, lo realmente substancial sería conocer cómo se llevaron a cabo. Jiménez (1983) cita un artículo de Carmena y Regidor (1981) donde se revelan problemáticas comunes en este tipo de centros al iniciar su periplo: deficiencias en edificios y materiales, condiciones en las que se realiza el transporte escolar –deficiente y desigual–, aspecto aplicable también al comedor escolar, y por último los desajustes en la organización interna de este tipo de centros.

Veamos ahora cuáles han sido las ventajas e inconvenientes que se le han achacado a las concentraciones escolares. El análisis realizado por Eudaldo Corchón recoge y sintetiza las potencialidades y limitaciones tanto de la escuela unitaria –a la que Corchón se refiere como escuela rural–, como de las concentraciones escolares. Entre las ventajas de las pequeñas escuelas cita, por ejemplo, mayor flexibilidad y autonomía en la enseñanza, mayor implicación con el entorno físico y social, enseñanza individualizada, ausencia de transporte escolar y mayores vínculos entre docentes y discentes. Como desventajas señala aislamiento, movilidad docente, exigencia de mayor esfuerzo del profesor, reducción de las relaciones sociales de los alumnos, y excesivas responsabilidades que recaen en el profesor, entre otras.

En cuanto a las concentraciones se señalan como puntos positivos su rentabilidad económica, la facilitación de escolaridad obligatoria a alumnos que viven en zonas más aisladas, la socialización de profesores y alumnos, el trabajo en grupo, mejores medios profesionales y materiales, etc. En cuanto a cuestiones negativas se menciona que los contenidos escolares son de cultura urbana, pérdida de contacto familiar, relaciones tutoriales con los padres más escasas, peligro del transporte escolar, contribución al despoblamiento o descontextualización del entorno. (Corchón, 2005: 33-36). Como se verá más adelante algunas de estas afirmaciones no son correctas y corresponden más bien a viejos tópicos que a realidades.

Cuando Carmena y Regidor (1985) recogen las ventajas e inconvenientes de las escuelas unitarias y las concentraciones escolares utilizan otros parámetros. Analizan los puntos fuertes y débiles de ambos tipos, para docentes, alumnos, padres, así como

para los pueblos. Los resultados ofrecidos proceden de una investigación realizada en cinco provincias españolas: Córdoba, Cáceres, Huesca, Lugo y Salamanca.

Para los maestros la mayor ventaja de pequeñas escuelas unitarias y mixtas era el mayor conocimiento y relación con sus alumnos y, en menor medida, la posibilidad de ejercer su profesión con autonomía. Los inconvenientes citados eran más numerosos: atender distintas áreas y niveles, más trabajo y menos rendimiento, soledad, aislamiento, etc. Para los alumnos, las principales ventajas radicaban en estar cerca de casa y en la mayor relación con el profesorado. El inconveniente más señalado fue que la enseñanza recibida era de peor calidad. Según los padres, las principales ventajas de las pequeñas escuelas residían en estar más tiempo con sus hijos y en la mayor relación con el profesor. El inconveniente coincidía con el relatado por los alumnos: sus hijos recibían una enseñanza de mala calidad. Para el municipio, la escuela solía suponer el único centro cultural del pueblo, y se destacaba la importancia de los niños para la vida en él. Ambos elementos se consideraban decisivos para evitar la emigración. No se citaban inconvenientes.

Las concentraciones escolares tenían para los padres básicamente las mismas ventajas y los mismos inconvenientes que para sus hijos, coincidiendo con las ventajas más comunes que se le suelen asignar a este tipo de centros. Dentro de las manifestaciones de los maestros, destacaron sus claras preferencias por las concentraciones escolares. Esta estructura organizativa les permite vivir en poblaciones mayores, menos tiempo dedicado al transporte, ausentarse más fácilmente, mayor contacto con los colegas, más medios a su disposición, distribución por niveles educativos, etc.

Muchas de las ventajas señaladas sobre el proceso de concentración escolar, en realidad a quiénes más beneficiaban era a los docentes, que dejaban atrás el aislamiento de las escuelas unitarias, integrándose en un equipo de profesores, y con una división por materias y niveles educativos más cómoda para ellos. Por el contrario, los docentes cuando se refieren a las ventajas de las concentraciones lo hacen en función de los beneficios de los alumnos:

Las concentraciones son la solución para la enseñanza rural porque sin ellas no puede existir el que un alumno salga con todos los conocimientos impartidos por profesores que tengan esos conocimientos diferentes, entonces tienen que rotar tanto los alumnos como los profesores a estos centros para que reciban esta enseñanza (*Historia de vida*).

En esta historia de vida, este docente con una dilatada trayectoria docente rural y urbana nos habla de las dificultades que tuvo el proceso de concentraciones escola-

res, especialmente por la oposición de padres y comunidades rurales y recuerda un trágico episodio ocurrido en un municipio salmantino que fue un gran revulsivo para la llamada "guerra escolar" contra las concentraciones.

Las concentraciones han llevado bastante tiempo. Cuando yo llegué a XXXXX (centro concentrado) había todavía rechazo por parte de ciertos pueblos que no querían mandar a sus hijos a la concentración por varios motivos que ellos creían, pero el motivo no era profesional. En aquel entonces pues tenían ese rechazo de dejar a sus hijos en el autocar, ah, si les pasa algo. El pueblo de mi madre no quiso la concentración y yo hablando con familiares les dije, "pero bueno, estáis tontos, pero cómo que no queréis la concentración, cómo creéis que un maestro o una maestra, aunque sean muy buenos os puedan impartir todas las asignaturas, desde la música, los idiomas, todas las diferentes materias tanto de letras como de ciencias. Es muy difícil. La enseñanza además tiene que ser reglada, cada alumno tiene que ir en su nivel o, el tiempo que se pierde, a pesar del gran esfuerzo que haga el maestro en la enseñanza en la zona rural (*Historia de vida*).

Los resultados de la encuesta realizada indican que esta cuestión genera diversas opiniones.

Tabla 2.
Opinión sobre el proceso de concentración escolar

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Era necesario	19	15,2	15,2	15,2
Fue la mejor solución para la escuela en el medio rural	36	28,8	28,8	44,0
No tuvo en cuenta a padres y alumnos	15	12,0	12,0	56,0
Se realizó bajo premisas falsas (menor coste, mantenimiento de población...)	18	14,4	14,4	70,4
NS/NC	37	29,6	29,6	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta directores centros rurales

El dato más significativo, además de mayoritario es el del índice de abstención –casi un 30%– que puede revelar una opinión poco precisa en torno al proceso de concentraciones escolares o una oposición a realizar un posicionamiento. El resto de opiniones están muy repartidas, siendo la tendencia mayoritaria la favorable a estos centros.

Es preciso matizar que ninguna de estas perspectivas es generalizable a todo el territorio español, ni tampoco podemos establecer premisas válidas para todos los miembros de un colectivo. Por ejemplo, una investigación realizada por Knipmeyer, González Bueno, y Sanromán (1980) puso de manifiesto que las concentraciones escolares habían producido una situación de temor e intranquilidad en la zona de estudio (una comarca leridana), y que esta situación era compartida por padres y maestros por igual.

Este proceso de reacción contra el cierre de las escuelas no es exclusivo de España. Bell y Sigsworth (1987) se han referido a él, señalando que normalmente las comunidades se suelen resistir al cierre de su escuela y destacando la fiereza con que se ha luchado contra estos cierres. Esta lucha contra la clausura de la escuela revela casi siempre profundas divisiones y convicciones apasionadas, centradas en los valores que sitúan en aspectos financieros, económicos y sociales de la enseñanza, y en la relación de la escuela con la comunidad.

Unas décadas después podemos hacer balance de lo que supuso el proceso de concentraciones escolares.

Para Corchón (2000) la LGE de 1970, desde su promulgación hasta 1983, trajo consigo, entre otras cosas, el total abandono de la escuela rural, producto de una política regresiva para dichos centros, conduciéndolos al mayor de los abandonos.

Grande (1981a) habla de "guerra escolar" para referirse a la oleada de protestas que la decisión de implantar las concentraciones escolares generó en los padres del medio rural. Especialmente representativos fueron los casos de Salamanca y Soria. En la primera provincia, estos movimientos reprobatorios contra las concentraciones tuvieron un importante eco en la prensa local, y fueron apoyados por sindicatos de profesores.

"Los años inmediatamente posteriores a la publicación de la LGE fueron los de crecimiento en nuestro país de los movimientos de renovación pedagógica (MRP)" (Ortega, 1985: 102). Esta fue otra de las consecuencias que desencadenó la política de concentraciones escolares. Estos movimientos que perduran hasta el momento actual y nacieron en esta época de convulsas reacciones, son una muestra más de las distintas corrientes que se desencadenaron a partir de las concentraciones escolares.

En líneas generales, los padres se postularon en contra de las concentraciones, al tiempo que los docentes parecieron mostrarse más sumisos –con la excepción de activos sindicatos de docentes que se posicionaron en contra de esta nueva estructura organizativa para el medio rural, o al menos contra la forma en que pretendía hacerse–. Congresos, debates, artículos, textos, etc., reflejan el sentir de esta época tan agitada política y socialmente. Esta defensa de la tradicional escuela rural en la década de los 70 es sintetizada por Corchón (2000) en torno a aspectos legislativos, relativos a docentes, metodológicos y organizativos.

