

INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN Y ESCUELA RURAL. Contra el mito del bajo rendimiento de la escuela rural. visión histórica 1972-2012.

Rogeli Santamaría Luna

*Inspector coordinador. Dirección territorial de Educación, Formación y Trabajo.
Castellón de la Plana.*

1.- PRESENTACIÓN

El presente artículo pretende evidenciar el papel clave de la Inspección de Educación en la mejora del sistema educativo en el medio rural, en base a distintas investigaciones que evidencian que la escuela rural no tiene calidad inferior a la escuela en general, a lo largo de los últimos 40 años.

En 1991, cuando redacté el proyecto de tesis doctoral, pretendía sentar las bases de una nueva política educativa para el mundo rural que pudiera ser aplicable a la zona del río Villahermosa (Alto Mijares, Castellón) y que realmente sirviera para mejorar la vida en el medio rural que investigaba.

Observé la semejanza en aspectos importantes que jalonaron el desarrollo de la LGE que supuso cierres de escuelas y concentraciones escolares y los que enmarcaba la LOGSE con temor a la repetición de los mismos errores (concentración de alumnos de ESO y supresiones de unitarias por perder sus alumnos mayores).

En el contexto de reforma de los 90 era necesario conocer la realidad del momento y las alternativas para evitar los errores del pasado que concluyeron en merma de la calidad educativa para la población rural: desarraigo de los escolares, rechazo a las concentraciones, “olvido administrativo”...

Ahora a 20 años de la publicación de la LOGSE de 1990 y 6 años después de promulgarse la LOE en 2006, está resurgiendo el espíritu concentrador arguyendo lo mismo que hace 40 años, en el marco de la Ley General de Educación de 1970. Se dice que se suprimen unitarias y se cierran escuelas en el medio rural para:

- dar más oportunidades educativas para los alumnos de este medio;
- mejorar la calidad de la escuela rural y del sistema educativo;
- mejorar la formación de los alumnos y la sociedad rural.

La aplicación de criterios restrictivos para el sector público ha empezado a hacerse patente desde marzo de 2012. A partir de ese momento algunos políticos dicen que van a reducir unidades escolares para aumentar la calidad e igualdad de oportunidades en zona rural. Incluso se llegó a hablar de un *Argumentario para el cierre de escuelas*¹, argumentario citado en prensa que después se ha ido comprobando con cierres y supresiones.

¹ EUROPA PRESS/CASTILLA-LA MANCHA: “EN UN ARGUMENTARIO PP se pregunta si el coste social y político de cerrar escuelas unitarias sería asumible”, 14-5-12.

<http://www.europapress.es/castilla-lamancha/noticia-pp-pregunta-argumentario-si-coste-social-politico-cerrar-escuelas-unitarias-lm-seria-asumible-20120514185023.html>

En los últimos años han aumentado las propuestas de supresiones de unidades y cierres de la única escuela en muchos pueblos pequeños de países vecinos (Francia², Portugal³). En ambos casos los motivos económicos están detrás de los cierres, pero intentan justificarlos desde el punto de vista educativo.

"En la época del éxodo rural, las escuelas se vaciaron igual que los pueblos, pero el pleno empleo contribuyó a mantener las medidas políticas y sociales de la posguerra, la continuidad del servicio público fue respetada, para la escuela y otros servicios. Después de treinta años, con varias crisis económicas, el desempleo creciente y una visión liberal de la sociedad que se impone, **los servicios públicos son cuestionados, sobre todo en las zonas rurales, y la escuela no escapa a este desafío**. Esta tendencia se ha acelerado en los últimos diez años. Ha habido un cierre sistemático de pequeñas escuelas que, aproximadamente, han pasado en 20 años de 25000 a 4000, luego hubo una política de reagrupación de las pequeñas escuelas en diferentes formas. Recientes artículos periodísticos indican que el gobierno quiere acentuar aún más el cierre de las escuelas pequeñas para recuperar los puestos de enseñanza que ha eliminado los últimos tres años y que empiezan a escasear.