Los temas legislativos más aludidos fueron el derecho de los alumnos a recibir una educación de calidad sin desarraigarlos de su medio, que los documentos legislativos sobre educación fueran acompañados con otras medidas de otros Ministerios, que los centros incompletos debían tener entidad jurídica propia, que se realizase una efectiva descentralización administrativa y que cada comarca fuese provista con una red educativa completa.

En relación al profesorado se destacó su deficiente formación, la necesidad de acabar con su aislamiento y favorecer su coordinación, su falta de incentivación, la conveniencia de profesores de apoyo y la no disponibilidad de una vivienda digna en la localidad de trabajo.

Los programas, métodos y técnicas fueron abordados para solicitar un currículum adaptado al medio y el cese de la imposición de la cultura urbana.

En lo referente a la organización escolar, lo más recurrente fue la petición de contemplar la Zona Escolar como una nueva estructura organizativa que superase la visión restringida de: *en cada escuela un profesor*.

Parafraseando a Carmena y Regidor (1985) las concentraciones tratan de paliar un déficit funcional pero crean otro derivado de la aplicación indiscriminada de la concentración. En los primeros años de escolarización en estos centros, como cabía esperar, se adoleció de recursos, infraestructuras inacabadas o deficientes, desorganización interna... que se fueron subsanando con el tiempo.

Subirats analiza las consecuencias del proceso de concentración escolar desde otra óptica: "El proceso de concentración escolar ha tenido unos resultados menores porque ha acelerado el proceso de desarraigo de la población rural en una época en la que las salidas hacia el medio urbano tendían a cerrarse" (Subirats, 1984: 304).

Para esta autora catalana ha ido desapareciendo la escuela rural tradicional y no ha habido una formulación específica de una política educativa para este medio. Pero la profunda transformación de la escuela rural tradicional no ha sido solo

consecuencia de la política de concentraciones escolares, sino también, y desde un punto de vista más general, de la evolución de todo el sistema económico, social y político (Subirats, 1987).

En las entrevistas realizadas, el tema de las concentraciones escolares no ha sido demasiado recurrente. Muy a menudo se ha hablado en ellas de las diferencias entre una escuela en el medio rural y una situada en el urbano, y en función del tipo de centro donde se realizase la entrevista (CRA –y dentro de este el profesor a cargo de una escuela unitaria perteneciente al CRA, el itinerante, o el que trabaja en su sede–), Instituto de Educación Secundaria, Colegios Comarcales (antiguas concentraciones) CEO, etc. las opiniones difieren y se centran, claro está, en las diferencias entre el tipo de centro al que pertenecen y uno urbano, encontrándose grandes contrastes, por ejemplo, entre un docente encargado de un municipio que forma parte de un CRA y uno que trabaja en un instituto.

Como decíamos, las alusiones a las concentraciones escolares han sido escasas y generalmente favorables a esta tipología escolar.

Pocas, aunque queramos decir que las pequeñas escuelas rurales tienen ventajas, tienen muy pocas. Yo que he estado casi veinte años en zonas urbanas sigo pensando que no es lo mismo, la verdad es que en el momento que en una clase haya niños de varios cursos se pierde mucho. Claro, la ventaja más grande es que es una enseñanza individualizada, porque tienes más tiempo para trabajar, son pocos niños. En mi clase, hay cuatro cursos, 3.º 4.º, 5.º y 6.º. Son muy pocos niños, pero muchos cursos. Entonces tienes que explicar para muchos, tienes que hacer muchos controles, tienes que preparar muchos cursos. No es lo mismo que tengas veinte niños en una misma clase, que hablas para todos juntos, que usas la misma pizarra para todos... Y luego ya la desventaja más grande que yo veo, que eso sí me duele mucho es que haya niños de infantil que estén con niños de primaria. Que tengamos pueblos donde haya niños de tres años con niños de 6.º. No se puede atender ni a unos ni a otros. Yo muchas veces lo pienso, no se hasta qué punto merece la pena tener un CRA. Yo después de haber tenido el CRA pienso que habría sido mejor que hubiésemos tenido una concentración. Con menos profesores, con menos gasto, sería una educación más acorde (*Entrevista director de un CRA*).

A mí me gustaban las concentraciones escolares. Sobre todo ahora que ves que hay muy pocos alumnos en los pueblos. Entonces, el juntar a alumnos de un mismo nivel, con unos mismos intereses, donde pueden jugar, donde tú puedes trabajar con ellos de la misma forma, pues me parece muy bueno. Para

ellos también es más enriquecedor, conocen a más gente. Tiene sus ventajas pero tiene muchos inconvenientes (*Entrevista profesor itinerante de un CRA*).

Yo creo que económicamente era insostenible un sistema escolar en el que no se generase la concentración. Pero en segundo lugar yo diría que socialmente es buena la ruptura del aislamiento, es buena, es decir, no estar aislado socialmente y educativamente es bueno (*Entrevista director Instituto Enseñanza Secundaria*).

Muchas valoraciones han sido vertidas durante las últimas décadas sobre las concentraciones escolares, pero ¿cuáles fueron sus efectos reales sobre Castilla y León? De nuevo Miguel Grande nos ofrece datos detallados sobre esta Comunidad. Desde el curso escolar 1969-70 al de 1978-79 la política educativa de las concentraciones se manifestó en varios hechos en la comunidad castellano-leonesa:

- los municipios con Educación Preescolar se encontraban por debajo de la media nacional,
- se pasó de 5.226 escuelas unitarias a 674,
- se perdieron más de 1.577 unidades de EGB, y consecuentemente más de 2.700 profesores, en unos años en que el número de alumnado crecía,
- más de 700 municipios se quedaron sin escuela (Grande, 1981a),
- solo en 1980 se suprimieron 650 unidades (Grande, 1981b).

El debate de las concentraciones escolares parece haber quedado atrás en cuanto a su implantación, pero aún siguen de plena actualidad los debates sobre la mejor forma de impartir la enseñanza a alumnos que viven en municipios con escasa población escolar, aunque para algunos es un debate culminado.

En el siguiente apartado pasamos a constatar una de las premisas de las concentraciones para ver si realmente han supuesto una estabilización de la población como se argumentaba en su proceso de implantación⁵. Para ello hemos elegido Salamanca, provincia que cobró gran protagonismo en su implantación por su férrea oposición a este sistema organizativo.

5• No tenemos noticia de que se haya realizado un estudio similar en ninguna otra zona española, y entendiéndolo que una de las premisas de las concentraciones escolares era el asentamiento de la población, hemos querido verificar si después de más de tres décadas estas pretensiones se han conseguido, o por el contrario, fueron un objetivo no cumplido de las concentraciones.

Análisis demográfico de municipios de Salamanca donde se implantaron concentraciones escolares

Salamanca, al igual que otras provincias del interior español, tiene y ha tenido una distribución poblacional caracterizada por la diseminación de su población en pequeños municipios y entidades de población –cuenta con 362 municipios de los cuales más de la mitad es menor de 300 habitantes, según datos del INE–. Esto hace que su problemática para la escolarización de su escasa población escolar sea relevante. Constituye la segunda provincia española, después de Burgos, con mayor número de municipios. En ellos vive un 55% de su población total.

Por otra parte, y como ya dijimos, Salamanca tuvo un importante protagonismo en los años posteriores al establecimiento de las concentraciones escolares, tanto por los notorios movimientos sociales encabezados por padres y profesores de alumnado rural, como por una serie de apoyos académicos procedentes del ámbito universitario.

Antes de sumergirnos en el análisis propiamente dicho, recogemos un dato: en 1984 en Salamanca había 16 concentraciones escolares que acogían a 2.284 alumnos procedentes de 120 núcleos de población. Ello requería de una considerable red de transporte compuesta por 83 rutas, en las que la media de kilómetros que recorrían los alumnos era de 37,3 al día (Carmena y Regidor, 1985).

Para establecer la evolución de la población en los municipios donde se implantaron las concentraciones escolares, se han establecido cuatro periodos, correspondientes con los periodos entre los censos de 1970, 1981, 1991 y 2001. Nuestro estudio no estaría completo sin comparar la evolución que ha seguido la población del municipio donde se ubicó la concentración escolar con el resto de municipios de donde procedía su alumnado. De este modo, podremos comprobar si las concentraciones contribuyeron al mantenimiento o incremento de la población en los municipios cabecera de estos centros en detrimento de la población de los municipios que acogía, si las tendencias evolutivas de la población eran similares o diferentes y, si es así, a qué fue debido, etc.⁶

-
- 6• No ha sido tarea fácil lograr los datos que se requerían para efectuar esta comprobación. Los censos de 1970 y 1981 no estaban accesibles desde la base de datos de la página web del Instituto Nacional de Estadística, por lo que tuvimos que recurrir a las bases de datos impresas de su delegación provincial en Salamanca y realizar un tedioso trabajo manual para conseguir las informaciones que requeríamos. Al tiempo, los censos del 70 y 81 distinguían entre población de hecho y de derecho, correspondiendo los datos manejados a la segunda tipología. Por otra parte, las concentraciones escolares han sufrido algunos cambios en cuanto a la integración de nuevos municipios durante los treinta años que comprende nuestro estudio, el cambio de la tipología del centro, la reconversión, los cambios de normativas (suponiendo por

Hemos encontrado gran dificultad para obtener datos sobre la escuela en el medio rural, pues estos están organizados en función de otro tipo de criterios: titularidad de la enseñanza, nivel educativo... Discriminar el hábitat ha conllevado un esfuerzo añadido.

Todos estos datos, junto con una complementaria búsqueda de información por nuestra parte, han ofrecido resultados muy claros sobre la cuestión planteada.

Comentaremos aquí únicamente dos concentraciones que presentan diferencias más significativas, ambas por la relación poblacional del municipio receptor donde se instaló la concentración y los municipios emisores. En el resto de concentraciones analizadas la tendencia de la población no difiere de los casos expuestos, teniendo una trayectoria paralela.

Tabla 3.
Evolución poblacional de los municipios afectados por la concentración escolar de Ledesma (1970-2001)

MUNICIPIOS	CENSO 1970	CENSO 1981	CENSO 1991	CENSO 2001	Crecimiento relativo 1970-2001
Ledesma	2.305	1.912	1.986	1.927	-16,40%
Vega de Tirados	340	277	254	203	-40,29%
San Pedro del Valle	312	210	149	123	-60,58%
Zarapicos	139	98	78	69	-50,36%
Carrascal de Bárregas	362	260	279	522	44,20%
Juzbado	218	196	203	193	-11,47%
La Mata de Ledesma	299	217	177	148	-50,50%
Villaseco de los Gamitos	459	370	243	197	-57,08%
Doñinos de Ledesma	263	190	117	106	-59,70%
Gejuelo del Barro	105	105	56	50	-52,38%
Palacios del Arzobispo	423	324	280	215	-49,17%
Añoover de Tormes	175	143	129	103	-41,14%
TOTAL	5.400	4.302	3.951	3.856	-37,07%

Fuente: elaboración propia a partir de datos censales.

ejemplo la desaparición de la antigua EGB impartida en las concentraciones escolares y el cambio en la estructura actual de niveles educativos en relación a su correspondencia), etc. La Dirección General de Educación de Salamanca nos ha facilitado algunos datos provenientes de las rutas de transporte con los municipios que comprende cada una, pues no disponían de ninguna información centralizada sobre las concentraciones escolares. Esto supuso tener que discriminar uno a uno entre municipios y otras pequeñas entidades de población como fincas, en las que el autobús escolar recogía a uno o dos niños. Decidimos prescindir de estas entidades y cotejar con el censo los municipios correspondientes a cada concentración escolar.

La tabla de la concentración escolar situada en el municipio de Ledesma muestra una clara diferencia en cuanto a tamaño municipal entre la sede de dicha concentración y los municipios de donde proceden sus escolares. Habitualmente, las concentraciones se establecían en cabeceras de comarca o, en su defecto, en los municipios de mayor cuantificación poblacional. La trayectoria seguida por la población de Ledesma indica un notable descenso poblacional en la década de los 70 y una estabilización posterior hasta los últimos datos censales disponibles, los de 2001. Ledesma cuadruplica la población del resto de municipios que forman parte de la concentración, todos ellos por debajo de 500 habitantes (excepto uno, Carrascal de Bárregas que ha experimentado un ascenso significativo en la última década estudiada). La dinámica del resto de municipios es bastante uniforme.

Tabla 4.
Evolución poblacional de los municipios afectados por la concentración escolar de Pedrosillo el Ralo (1970-2001)

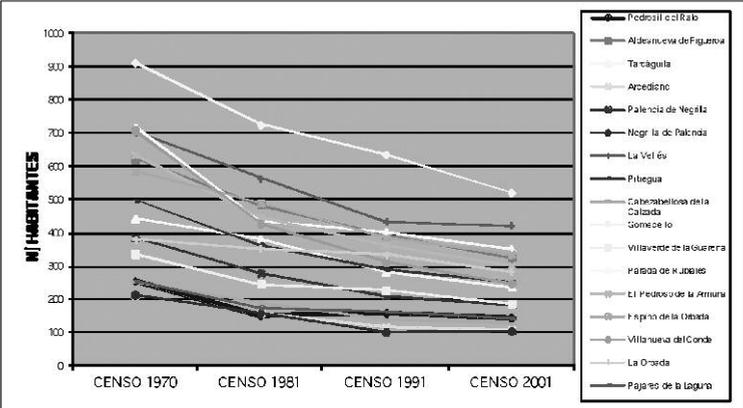
MUNICIPIOS	CENSO 1970	CENSO 1981	CENSO 1991	CENSO 2001	Crecimiento relativo 1970-2001
Pedrosillo el Ralo	255	151	159	144	-43,53%
Aldeanueva de Figueroa	621	484	393	325	-47,67%
Tardáguila	443	383	282	238	-46,28%
Arcediano	212	160	117	110	-48,11%
Palencia de Negrilla	385	278	211	184	-52,21%
Negrilla de Palencia	215	158	101	104	-51,63%
La Vellés	704	563	433	422	-40,06%
Pitiegua	497	365	290	253	-49,09%
Cabezabellosa de la Calzada	253	189	139	127	-49,80%
Gomecello	911	724	635	520	-42,92%
Villaverde de la Guareña	337	246	227	187	-44,51%
Parada de Rubiales	717	438	403	352	-50,91%
El Pedroso de la Armuña	634	447	363	302	-52,37%
Espino de la Orbada	583	490	385	335	-42,54%
Villanueva del Conde	708	428	313	248	-64,97%
La Orbada	381	353	335	283	-25,72%
Pajares de la Laguna	256	176	163	143	-44,14%
TOTAL	8.112	6.033	4.949	4.277	-46,85%

Fuente: elaboración propia a partir de datos censales.

Especialmente significativo es el caso de los municipios involucrados en la concentración escolar mostrada en la tabla 4 y que se refleja en el gráfico 1. El municipio que ubica las instalaciones de la concentración escolar no es el más numeroso –en términos poblacionales–, de los que abarca la concentración. Por el contrario, la población en la década en que se implantó la concentración –los años setenta–, osciló entre 150 y 250 habitantes. Pedrosillo es el municipio más pequeño de la provincia de Salamanca donde se asentó un centro concentrado. Este es un caso especial, pues la mayoría de concentraciones, como ya hemos dicho, establecen su sede en el municipio de mayor tamaño –siempre hablando en términos poblacionales–. La justificación para este caso es que la concentración escolar comprende muchos municipios y Pedrosillo el Ralo se encuentra equidistante entre ellos. Parece lógico pensar que el número de municipios que acoja esta concentración escolar sea más numeroso que en otras que veremos, pues la población de estos es muy escasa. En ese mismo municipio fue donde se estableció el centro de salud de la zona. Vemos, por tanto, que los servicios por sí mismos no son suficientes para fijar e incluso para incrementar la población en los núcleos rurales.

La tendencia de la población en los municipios afectados por esta concentración es similar: un descenso progresivo en el periodo estudiado que oscila entre el 25,72% y el 64,97%. La cabecera, Pedrosillo el Ralo, ha perdido un 43,53% de su población entre el censo de 1970 y el de 2001.

Gráfico 1.
Evolución de la población de Pedrosillo el Ralo y de los municipios que comprende la concentración escolar (1970-2001)



Fuente: elaboración propia a partir de datos censales.

En síntesis, la creencia de que las concentraciones escolares supondrían una redistribución de la población con una mayor concentración en torno a esas cabeceiras o centros comarcales puede ser descartada por los datos que acabamos de ofrecer, al menos para la provincia salmantina.

Principales consecuencias materiales de las concentraciones escolares

Una parte substancial dentro de las políticas sociales educativas es la asignación de recursos, los criterios de distribución. Si echamos un vistazo a las distintas normativas que se han sucedido en España en los últimos tiempos en materia de educación, se repite la voluntad de compensar las desigualdades educativas que sufre el medio rural a través de la provisión de servicios específicos que se adapten a sus necesidades.

La escuela en contextos rurales, ha estado muy vinculada, debido a sus características geográficas, con servicios complementarios como el comedor y transporte. Al tiempo, ha sido constante la queja de los docentes de este medio sobre las deficiencias infraestructurales y la falta de equipamiento.

La movilidad como consecuencia negativa: transporte y comedor

Los servicios de transporte y comedor escolares han sido inherentes a las concentraciones escolares. Se ha hablado mucho sobre el primero, especialmente en dos sentidos: uno, sus efectos sobre los escolares –por parte, sobre todo, de los no partidarios de las concentraciones escolares– por considerar que producen desvinculación de los niños de su contexto de residencia y origen, peligro de las rutas de transporte...; y otro, sus costes.

Aunque el transporte y el comedor no son exclusivos del medio rural –tampoco de las concentraciones escolares–, lo cierto es que su ausencia resulta más decisiva para el contexto rural que para el urbano, siendo más significativa en el caso del transporte escolar. Debido a esta relevancia, además de señalar algunos de los contenidos angulares en relación a estos servicios, procederemos a un estudio más exhaustivo de

su implementación en la comunidad de Castilla y León. Miguel Grande (1994), en su tesis doctoral, ya se refirió a ellos, pero desde entonces no hallamos ninguna valoración de estos servicios para el alumnado castellanoleonés.