Con el fin de ocultar las razones puramente económicas para estos cierres, era necesario poner el farolillo rojo a la escuela rural y le imputaron graves defectos. Así se dijo que los estudiantes de estas escuelas no tenían buenas notas y no estaban capacitados adecuadamente en el mundo de hoy, que estas escuelas no tenían medios para funcionar, que los maestros aislados no podían apoyarse en un equipo para progresar y que nadie quería ser maestro en estas escuelas, que la pobreza cultural dificultaba la apertura de los niños, que les faltan modelos a seguir debido al pequeño número de escolares, etc, etc ..."⁴

² En Francia aumentan la ratio mínima para mantener escuela de 10 a 15 alumnos. Referencias en:

- CHARTRAIN, Olivier: "l'école rurale au régime sec" en la "web de La Terre: hebdomadaire pour que vive le monde rural". 25-4-12 http://www.laterre.fr/article.php3?id_article=703

- MOLOUD, Laurent: "Écoles rurales Le refus du désert (2 articles)" en la web del "Parti de Gauche Midi-Pyrénées", 28-5-11. Incluye además una entrevista a Maurice MARTINEAU del Collectif pour la défense de l'école publique de proximité y un artículo de Bernard COLLOT de julio de 1993 "Développement rural et communautés éducatives (les écoles isolées)", este último, magnífico porque ya en 1993 evidenciaba el mejor resultado académico y las ventajas de la escuela rural pequeña y próxima a la comunidad.

<http://www.gauchemip.org/spip.php?article16159>

³ AMIGUINHO, Abílio: "La escuela en el medio rural: educación y desarrollo local" Traducción de Antonio Bolívar, con Jussara Biagini (alumna de postgrado de Brasil), en "Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado" vol 15. nº 2 (2011). págs. 25-37.

<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART2.pdf>

EFE: "Reducción del gasto público. Portugal cierra 400 escuelas rurales con pocos alumnos" en LA VOZ DE GALICIA, 15-3-11. <http://www.lavozdeg Galicia.es/sociedad/2011/03/15/00031300212950230255313.htm>.

⁴ CALVI, Jean Michel: "L'école rurale : une école performante pour les enfants d'aujourd'hui et une école nouvelle pour l'école de demain. 30-5-10 » en la web de Mille Bâbords (medioteca alternativa en Marsella). Tiene apartado específico de educación. 18-1-11. Traducción de SANTAMARÍA LUNA, Rogeli.

En Portugal, incluso con un gobierno socialista se sigue el mismo proceso y hay rechazo de las comunidades y de los docentes.

“El plan de austeridad aplicado este año por el Gobierno socialista luso para reducir el déficit del Estado ha supuesto recortes generalizados del gasto y la inversión pública que han obligado a reducir los subsidios y servicios sociales.

El cierre de pequeñas escuelas en zonas rurales, que empezó antes de los recortes de la crisis, ha provocado en los últimos tres años quejas de las poblaciones afectadas y ha sido una de las banderas de las protestas realizadas por el gremio portugués de la enseñanza contra la política educativa del Gobierno socialista.

Pero el Ejecutivo socialista defiende que los cierres de centros docentes con escaso alumnado son necesarios para hacer más eficiente el sistema educativo y no suponen, además, merma de los servicios educativos porque se prestan en instalaciones cercanas y con mejores recursos”⁵

Hay comunidades autónomas donde los cierres parecía que iban a ser escasos (Comunidad Valenciana, Aragón⁶...) y otras como Castilla-La Mancha donde el clamor en los medios de comunicación, especialmente internet, muestran cifras elevadas de supresiones y cierres⁷, destacando por su interés para nuestro propósito los argumentos atribuidos al PP de Castilla-La Mancha para el cierre de escuelas y los argumentos contrarios para su defensa⁸. Recientemente también ha sido noticia la escuela rural en

Es un artículo magnífico sobre la escuela rural donde cita los “motivos pedagógicos” que justifican las amenazas a la escuela rural y evidencia sus falsedades, proponiendo las escuelas pequeñas como modelo educativo.

<http://www.millebords.org/spip.php?article16278> Hay un movimiento fuerte en Francia que defiende esta postura desde principios de los años 90 y va adquiriendo colaboradores.

⁵ EFE: “Reducción del gasto público. Portugal cierra 400 escuelas rurales con pocos alumnos” en LA VOZ DE GALICIA, 15-3-11.

6 GAONA, J.L.: “La escuela rural aragonesa enciende las alarmas” en EL HERALDO, 5-6-12. Artículo magnífico, con muchos datos y vínculos.

http://www.heraldo.es/noticias/aragon/2012/06/05/la_escuela_rural_aragonesa_enciende_las_alarmas_190453_300.html?p=778166598

⁷ Desde el mes de marzo a principios de agosto he hecho búsquedas en internet con el tema “cierre escuela rural 2012”. No he computado las cifras, pero las noticias son muy repetitivas y sobre todo aparecen referencias a Castilla-La Mancha en prensa diversa y otros foros, promovida en parte por el Observatorio de Escuela Rural de Castilla-La Mancha y alentada por sindicatos docentes que ven en las supresiones la desaparición de puestos docentes y partidos de la oposición que utilizan los cierres de escuelas como instrumento de lucha contra su gobierno. Parece que se cerrarán unas 100 escuelas de pueblos, además de reducir unidades en escuelas con más de una unidad.

⁸ Algunos de los artículos contra las políticas de supresiones en Castilla-La Mancha:

- EL DIA DIGITAL: “El cierre de escuelas rurales “mata a los pueblos”, según los afectados” 5-6-12.

Galicia⁹, Castilla y León, Aragón, Asturias, Navarra, La Rioja... muchas veces vinculada a movimientos reivindicativos no específicamente rurales.

Pero lo más curioso son los argumentos y, en ocasiones se da a entender que los docentes son los más interesados en el cierre de unitarias y pequeñas escuelas (caso de Galicia) para favorecer la calidad y que las familias deberían estar contentas con esta medida.

La falta de argumentos sólidos para la defensa de la escuela rural es un error que las comunidades rurales no pueden permitirse, puesto que como se ha venido diciendo los últimos 40 años “el cierre de la escuela supondrá el cierre del pueblo”¹⁰, expresión en sentido negativo que formulada en terminos futuribles positivos sería **“la ausencia de escuela dificulta el establecimiento de población joven”**.

La sociedad en general tampoco debiera permanecer impasible puesto que del deterioro poblacional en zona rural depende la destrucción del medio rural (bosques, incendios, calidad del aire y del agua, pérdida de suelo, calidad de los alimentos...) con repercusiones ambientales, sanitarias, económicas y sociales para toda la sociedad.

Pero la crisis actual aprieta y muchos aceptan como necesario que se reduzcan gastos innecesarios (escuelas pequeñas...) olvidando el mandato legal del deber de las administraciones de garantizar la educación obligatoria y el deber ciudadano de recibirla que más que un deber ahora es un derecho.

El objetivo de este texto es repasar algunos mitos vinculados a la escuela rural que pueden tener lecturas diferentes, incluso con aportaciones que contradicen las opiniones más extendidas: mala calidad y bajos rendimientos, contextualizando en la década de los 70 para comprender porqué hubo tantos estudios sobre este tema.

La tan reiterada mala calidad de la escuela rural es un argumento fácil de esgrimir, basado en el desconocimiento educativo de los que lo utilizan con una base metodológica empírica de grandes números descontextualizados, inadecuada para valorar muestras reducidas para las que se requiere una metodología empírica mixta cuantitativa-cualitativa, casi basada en el estudio de casos.

http://eldiigital.es/not/54870/el_cierre_de_escuelas_rurales__mata_a_los_pueblos__segun_los_afectos/

- ELDIGITALCASTILLALAMANCHA.ES: “El STE denuncia que cerca de 100 pueblos de Castilla-La Mancha se quedarán sin Escuela Rural. Y habrá unos 200 despidos de maestros”, 19-4-12.

<http://www.eldigitalcastillalamancha.es/pintan-un-panorama-desolador-en-la-educacion-castellanomanchega-cien-cierres-y-doscientos-despidos-107828.htm>

⁹ SUEIRO, Marcos: “El Gobierno gallego recupera las escuelas unitarias para las zonas rurales” en “El Mundo. España. Orense, 17-6-12”.