El servicio de transporte escolar se inicia en paralelo a la implantación de las concentraciones. Aunque datamos su puesta en funcionamiento en 1972, habrán de pasar diez años hasta que se disponga de la primera normativa sobre transporte escolar. Aunque el texto de las leyes educativas hacía referencia a la provisión de estos servicios, lo cierto es que el modo en que habrían de llevarse a cabo siempre estuvo menos claro.

Más recientemente, en la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre sobre Calidad de la Educación se contempla la necesidad de que las Administraciones educativas destinen recursos adicionales en aquellas zonas que por su orografía dificulten o impidan al alumnado recibir una educación en términos similares a la que se imparte en el resto de zonas geográficas. Señala también que las acciones de compensación educativa son especialmente necesarias en el mundo rural, con el fin de evitar que las dificultades de desplazamiento y el aislamiento de los alumnos en sus respectivas residencias familiares impidan o dificulten su desarrollo personal. Esto no es nada nuevo, y con distintas palabras, se ha venido repitiendo en las distintas normativas que se prestarán los servicios complementarios de transporte, comedor e internado de forma gratuita, para aquellos alumnos que cursan enseñanzas obligatorias y que los requieran para su escolarización.

Empecemos por decir que los desplazamientos en el contexto rural tienen elementos diferenciadores. El discurso tradicional ha mantenido que el medio rural ha de desplazarse con más frecuencia que el urbano para acceder a servicios y recursos de los que no dispone en su lugar de residencia. Esto es cierto, pero es una visión muy simplista. Ya dimos cuenta de la heterogeneidad del medio rural, y podemos afirmar que otro tanto ocurre con el medio urbano: en España hay grandes diferencias de desplazamiento entre grandes urbes como Madrid, Barcelona o Valencia, y ciudades más pequeñas como puedan ser las capitales castellanoleonesas. Generalizar siempre conlleva el riesgo de dar por extensibles circunstancias y situaciones que no lo son; en el medio rural, la necesidad de desplazamientos depende de la localización del lugar de trabajo, de los servicios con que cuente el propio municipio y de otras circunstancias personales. Por tanto, suscribimos que el desplazamiento tiene un carácter vital en contextos rurales pero no para todos ni de la misma manera.

García Sanz (2003), en uno de sus estudios sobre la sociedad rural, encontró que la estructura de consumo del medio rural era distinta: gasta más en alimentación

y transporte, mientras que el contexto urbano lo hace en vivienda, ocio y cultura. Posiblemente una de las circunstancias influyentes en esta diferencia de gasto en desplazamientos sea que los recursos están más lejos. De las ciudades parten las mejores vías de transporte, ya sean carreteras, ferrocarriles, aeropuertos, etc. y también los transportes públicos están mucho más extendidos en el ámbito urbano que el rural, con un acceso y frecuencia que ya quisieran para sí los habitantes rurales. Estos tienen que conformarse con una línea de transporte público de viajeros, normalmente un autobús, y en el mejor de los casos cuentan con una parada de ferrocarril. La frecuencia de estos transportes es muy variable, y suele estar en correlación directa con el tamaño del municipio en términos poblacionales y de servicios. Por tanto el coche, como vehículo de transporte, se hace imprescindible para muchas familias.

Esta necesidad de transporte para tener acceso a ciertos recursos es extensible a la escuela.

Hay actividades que no se pueden hacer porque no tienes medio de desplazamiento, no hay transporte regular. Ese tipo de actividades, o se hacen con los padres, con lo cual el dinero de la escuela no se puede utilizar, o tienes que andar siempre con autobuses, lo cual encarece y a veces imposibilita su realización. Sin ir más lejos, yo he estado haciendo una campaña de deporte municipal, donde era los viernes a las 6 de la tarde, y claro o bajar con los padres en coches particulares o no hay medio humano de hacerla (*Entrevista director CRA*).

Este párrafo refleja las dificultades añadidas que tienen los centros rurales para realizar actividades extraescolares. En las entrevistas realizadas, este ha sido un tema recurrente. Recogemos la opinión de una madre respecto a este mismo asunto:

Tenemos muchas menos oportunidades que los colegios que están en la ciudad. No tenemos la misma oportunidad de ir a museos o de ir a exposiciones, o actividades culturales, pedagógicas que se organizan. Porque nosotros necesitamos un desplazamiento (*Entrevista madre alumno CRA*).

Pero el desplazamiento no solo afecta a los alumnos, también a los docentes y otros profesionales que trabajan en la escuela rural, y claro está, también todos aquellos que tienen su centro de trabajo en áreas rurales y viven en las urbanas.

La mayoría de los maestros que hoy trabajan en la escuela rural viven o en cabeceras de comarca o en ciudades, circunstancia que supone un desplazamiento diario al centro de trabajo. Pero no es el único desplazamiento que se realiza por parte de los maestros que trabajan en la escuela del medio rural. Los profesores itinerantes de los

C.R.A. han de recorrer distancias diarias para impartir sus clases a las pequeñas unidades que forman el Colegio Rural Agrupado. Por último, la formación permanente del profesorado en los CEFIEs también requiere de un desplazamiento que no siempre es fácil.

Los padres tradicionalmente se han mostrado contrarios a que sus hijos tengan que realizar diariamente un recorrido en autobús. Para Bell y Sigsworth (1987), el transporte escolar era considerado como dañino para los alumnos, enfatizando la fractura de los vínculos entre casa y escuela.

Forsythe (1983) ahondó ampliamente en la cuestión del transporte escolar, y encontró que la posibilidad más preocupante era que este transporte fuese físicamente peligroso para los chicos por el tipo de vehículos utilizados, dejando constancia también de la mejora de los medios utilizados y prediciendo que estos adelantos continuarían⁷.

Pero volvamos sobre los padres. Acabamos de perfilar algunas de las razones por las que los padres se muestran contrarios a que sus hijos sean transportados al centro escolar, pero cuando no existe posibilidad de escolarización en el propio municipio, son servicios considerados como positivos, especialmente el de comedor:

El centro tiene muchos servicios, tiene servicio de comedor, servicio de madrugadores, que eso siempre para las familias viene muy bien (*Entrevista madre Colegio Público Infantil y Primaria*).

Nos cuestionamos qué ocurre cuando en un centro hay niños que requerirían servicio de comedor y /o transporte y el centro donde están escolarizados no dispone de ellos. El director de un centro nos ofrece la respuesta:

Aquí no hay en primer lugar las complementarias de comedor y transporte escolar, no lo hay. Hay dos, tres niños o cuatro que vienen de fincas que tienen una ayuda individualizada de la Dirección Provincial, pero comedor y transporte no lo hay. Y también esos niños que vienen de fincas tienen su ayuda individualizada de comedor y transporte (*Entrevista director Colegio Público de Infantil y Primaria*).

Este caso refleja una cierta flexibilidad de las Administraciones de cara a necesidades concretas de las que no teníamos constancia hasta que acudimos a este centro.

7• Este autor se centra en Escocia, donde en algunas áreas no hay servicio de transporte escolar y los chicos han de ir a la escuela en coches privados.

Finalmente, y en relación a los padres y su vinculación con los desplazamientos, queremos llamar la atención sobre los efectos que estos tienen en las AMPAs.

Funciona con muchas dificultades, porque claro, primero está el problema de que los alumnos no son solo de XXXXX [municipio donde está el centro], lo cual exige un esfuerzo mayor de que vengan los padres, de que la asociación pueda ir a los pueblos. Entonces tienen una enorme voluntad, pero unos éxitos relativos (...). El AMPA como tal tiene enormes dificultades. El otro día tuvieron una asamblea y venían un poco decepcionadas. Habían procedido a la renovación de la junta directiva y había venido muy poca gente, pero bueno, como es la tónica de participación social que estamos viviendo (*Entrevista director IES*).

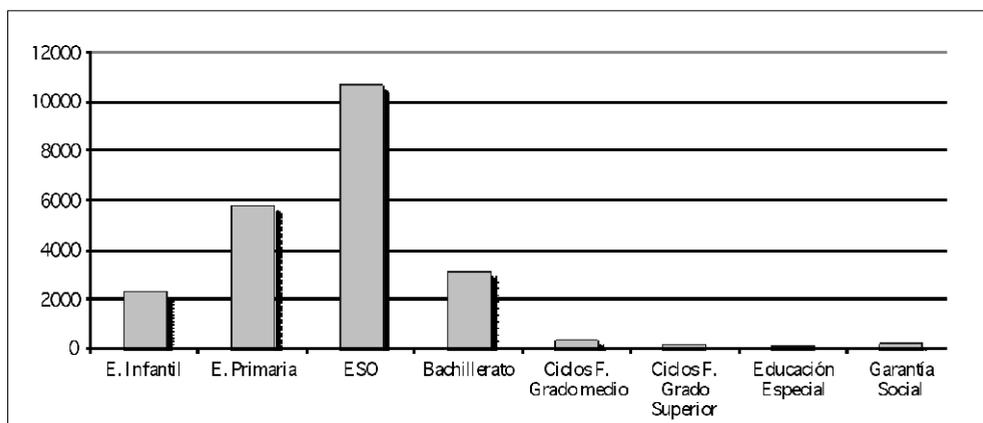
Por último, consideramos importante que en la mayoría de las entrevistas realizadas a los padres nos hemos encontrado con que entienden el transporte como un elemento asociado a la vida en el medio rural, tanto para los padres que trabajan fuera del territorio municipal como para sus hijos que van a centros situados a unos kilómetros. Por tanto aquí también encontramos una evolución respecto a las férreas luchas producidas en la época de la "guerra escolar". La inmensa mayoría de progenitores y representantes del AMPA con los que hemos hablado, rozando casi el 100%, estaba encarnada por mujeres. Por este motivo, en el fragmento de la entrevista anterior, el Director del centro se refiere al AMPA en términos femeninos.

Hasta ahora hemos abordado los efectos que produce el transporte, centrémonos ahora de sus costes. Ya en 1984, Hernández Díaz, Grande Rodríguez e Infestas Gil proclamaban la falsedad de que el coste de un alumno concentrado fuese menor que el de uno escolarizado en su pequeño municipio de residencia. Ofrecen datos del curso 80-81, con los que muestran que los gastos de transporte, comedor y personal no docente, entre otros, encarecían el coste por alumno. Un estudio pormenorizado sobre el coste de las concentraciones escolares lo ofrece uno de estos autores, Miguel Grande, en un artículo que aborda el tema en profundidad. Unas consideraciones muy gráficas indican que: "si se invirtieran los costes de las concentraciones, en las escuelas rurales cada profesor podría atender a unos 10 alumnos" (Grande, 1981b, p. 11). La interpretación consecuente era lógica: "O sea, se podría haber mantenido abiertas escuelas de 10 alumnos en adelante" (Corchón, 2005).

Hemos focalizado nuestro repaso por los servicios de comedor y transporte en los centros públicos situados en el medio rural y hemos de decir que, aunque son escasos, en este contexto hay también centros privados concertados que ofertan estos servicios.

Los alumnos transportados en Castilla y León fueron 22.558 en el curso escolar 2007-08, y el número de usuarios de comedor ascendió a 17.493 para el mismo periodo. Más de 22.000 alumnos desplazándose cada día por las carreteras rurales de Castilla y León para ir a su centro educativo es un hecho que ha de ser objeto de profunda reflexión. Procedemos ahora a la presentación gráfica de estos datos⁸.

*Gráfico 2.
Alumnos transportados en el medio rural de Castilla y León,
según nivel educativo. Curso 2007-2008*



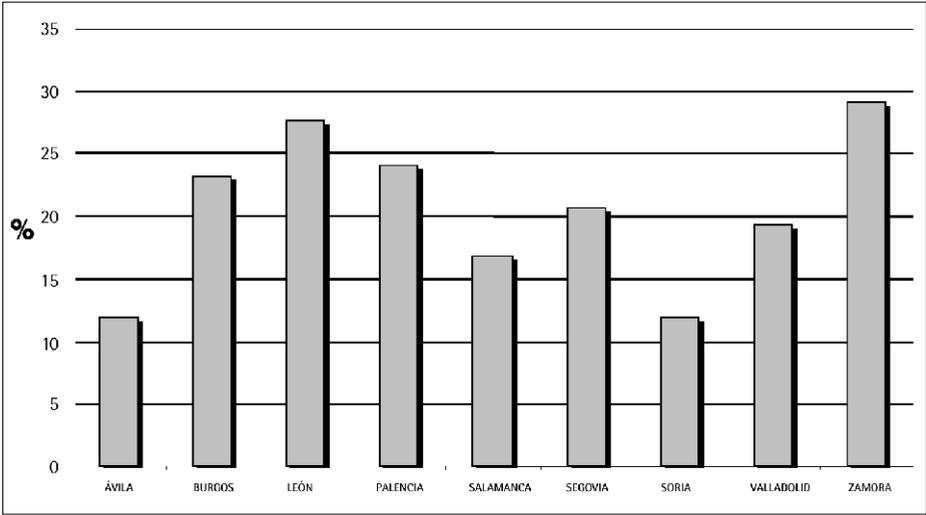
Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por la Dirección General de Estadística de la Junta de Castilla y León.

El gráfico 2 nos muestra la distribución del transporte según los distintos niveles educativos, destacando la Enseñanza Secundaria Obligatoria en cuanto al número de alumnos transportados ya que está más concentrada, especialmente si se imparte en los IES. En Garantía social, Ciclos Formativos (Grado Medio y Superior) y Educación Especial, el servicio de transporte es casi imperceptible. Por tanto, podemos concluir que en el medio rural, quien se encuentra en estos niveles educativos o requiere edu-

⁸ Los gráficos sobre los usuarios de comedor y transporte en Castilla y León recogen los servicios prestados tanto a centros públicos como a centros concertados.

cación especial habrá de buscar otras opciones, ya que apenas es posible permanecer en su municipio para cursar esos estudios y, por consiguiente, tendrá que optar entre otras fórmulas basadas en la residencia en ciudades o municipios mayores de 10.000 habitantes o abandonar el sistema escolar

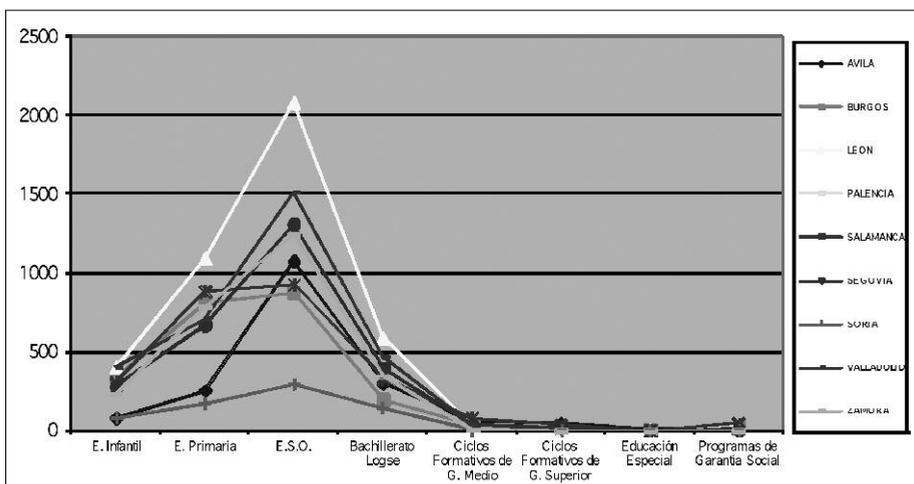
*Gráfico 3.
Porcentaje de alumnos transportados por provincia
según la población escolar*



Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por la Dirección General de Estadística de la Junta de Castilla y León.

En el gráfico 3 vislumbramos cómo hay una distribución desigual de alumnos transportados en relación con la población de cada provincia, diferencias que se plasman también en el gráfico 4 en números absolutos.

Gráfico 4.
Número de alumnos transportados por provincia y nivel educativo



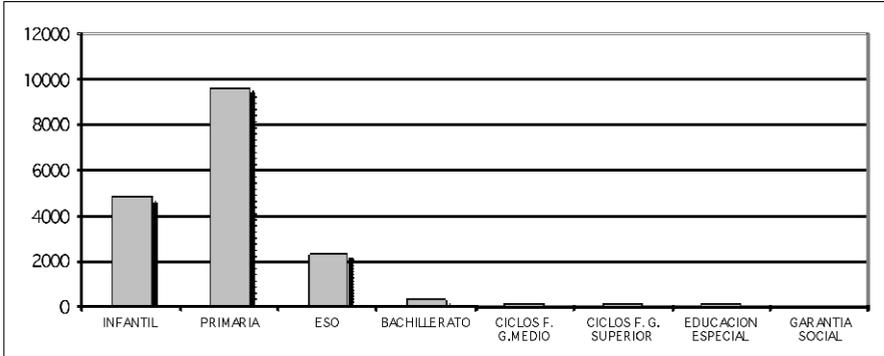
Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por la Dirección General de Estadística de la Junta de Castilla y León.

Al contrario de lo que ocurría en la distribución de niveles educativos por provincia, donde la morfología de los gráficos era muy pareja, cuando realizamos la misma distribución para el transporte escolar observamos dos grandes diferencias: por un lado, el número de alumnos transportados en cada provincia y, por otro, la distribución de estos por niveles.

El servicio de transporte es utilizado frecuentemente por los escolares junto con el de comedor, pero no ocurre así en todos los casos. Cifrábamos en 22.558 los alumnos usuarios del transporte en el curso 2007-2008; en cambio, el número de alumnos beneficiarios de comedor en Castilla y León para el mismo periodo es de 17.493, es decir, un 50.65% menos. El diferencial se debe, principalmente, a que algunos centros realizan jornada única y los alumnos regresan a sus casas a comer.

Gráfico 5.