<http://www.elmundo.es/elmundo/2012/06/15/espana/1339760942.html>

¹⁰ En el imaginario colectivo rural esta afirmación es reiterada, pero en casos concretos es refutada porque la emigración y éxodo rurales fueron muy anteriores a las concentraciones.

No obstante, **los datos sobre rendimientos escolares diferenciales rural/urbano son variados y diversos y no siempre han apuntado en el supuesto de la inferioridad rural** y por eso, ahora es pertinente recordarlo e incluso, difundir investigaciones que refutan la hipótesis de calidad inferior de la escuela rural.

De no hacerlo así se corre el riesgo de que la mentira, de tanto repetirla, se convierta en verdad y la población rural crea que la educación que disfrutan sus hijos es mucho peor que la ofrecida en otras zonas y que por ello sus hijos tendrán resultados peores y menos expectativas. Es un ejemplo claro de la dualidad rural/urbano como oprimido/opresor en la que se pretende que el oprimido asuma como propios los principios del opresor¹¹.

La inspección de educación, en su función técnica y asesora debe conocer esta tendencia y contribuir a reducirla y para garantizar los derechos de la población (rural y urbana) y la igualdad y equidad pronunciadas reiteradamente en normas estatales y autonómicas.

Sé que el papel de garante es complicado, pero no podemos garantizar un servicio si creemos que lo mejor es eliminarlo. Aquí se plantea que el servicio educativo en zona rural es un deber de la administración y un derecho de la población rural **y su existencia**, además del cumplimiento de la norma, **puede ser positiva para todo el sistema, ya que permite evidenciar modelos alternativos útiles de escuela inclusiva.**

Comprobaremos, al mismo tiempo, el papel fundamental de la Inspección de Educación en la evaluación de sistema en nuestro país y cómo se ha perdido esa función 40 años después de la Ley General de Educación de 1970.

Finalmente, se propone atender algunas de las características singulares de la escuela rural como elementos de mejora para el sistema educativo en general y proponer que se tenga en cuenta sus condiciones en los estudios e investigaciones, a fin de poder valorar también su evolución, puesto que hay una gran “sequía” de estudios comparativos rural/urbano en nuestro entorno actual y los medios y recursos disponibles podrían facilitarlos.

Todo ello basado en artículos y referencias sobre el tema, algunos de ellos casi históricos y por ello desconocidos u olvidados por los actuales investigadores y docentes.

No pretendo hacer un estudio comparativo ni cuantitativo sino actualizar algunas de las ideas que defiendo desde hace 20 años con otras que he ido ampliando o modificando a partir del desarrollo de la *Ley Orgánica 2/2006, de Educación*, de la *Ley 7/2007 del Estatuto Básico del Empleado Público* o de la *Ley 45/2007 de Desarrollo Rural Sostenible*, intentando aprovechar los recursos que pueden contribuir a su difusión, como el uso de internet.

¹¹ **SANTAMARÍA LUNA, Rogeli: La escuela rural entre 1970 y 1990. Zona del río Villahermosa ((Tesis Doctoral defendida el 30-10-1996) Universitat Jaume I. Castelló, (microfichas en 1998, en web 2012.. Ver: <http://hdl.handle.net/10803/84066> Cap. 1: El medio rural. 1.1.6.3. Relación oprimido-opresor., págs. 113-115.**

2.- LA IMPLANTACIÓN DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN EN LOS 70

Los años 60 marcaron una época de cambios generalizados en el mundo, también en España. Estos cambios afectaron las costumbres, la música, la moda, la política, la economía, ... y la educación. En el ámbito educativo, los cambios fueron paulatinos, pero más que cambios integrales, los realizados en esta década se debían a urgencias. Así lo reconoce el Ministerio de Educación y Ciencia en 1969:

"3 Mientras el sistema educativo sólo experimentaba alguna reforma parcial (generalmente a la zaga de presiones sociales determinadas y no como consecuencia de una previsión de éstas), la evolución de la sociedad se producía en todo el mundo, especialmente en los últimos años, a un ritmo y con una amplitud y rapidez incomparablemente superiores a los de cualquier otra época histórica. La sociedad española ha experimentado, dentro de su línea peculiar, esas mismas transformaciones, cuyos factores y tendencias de interés más directo para la educación se señalan a continuación."¹²

Unido esto a otros muchos condicionantes (cambios políticos, necesidad de desarrollo socioeconómico, difusión de las teorías del capital humano, crecimiento demográfico, deficiencias del sistema anterior...) era indispensable una reforma total y profunda, como se indica en la siguiente cita extraída de un informe oficial:

"En los años 60, la expansión económica, el proceso de industrialización, la explosión escolar y las tensiones internas del sistema político hacen que el sistema educativo -un sistema escolar mal planificado, con escasos y mal distribuidos puestos escolares- se agriete por todas partes y ya no sean posibles los pequeños arreglos parciales. Se hace indispensable una reforma total y profunda."¹³

Así surgió la Ley 14/70 de 6 de agosto de 1970, conocida como Ley General de Educación (LGE). Esta ley tiene objetivos que serán reconocidos socialmente¹⁴: la integración social -basada en la obligatoriedad y gratuidad de la EGB- y la obsesión por mejorar la calidad del sistema educativo, lo cual -implícitamente- conlleva una mejoría de la situación sociocultural del país.

La LGE prolonga la escolaridad obligatoria de los 6 a los 14 años, indicando que será impartida en Centros de Educación General Básica (EGB), lo cual evitará que muchos alumnos mayores de 10 años queden fuera de la escuela al no poder pasar a los institutos. Ahora todos acaban a los 14 años, los que podrán ir al instituto de bachillerato y los que no.

¹² MEC: *La educación en España: bases para una política educativa*. MEC. Madrid. 1969. pág. 203.

¹³ CIDE: *El Sistema Educativo Español. Informe para la OCDE. 2ª parte (vol 2)*. CIDE/MEC. Madrid, diciembre 1984. pág. 138.

¹⁴ COMISARIA DEL PLAN DE DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL: *III Plan de Desarrollo Económico y Social*. Boletín Oficial de las Cortes, suplemento al nº 1169. Madrid, noviembre 1971. págs. 144-145.

Al mismo tiempo divide la EGB en dos etapas, primera que abarca de 1º a 5º en que los alumnos suelen estar a cargo de un único profesor, y segunda etapas, de 6º a 8º, etapa en que los alumnos son atendidos por un grupo de profesores especialistas.

La LGE se caracteriza, en cuanto a la actividad escolar, por tres principios básicos: homogeneidad, graduación y especialización. El paradigma homogeneizador se ha instaurado totalmente: es necesario que los escolares se agrupen por edad -lo cual supone, a priori, una homogeneización de capacidades- para poder formar clases homogéneas y establecer una graduación total de la enseñanza, de manera que cada maestro atienda un grupo homogéneo y no se dé la situación negativa, pedagógicamente hablando, de atender en la misma clase alumnos de varias edades. Para ofrecer una educación de mayor calidad se implantan las especialidades en segunda etapa (matemáticas y ciencias naturales, lengua castellana e idioma moderno y sociales).

Por otra parte, esta ley incide en un nuevo modo de evaluación, la evaluación continua, que aunque no equivalía a continuos controles fue entendida así por parte del profesorado, las editoriales, ...

Pero antes de atender al desarrollo de la LGE en zonas rurales creemos necesario insistir en el exhaustivo análisis de la situación educativa que realiza el MEC en *La educación en España. Bases para una política educativa*. Este informe presenta datos diversos y múltiples propuestas y no olvida el medio y la escuela rural. Así, ya en la introducción, el Ministro Villar Palasí indica que una de las reformas propuestas más significativas es la superación de la desigualdad rural-urbana en las oportunidades a la educación¹⁵. Dicha desigualdad es manifiesta si se compara el porcentaje de estudiantes de enseñanzas medias y superiores de los hijos de agricultores (13,9 y 1,1% respectivamente) con el de patronos y trabajadores independientes de otros sectores (35,2 y 2,8%) o la comparación de los porcentajes de estudiantes hijos de obreros agrícolas (4,2 y 0,2%) con cualquier otro grupo o con la media nacional (23,3 y 2,1)¹⁶.