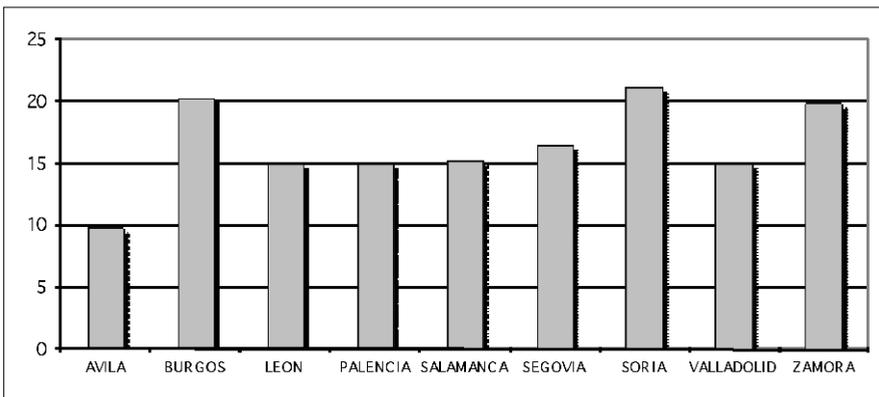
Alumnos del medio rural de Castilla y León usuarios del servicio de comedor, por niveles educativos. Curso 2007-2008



Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por la Dirección General de Estadística de la Junta de Castilla y León.

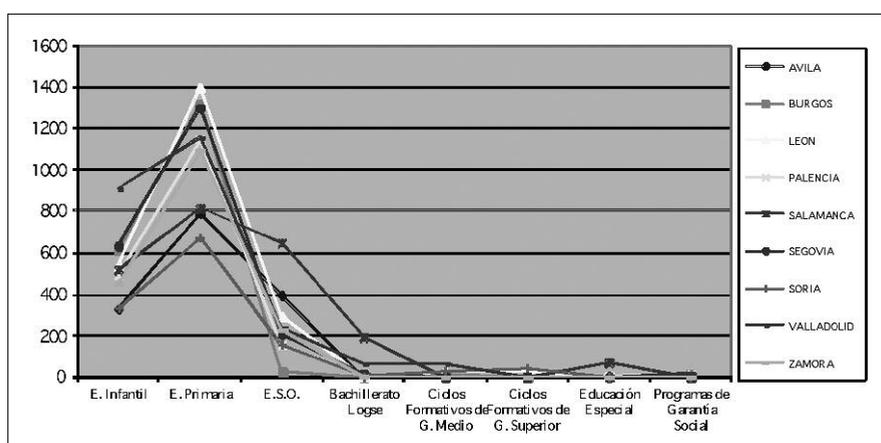
Gráfico 6.

Porcentaje de alumnos usuarios de comedor por provincia según la población escolar Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por la Dirección General de Estadística de la Junta de Castilla y León



En cuanto al servicio de comedor, en general encontramos una homogeneidad provincial ligeramente mayor que en el caso del transporte y ligeras diferencias en cuanto a los niveles educativos, derivadas de los tipos de centros en cada provincia.

Gráfico 7.
Número de alumnos usuarios de comedor por provincia y nivel educativo



Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por la Dirección General de Estadística de la Junta de Castilla y León.

Nuevamente los datos que reflejan la distribución de usuarios del servicio de comedor en las distintas provincias catellanoleonesas evidencian gran variabilidad en cuanto a número de usuarios y niveles educativos en los que se concentran (algunas provincias no tienen ningún usuario del servicio de comedor para los niveles educativos superiores no obligatorios).

Aspectos positivos: equipamiento e infraestructuras

Otro de los núcleos temáticos en torno a los cuales ha girado la problemática de la escuela rural ha sido el equipamiento. Trataremos de ofrecer nuevos datos y visiones sobre el equipamiento escolar de las escuelas en medios rurales.

Han sido muchos los autores que han realizado exposiciones sobre las deficientes instalaciones de las escuelas del medio rural. Carmena y Regidor (1985), por citar un ejemplo entre tantos, cuando hablaban de las condiciones físicas de los centros, mostraban la distinta disponibilidad de instalaciones complementarias como laboratorio, biblioteca, instalaciones deportivas, comedor entre escuelas unitarias y mixtas (donde eran prácticamente inexistentes), graduadas (se daban en porcentajes muy bajos) y concentraciones escolares (las verdaderas portadoras de tales equipamientos).

Para Boix Tomás (1995), hay espacios físicos infrautilizados (antigua casa del maestro, almacenes, etc.) que se podrían convertir en un laboratorio, una biblioteca, un gimnasio...

Pero no solo los investigadores han denunciado los déficits de las escuelas del medio rural, según estos mismos autores: "más del 50% de los maestros califican las condiciones de los centros donde trabajan como deficientes o muy deficientes" (Carmena y Regidor, 1985: 55). A través de los datos que hemos obtenido del cuestionario administrado podremos ver si los porcentajes han cambiado en este periodo de tiempo.

Se escribió mucho sobre equipamientos e instalaciones en la escuela en el medio rural durante las décadas de los 70 y 80 en España, pasando a un plano secundario en posteriores años. En relación con todo esto puede hacerse otra consideración: ¿por qué se ha dejado de poner el énfasis en los déficits de recursos físicos y materiales?, ¿es que acaso la situación ha mejorado? Para responder a estos interrogantes recurrimos a los datos que hemos obtenido a partir del cuestionario enviado a centros situados en áreas rurales y urbanas. De este modo, podremos advertir si concurren diferencias significativas en ambos ámbitos, tal y como muchos autores evidenciaron unas décadas atrás.

Una de las preguntas del cuestionario realizado interrogaba a los directores sobre su satisfacción con las infraestructuras del centro en que desempeñaban su labor.

Tabla 5.
Satisfacción con las infraestructuras y espacios con que cuenta el centro

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mucho	13	10,4	10,4	10,4
Bastante	59	47,2	47,2	57,6
Poco	49	39,2	39,2	96,8
Nada	4	3,2	3,2	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta Directores Centros Rurales

La situación se encuentra bastante dividida entre los que se encuentran poco o nada satisfechos (42,4%) y los que estarían bastante o muy satisfechos.

Mostramos a su vez los datos obtenidos del proyecto *Configuraciones Organizativas y Modelos Profesionales*, que nos permite establecer semejanzas y diferencias entre centros rurales y urbanos.

Tabla 6.
Nivel de satisfacción de los directores con las infraestructuras de su centro: centros rurales y urbanos

	Porcentaje válido centros rurales	Porcentaje válido centros urbanos
Muy insatisfecho	6,7	6,1
Bastante insatisfecho	13,3	10,5
Ni satisfecho ni insatisfecho	31,1	25,4
Bastante satisfecho	33,3	39
Muy satisfecho	15,6	19
Total	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del proyecto *Configuraciones Organizativas y Modelos Profesionales* (en adelante Orgyprof)

Estos resultados evidencian una ligera diferencia entre el contexto rural y el urbano –manifestada en todos los ítems–, basada en la menor satisfacción de los docentes del medio rural con las infraestructuras de su centro respecto a sus homónimos urbanos.

Recordando los datos que ofrecían Carmena y Regidor hace 25 años, vemos que la opinión de los docentes sobre las instalaciones ha mejorado, pasando de un 50% de quienes las calificaban como deficientes a un 3.2% que se encuentra insatisfecho con ellas y un 39,2% que está poco satisfecho. Veamos ahora el grado de adecuación con respecto a las necesidades.

*Tabla 7.
Valoración de los directores sobre el Grado de adecuación de las infraestructuras y los espacios físicos del centro con respecto a las necesidades*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy adecuadas	5	4,0	4,0	4,0
Adecuadas	65	52,0	52,0	56,0
Poco adecuadas	49	39,2	39,2	95,2
Nada adecuadas	6	4,8	4,8	100
Total	125	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta Directores Centros Rurales

Los datos obtenidos guardan relación con la tabla anterior sobre la satisfacción con las infraestructuras, con una distribución de frecuencias muy parecida, que a su vez mantiene también una gran similitud con las respuestas sobre la adecuación de los edificios.

Tabla 8.

Valoración de los directores del nivel de adecuación del actual edificio o edificios

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy adecuado/s	7	5,6	5,6	5,6
Adecuado/s	59	47,2	47,2	52,8
Poco adecuado/s	49	39,2	39,2	92,0
Nada adecuado/s	8	6,4	6,4	98,4
NS/NC	2	1,6	1,6	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Fuente : Encuesta Directores Centros Rurales

El cuestionario nos informó también sobre la satisfacción con el material didáctico de los centros encuestados. En este caso, parece que la satisfacción es ligeramente superior a la de las infraestructuras, con un 58,4% correspondiente a bastante satisfacción.

Tabla 9.

Nivel de satisfacción de los directores con los materiales didácticos a su disposición

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mucho	19	15,2	15,2	15,2
Bastante	73	58,4	58,4	73,6
Poco	32	25,6	25,6	99,2
Nada	1	,8	,8	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Fuente : Encuesta Directores Centros Rurales

Prestemos atención ahora en la existencia o no de variaciones entre el contexto rural y el urbano.

Tabla 10.
Dotación de equipamiento y material didáctico.
Opinión de los directores de centros rurales y urbanos

	Porcentaje centros rurales	Porcentaje centros urbanos
Muy adecuadas	9,1	15,9
Adecuadas	54,5	68,2
Poco adecuadas	36,4	15,9
Total	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia a partir del proyecto Orgyprof

Las diferencias entre hábitats persisten, aunque son más marcadas en el caso del equipamiento y materiales. Los porcentajes mayoritarios se sitúan en la posición intermedia (instalaciones adecuadas): 68,2% según los directores rurales y 54,5% en el caso de los urbanos. Quizás el dato más importante sea el 36,4% de los directores de centros rurales que califican estos recursos como poco adecuados, mientras que en ámbitos urbanos el valor se reduce en más de la mitad, hasta un 15,9% de los encuestados. Finalmente, y a la inversa de lo que ocurriría con la categoría de poco adecuadas, la opción de muy adecuadas fue la escogida por un 15,9% de los directores urbanos y un 9,1% de los de centros rurales.

Tabla 11.
Satisfacción con el aula de trabajo
donde se trabaja principalmente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mucho	36	28,8	28,8	28,8
Bastante	70	56,0	56,0	84,8
Poco	17	13,6	13,6	98,4
Nada	1	,8	,8	99,2
NS/NC	1	,8	,8	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta directores centros rurales

Las aulas no parecen ser un inconveniente en el medio rural a tenor de los datos de la tabla anterior.

Como ya apuntamos al inicio del tratamiento de los equipamientos, mucho ha llovido sobre las deficiencias de los edificios escolares en el medio rural, su necesidad de arreglos y mantenimiento... Es en parte comprensible, aunque no por ello lógico, que así fuese, pues la infraestructura de un centro depende de su Ayuntamiento, y las escuelas más pequeñas, pertenecientes a municipios con escasa población, disponen de mínimos recursos humanos y financieros para acometer el mantenimiento y reformas necesarios. Una profesora que contaba con experiencia docente en un municipio más pequeño y otro mayor, y con más recursos, nos hablaba de las relaciones con la autoridad local en estos términos:

En el Consejo Escolar hay un representante del Ayuntamiento, una señora que además no falta jamás a los consejos escolares, se lo toma muy en serio. No sé si es la concejala de educación o de cultura. Los beneficios económicos de las relaciones con el Ayuntamiento son bastantes. Luego pues a nivel de arreglos, de ventanas... El colegio no se ocupa absolutamente de nada, es cuestión de coger el móvil y casi a cualquier hora del día hay un señor contratado por el Ayuntamiento que está a disposición. Yo antes estuve en un pueblo pequeño y por muy buena voluntad que pusieran como no había nadie que te echara una mano en ese terreno... (*Entrevista profesora Colegio Público Infantil y Primaria*).

Es preciso matizar, por tanto, que dentro de las escuelas en el medio rural hay también diferencias importantes; no dispone de las mismas instalaciones y equipamiento una concentración escolar que una unidad en un pequeño municipio que forma parte de un CRA.

Entre el medio rural y el urbano hay diferencias en cuanto a las instalaciones de cada centro. Aquí por ejemplo, yo no noto una diferencia respecto a los centros de las ciudades, pero hay otros centros en los que sí hay diferencias⁹ (*Alumna IES integrante del Consejo Escolar*).

9• La alumna pertenecía a un instituto de un municipio de unos 6.000 habitantes, que cuenta con una importante oferta cultural procedente en gran parte de una Fundación muy activa instalada en el propio municipio, circunstancia excepcional para municipios castellanoleoneses de este tamaño. Además, las relaciones entre el Instituto con la Fundación son muy intensas.

En las respuestas fruto de las entrevistas respecto a las infraestructuras y equipamientos del centro hay opiniones divergentes, mientras para unos hay mucho que mejorar otros consideran que no hay carencias en cuanto a infraestructuras:

Cuando ha habido quejas es sobre las instalaciones escolares, la calefacción no ha funcionado o si falta algo de material en las aulas, pero puntuales siempre... (*Profesor itinerante CRA*).

Si pudiera cambiar algo del centro... Yo diría que está todo esto muy poco atendido y a veces un poco destartado, podía estar un poquito mejor (*Profesor unidad escolar que forma parte de un CRA*).

Seguramente que hay cosas que cambiar, pero no es cuestión de presupuesto, aquí hay sala de vídeo... Yo creo que lo que es infraestructura, creo que no... (*Madre CP de Infantil y Primaria*).

Tabla 12.
Principal problema del centro (recodificada)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Recursos	26	20,8	20,8	20,8
Familias	7	5,6	5,6	26,4
Alumnado	29	23,2	23,2	49,6
Profesorado	24	19,2	19,2	68,8
Medio rural	33	26,4	26,4	95,2
NS/NC	6	4,8	4,8	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta directores centros rurales

Resulta muy esclarecedora esta tabla sobre la percepción de los directores de centros rurales del principal problema de las escuelas que dirigen. En líneas generales los cuatro problemas más importantes han sido los derivados de la idiosincrasia del medio rural y de sus escuelas, las cuestiones relativas al alumnado (entre ellas su escasez), las deficiencias de recursos y algunos aspectos relativos al profesorado, seguidos a gran distancia por aspectos vinculados a las familias. Este primer análisis realizado

grosso modo necesita de una lectura más detallada que precise las principales respuestas para las codificaciones realizadas. Mostramos por tanto la distribución de cada uno de estos ítems.

Globalmente, los siete problemas más citados son, por este orden: escasez de alumnado, infraestructura, escasa motivación e interés de los alumnos, falta de compañerismo entre docentes, olvido de la escuela rural, dificultad de acceso a recursos/lejanía de las ciudades y la simultaneidad de niveles en el aula. Nótese que los tres últimos son elementos específicos del medio rural.

Los dos primeros aspectos no son ninguna sorpresa; en cambio, la queja bastante amplia de la escasa motivación de los alumnos por el estudio y la falta de compañerismo entre docentes son elementos ausentes en la literatura antigua e incluso en la más reciente sobre la escuela en el medio rural.

La última tabla muestra cómo aspectos que tradicionalmente han ido muy unidos a las escuelas del medio rural, como el aislamiento del profesorado o la falta de formación, o no aparecen o son poco frecuentes.

El colectivo social que parece menos problemático a tenor de estos datos son las familias, aunque sobre ellas pesa en algunos casos la crítica a su falta de participación y de comunicación¹⁰.

Recordando toda aquella literatura que hablaba de las lastimosas instalaciones de las escuelas rurales, consideramos que estas carencias habrían ido reduciéndose en cantidad, lo cual es un indicativo –a la luz de los datos que acabamos de exponer– de que la situación ha ido mejorando, y de que, actualmente, la escuela en el medio rural tiene otros retos sobre los que hay que anteponer la atención en el plano investigador, superando las tradicionales temáticas y estereotipos que la han acompañado durante muchos, quizás demasiados años.

10• Véase al respecto el trabajo titulado "Padres y profesores, dos importantes agentes sociales en las organizaciones escolares españolas y sus interrelaciones en un contexto glocal" (Morales, 2006).

Tabla 13.
Principal problema del centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Recursos	Infraestructuras	10	8,0	8,0	8,0
	Materiales	6	4,8	4,8	12,8
	Humanos	5	4,0	4,0	16,8
	Económicos	5	4,0	4,0	20,8
Familias	Falta de comunicación	4	3,2	3,2	24,0
	Escasa participación	3	2,4	2,4	26,4
Alumnado	Escasez	11	8,8	8,8	35,2
	Poca motivación e interés por el estudio	10	8,0	8,0	43,2
	Falta de compañeros de su edad	3	2,4	2,4	45,6
	Extranjeros	3	2,4	2,4	48,0
	Socialización	2	1,6	1,6	49,6
Profesorado	Falta de compañerismo	7	5,6	5,6	55,2
	Falta de implicación	5	4,0	4,0	59,2
	Inestabilidad del equipo docente	5	4,0	4,0	63,2
	Desplazamiento	4	3,2	3,2	66,4
	Aislamiento	2	1,6	1,6	68,0
	Muchos maestros del pueblo	1	0,8	0,8	68,8
Medio rural	Olvido escuela rural	7	5,6	5,6	74,4
	Lejanía ciudades y acceso a recursos	7	5,6	5,6	80,0
	Varios niveles en un mismo aula	7	5,6	5,6	85,6
	Dispersión geográfica/despoblación	5	4,0	4,0	89,6
	Escasez de Secundaria y Bachillerato	2	1,6	1,6	91,2
	Transporte escolar	1	0,8	0,8	92,0
	Escasa innovación en el medio rural	1	0,8	0,8	92,8
	Escasa adaptación				
	de las editoriales al medio rural	1	0,8	0,8	93,6
	Poca oferta de actividades extraescolares	1	0,8	0,8	94,4
Relaciones con el Ayuntamiento	1	0,8	0,8	95,2	
NS/NC	6	4,8	4,8	100,0	
Total	125	100,0	100,0		

Fuente: Encuesta directores centros rurales

Conclusiones

Tras esta retrospectiva sobre la provisión de servicios escolares en el medio rural en Castilla y León en las últimas décadas –con especial atención a las concentraciones escolares–, se ha mostrado una serie de consecuencias positivas y otras no tanto que hemos podido obtener de la percepción de distintos actores en el ámbito escolar, centrándonos también en cuestiones sobre los servicios que disfrutaban en la actualidad.