Como elemento definitorio de la tecnocracia imperante en el momento se valoró esta desigualdad en términos más cuantitativos que cualitativos:

“[...] el pequeño porcentaje de asistencia a Enseñanza Media y el reducidísimo a Enseñanza Superior revela las dificultades que encuentra el agricultor español para dar acceso a sus hijos a un nivel de estudios superiores a los que él recibió.

16 Las posibilidades de acceso a la educación de los hijos del obrero agrícola son aún menores. [...] El asalariado agrícola percibió, como promedio, en 1967, 42750 pesetas. Este salario ha sido durante los últimos años, proporcionalmente más bajo que el correspondiente a los sectores industrial y de servicios. La composición de una familia campesina es de unas cuatro personas. Si se considera que el importe de becas de Protección Escolar para estudios elementales y medios oscila entre 166 y 2000 pesetas mensuales, que el gasto medio por alumno en Enseñanza Primaria y Media

¹⁵ VILLAR PALASÍ, José Luis: “Introducción” en MEC: *La educación en España. Bases para una política educativa*. MEC. Madrid, 1969. pág. 11.

¹⁶ INE: *Encuesta de Gastos de Enseñanza en las Economías Familiares, 1964*. cit. en MEC: *La educación en España. Bases para una política educativa*. MEC. Madrid, 1969. pág. 26.

varía de 793 a 4005 pesetas, excluidos gastos de residencia y manutención, y que la familia agrícola se ve acuciada por la necesidad de obligar a trabajar en el campo a sus hijos, incluso menores de catorce años, para evitar el empleo de un obrero asalariado, se pueden deducir las enormes dificultades y sacrificios que implica el poder dar estudios a los hijos de agricultores.”¹⁷

El pequeño agricultor tiene dificultades para que sus hijos accedan a enseñanzas postobligatorias, pero el jornalero agrícola lo tiene peor, casi imposible y estos datos económicos no son sino la justificación de los bajos porcentajes de hijos de asalariados agrícolas con estudios medios y superiores.

Los datos expuestos en el informe parecen justificar sobradamente la necesidad a ayudar al campo para conseguir la igualdad de oportunidades, pero unos párrafos más adelante hay una nueva indicación:

“18 El grupo de trabajadores manuales (número 9), con un “status” económico y social muy similar al del jornalero agrícola (ya que muchos proceden del campo), tienen más posibilidades de que sus hijos estudien en centros de Enseñanza Media que el grupo de agricultores. [...] Esta diferencia tan acentuada puede ser debida a dos factores principales: 1.º, que viven en núcleos de población mayores y el acceso a los niveles educativos les resulta más fácil y menos costoso; 2.º, que aprecian en mayor medida que el agricultor o el obrero agrícola el valor de la educación como medio de ascensión social, ya que la ciudad es mejor observatorio que el campo en este aspecto.”¹⁸

Las explicaciones de la discriminación que sufre la población rural en el acceso a niveles educativos postobligatorios se debe, en cualquier caso, a su condición rural: viven en poblaciones pequeñas y no valoran la educación. Estos condicionantes negativos se atribuyen al medio rural y no a una mala planificación educativa, a deficiente formación o a economía pobre.

En definitiva, se puede deducir de las citas anteriores que la renta es un factor importante para la continuación de estudios de alumnos rurales, pero también son determinantes el tamaño de la población y la manera de ser de la población rural. Estos dos últimos factores sociales son difíciles de corregir por medio de becas u otras modalidades de ayuda. Por tanto, si se quiere conseguir “la igualdad de oportunidades” habrá que neutralizar estos factores negativos implícitos en el mundo rural.

Si se aplican los principios de planificación regional usuales a finales de los 60 como se hizo en otros países de nuestro entorno¹⁹ se puede recurrir a modalidades diferenciadas²⁰: supresión, concentración, transporte, residencia.