Hemos podido comprobar cómo algunos de los viejos problemas de la escuela rural se siguen manteniendo. La tabla 12 nos habla de las características del medio rural, de la escasez de alumnado, los recursos y cuestiones vinculadas con el profesorado–por ese orden–. Las concentraciones escolares pretendían responder a este tipo de problemática: reorganizar y reubicar a los alumnos por niveles similares para responder a la escasez y a la diseminación del medio, optimizar los recursos y favorecer la coordinación del profesorado, disminuir su aislamiento, etc. Varias décadas después los directores de escuelas rurales siguen hablando de una problemática muy similar. En cambio, si tenemos en cuenta la tabla 6 que compara la satisfacción de infraestructuras entre centros rurales y urbanos, observamos que los datos no difieren demasiado. Por tanto, las concentraciones escolares parece que no tuvieron demasiado éxito en estos objetivos. Además, la revisión demográfica que hemos realizado de las concentraciones escolares salmantinas demuestra claramente que, en contra de lo que se argumentó en la época de su implantación, no han supuesto un elemento de fijación ni de atracción poblacional, sino que no hicieron mella en la dinámica demográfica regresiva de estos pequeños municipios. Sospechamos que esta situación es extensible a lo sucedido en otras provincias y comunidades autónomas.

Es preciso matizar que la escuela en el medio rural tiene grandes diferencias, especialmente en función del tipo de centro. Los datos mostrados muestran claras diferencias entre los CRA, que siguen arrastrando muchos de los problemas ya citados en las décadas de los setenta y los ochenta, y el resto de centros.

Queremos hacer especial hincapié en la movilidad en relación a la educación en contextos rurales. Ya mencionamos que precisamente Salamanca se caracterizó por una firme oposición a las concentraciones escolares, especialmente por la movilidad que mostraban. En las entrevistas realizadas a los padres y madres, no encontramos quejas a la necesidad de transporte de sus hijos, tan solo hay referencias a la limitación

del medio para acceder a actividades extraescolares. Lejos quedaron los tiempos en los que padres se ponían en pie de guerra para evitar el transporte de sus hijos a otros centros. La movilidad forma parte de la cotidianidad de los habitantes del medio rural y el ámbito escolar no es una excepción (Escribano, 2010).

En cambio, los docentes sí refieren la movilidad física como un hándicap y además hablan de la profesional como una problemática importante que afecta a la calidad docente:

Antes había mucha menos movilidad, los profesores cuando estaban en un centro sabían que era para muchos años y se involucraban más en el centro. Ahora hay mucha más movilidad, y no van a trabajar con la misma ilusión que si pensaban continuar. Ahora hay demasiada movilidad pienso, en este centro cambia el 50% del profesorado todos los años y eso es demasiada movilidad (*Entrevista profesor Centro Público Infantil y Primaria*).

Los datos sobre algunos elementos asociados a las escuelas del medio rural que obtenemos de algunas consecuencias negativas de las concentraciones (transporte y comedor) y de otras positivas (equipamientos e infraestructuras) nos muestran la situación actual. Analizando los datos en los últimos años de Castilla y León, constatamos que las escuelas en el medio rural obedecen en primer lugar a una gran heterogeneidad que impide hablar en términos simples de una estructura compleja. Las entrevistas y encuestas realizadas alejan de la imagen de escuelas desvencijadas con precarios recursos (si acaso esto puede ser la realidad de pequeños municipios con escasos recursos municipales y un mínimo número de alumnos). La realidad es que podemos establecer una divisoria entre los centros integrantes de los CRA situados en pequeños municipios con bajas densidades de población y el resto de las escuelas de este medio. Estas últimas poco tendrían que envidiar a sus homónimas urbanas.

No queremos prescindir de una reflexión de cara al futuro inmediato del tipo de centros que nos han ocupado. Autores como Boix (2003, 2004), y en un momento donde se acababa de implantar la Ley de Calidad Educativa, siguen proponiendo que el futuro de la escuela rural ha de pasar por un progreso vinculado con planes de desarrollo integral del territorio y con la plena colaboración y participación activa de la comunidad. Esta necesidad de implicación social también es recogida por Bustos (2009), quien propone un modelo de escuela con capacidad para realizar análisis adecuados del contexto que se traduzca en una mejora de la eficiencia educativa y social. Por su parte, Gallardo considera que la escuela de contexto rural debe erigirse en una de las instituciones promotoras del desarrollo rural para promover un futuro sosteni-

ble para el contexto rural y, por tanto, un futuro esperanzador para la escuela rural. (Gallardo, 2011).

Desde este artículo suscribimos estas propuestas si bien consideramos que para lograrlas será necesario un cambio profundo en la escuela del medio rural. Las entrevistas realizadas nos hablan de escuelas que representan un valor más simbólico en el municipio que una necesidad real sentida por sus moradores. Por otra parte, consideramos que en cualquier institución social son claves sus recursos humanos, mucho más en pequeñas escuelas donde el/los docente/s marcan grandes diferencias. Si volvemos a algunos relatos que nos hablan de gran movilidad de docentes y de escasa implicación de muchos de ellos con el contexto en el que trabajan, sumado a los deseos de una buena parte de trasladarse a un destino urbano, las escasas o nulas alusiones a estos centros en la formación del profesorado entre otros factores, el panorama no resulta alentador.

Queremos concluir afirmando que es preciso desterrar la idea tradicional de escuela rural, los debates ya superados como el proceso de concentraciones escolares (no exento de tópicos como hemos visto) y sustituirla por la de escuelas situadas en hábitats rurales con grandes diferencias entre sí en función de su tipología, de su entorno sociodemográfico y de sus docentes. La buena articulación de estos tres elementos garantizará las mejoras de la escuela rural ansiadas ayer y hoy.

Agradecimientos

Este artículo ha sido elaborado a partir del trabajo realizado al amparo de una beca de investigación FPI otorgada por la Junta de Castilla y León. También ha contado con datos procedentes del proyecto *Configuraciones organizativas y modelos profesionales: un análisis de las relaciones entre la profesión, la organización y el entorno escolares*, dirigido por Mariano Fernández Enguita y financiado por el MCYT.

Parte de la temática que aborda el artículo fue discutida en el I Encuentro sobre Despoblación y Desarrollo Rural, celebrado en Teruel en 2010 y organizado por CEDDAR.

Finalmente, mostrar el agradecimiento a los dos evaluadores anónimos, quienes han contribuido a la mejora del artículo con apreciaciones muy acertadas.

Bibliografía

- Bell, A y Sigsworth (1987): *The small rural primary school. A matter of quality*. London, The Falmer Press.
- Berlanga Quintero, S. (2003): *Educación en el medio rural. Análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza, Mira Editores.
- Boix Tomás, R. (1995): *Estrategias y recursos didácticos en la Escuela Rural*. Barcelona, ICE/Graó.
- (2003): "Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local", *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 1 (julio), pp. 1-8.
- (2004): *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid, CISSPRAXIS.
- Bustos Jiménez, A (2009): "La escuela rural española ante un contexto en transformación", *Revista de Educación*, 350 (septiembre-diciembre).
- Carmena, J. y Regidor J.G. (1985): *La escuela en el medio rural*. Madrid, MEC.
- Corchón Álvarez, E. (2000): *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona, Oikos-Tau.
- (2005): *La escuela en el medio rural: modelos organizativos*. Barcelona, Redes.
- Escribano, J. (2010): "El valor de los servicios educativos y sanitarios en los procesos de atracción y fijación de población en medio rural". *Documentos de trabajo 31* (2010-13). Centro de Estudios sobre la Despoblación y Desarrollo de Áreas Rurales (CEDDAR). ISBN: 978-84-92582-69-3. 28 pp.
- Forsythe, D. et al. (1983): *The rural community and the small school*. Aberdeen, Aberdeen University Press.
- Gallardo, M. (2011): "La escuela de contexto rural. ¿De la diferencia a la desigualdad?", *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (5), pp. 1-10.
- Garcés Campos et al. (1983): *Concentraciones escolares y escuelas hogar en Aragón*. Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza.
- García Sanz, B. (2003): *Sociedad rural y desarrollo*. Madrid, Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- Grande Rodríguez, M. (1981a): *La escuela rural. Situación educativa en el medio castellano-leonés*. Granada, Escuela Popular.
- (1981b): Los costes de las concentraciones escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 79.
- (1994): *La escuela rural en España. De la LGE a la LOGSE. Balance y perspectivas*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Salamanca.

- Jiménez Sánchez, J. (1983): *La escuela unitaria*. Barcelona, Laia.
- (1993): "Una escuela desahuciada". *Cuadernos de Pedagogía*, 214.
- Knipmeyer, M., González Bueno, M. y Sanromán, T. (1980): *Escuelas, pueblos y barrios*. Madrid, Akal.
- Morales, N. (2006): "Padres y profesores, dos importantes agentes sociales en las organizaciones escolares españolas y sus interrelaciones en un contexto glocal", *Revista Convergencia de Ciencias Sociales*, México.
- Ortega, M.A. (1995): *La parienta pobre (significante y significados de la escuela rural)*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Sánchez Horcajo, J.J. (1985): *El profesorado rural de E.G.B. en Castilla y León*. Madrid, Fundación Santa María, S.M.
- Subirats, M. (1987): "Escuela y medio rural", en C. Lerena (ed.). *Educación y Sociología en España*, Madrid, Akal.