¹⁷ MEC: op.cit., pág. 27. La letra en negrilla es del original.

¹⁸ Ibídem: op.cit., págs. 27-29.

¹⁹ Francia en la década de los 60 ya había iniciado la concentración escolar. Italia la inicia en la década de los 70.

²⁰ FERGE, Zsuzsa; HAVASI, Eva y Szalai, Julia: “Disparités régionales et développement de l’éducation en Hongrie” en CARRON, Gabriel y NGOC CHÂU, Ta: *Disparités régionales dans le développement de l’éducation. Un problème controversé*. Unesco/Institut international de planification de l’éducation. París. 1981. págs. 288-289.

Por otro lado, atendiendo nuevamente a las diferencias en niveles de estudios rural-urbano se indica que las personas con nivel de estudios medios y superiores se concentran en zona urbana y que las tasas de analfabetismo son generalmente superiores en las zonas rurales. Este fenómeno fue considerado en el informe de modo especial:

“Lo que pudiera llamarse **descapitalización cultural del medio rural** es un hecho evidente y grave que, por sus repercusiones económicas y sociales, exige inmediata atención y remedio adecuado.”²¹

Considerando que en España la industrialización está ligada a la superurbanización y desruralización, es preciso entender que en este modelo social no tiene cabida el medio rural tradicionalmente entendido o, dicho de otro modo, **las propuestas para facilitar la igualdad de oportunidades a los rurales deben tender a la consecución de un nuevo modelo de ruralidad: la ruralidad industrializada**, que rechaza todos los valores de la sociedad rural tradicional y mitifica los de la sociedad desarrollada industrial y urbana.

Pero si no era suficiente con proponer un modelo rural basado en la desruralización como condición necesaria para la igualdad de oportunidades educativas de los rurales, se recurrió a la escuela como factor provocador de la desigualdad:

“Sin desconocer la eficacia formativa que puede alcanzar una escuela unitaria por la dirección única a cargo de un mismo maestro durante todo el período de escolaridad, es evidente que las escuelas de varias secciones permiten una mejor clasificación y graduación de los alumnos, poseen una dotación mucho más completa de material didáctico y permiten un trabajo en equipo coordinado y armónico del personal docente, que ofrece mayores garantías para el rendimiento educativo.”²²

Si bien se reconoce la eficacia formativa de la escuela de maestro único, escuela rural por antonomasia, se indica que este tipo de escuela no permite la graduación de la enseñanza, está mal dotada de material didáctico y no permite la coordinación del profesorado. Pero estas críticas a la escuela rural son infundadas por diversos motivos:

- a) La escuela graduada basa su acción en el principio de la homogeneidad de cada grupo de alumnos, condición que seguramente entraría en conflicto con la enseñanza activa en la que cada uno avanza a su marcha y no necesitan ir todos al mismo ritmo -exigencia fundamental del aprendizaje memorístico y libresco que se pretende erradicar²³-.
- b) Las carencias de material didáctico no son exclusivas de la escuela rural²⁴ y, aún siéndolo, es el Ministerio quien debe subsanar estas deficiencias.
- c) Respecto de la coordinación del profesorado hay que recordar que en 1969 no existía ninguna normativa que incitara al profesorado de escuelas graduadas a coordinarse sino que era el director del grupo escolar o agrupación en

²¹ MEC: *La educación en España. Bases para una política educativa*. MEC. Madrid, 1969. pág. 38.

²² *Ibidem*: op.cit., pág. 58.

²³ *Ibidem*: op.cit., pág. 50.

²⁴ Cfr. cita pto.104 del *I Plan de Desarrollo Económico y Social* en que se alude a las deficiencias generalizadas de material pedagógico.

encargado de distribuir funciones y tareas diarias entre el profesorado²⁵, lo cual no supone coordinación pedagógica sino subordinación al director.

No vale la pena insistir en defender el modelo de escuela unitaria que estaba sentenciado desde hace años y gracias a esta ley pasó a ser residual²⁶. Pero sí es necesario insistir en que **la sentencia social negativa para la escuela unitaria (multinivel o multigrado en otros foros) se basó en prejuicios más que en realidades contrastadas y equiparables y también ha habido detractores²⁷.**

Es opinión generalizada en los estudios sobre Escuela Rural que fue la LGE la promotora de la destrucción de la escuela rural por medio del olvido casi absoluto de la misma en su formulación²⁸ y por la potenciación de las concentraciones escolares que en esta década se desarrolla con todo furor²⁹.

No podemos indicar un olvido absoluto de la zona rural en la LGE porque hay varios artículos en que se intuye esta realidad y en alguna disposición transitoria se menciona explícitamente. En algunos casos se cita para anularla, no obstante **no ha habido ninguna ley educativa posterior que hable tanto de la educación en el medio rural (concentración, colegios incompletos, transporte, extensión agraria, formación de adultos...) en su texto como en sus antecedentes** (Planes de desarrollo, Bases para una política educativa...).

Esta ley fue evaluada en 1976 y 1979, con un papel fundamental de la Inspección de Educación³⁰ en ambos casos. No se evaluó alumnos únicamente. Se tomaron datos de

²⁵ Art. 48.2. del *Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria*. Orden de 10-2-67 Texto editado por MAGISTERIO ESPAÑOL, S.A. (Folletos del Magisterio Español, 14). Madrid, 1967.

²⁶ SANTAMARÍA LUNA, Rogeli: *Un poco de historia de la escuela rural en España*. 2012 en <http://www.escuelarural.net>

²⁷ Podemos encontrar referencias a la refutación de la supuesta inferioridad de escuelas pequeñas en:
- SUBIRATS, Marina: *L'escola rural a Catalunya*. Edicions 62. Barcelona. 1983. págs. 75-85.
- ROTGER AMENGUAL, Bartolomé: *La escuela hoy*. Escuela Española, S.A. Madrid, 1983. pág. 104.
- GARCÉS CAMPOS, Ramón (Dir.): *Concentraciones escolares y Escuelas hogar en Aragón*. (Informes, 6). ICE de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza, 1983. pág. 140.

²⁸ Exponemos algunas referencias sobre este olvido de la Escuela Rural en la LGE:

- GRANDE RODRÍGUEZ, Miguel: *La Escuela Rural. Situación educativa en el medio rural castellano-leonés (niveles básicos)*. Ed. Escuela Popular. Granada. 1981. págs. 38-39.

- MÚGICA NAVARRO, José Remigio: *Concentraciones escolares en Navarra: 1962-1985*. Gobierno de Navarra-Departamento de educación y Cultura. Pamplona. 1992. pág. 81.

²⁹ Entre los estudios españoles sobre Escuela Rural destacaremos 4 que sí hacen mención expresa de la política concentradora a partir de 1970. Son los siguientes:

- GRANDE RODRÍGUEZ, Miguel: op. cit., pág. 125.

- JIMÉNEZ SÁNCHEZ, Jesús: *La escuela unitaria*. Laia. Barcelona. 1983. pág. 29.

- SUBIRATS, Marina: op.cit.. pág. 29.

- MÚGICA NAVARRO, José Remigio: op.cit., págs. 80-90.

³⁰ SERVICIO DE INSPECCIÓN TÉCNICA DE EDUCACIÓN: "Programa de evaluación de la calidad de la enseñanza". *Vida Escolar*, 177-178. Marzo-Abril 1976.

condiciones de centros, evolución de indicadores... se analizaron y se formularon propuestas de mejora para el sistema educativo español. **Fueron antecedentes de la evaluación diagnóstica, aunque parece que no son recordadas.**

3.- ARGUMENTOS CONTRA LAS ESCUELAS UNITARIAS Y PEQUEÑAS (menores de 9 unidades: 3EI+6EP)

Argumento 1º: La escuela unitaria o multinivel es de mala calidad.

- 1) *El modelo de escolarización actual permite "aulas unitarias con hasta 10 alumnos de 3 a 12 años", lo que supone nueve niveles distintos, eso "va en contra de la calidad de la enseñanza".*
- 2) *Al juntar escuelas se reducirán los niveles en cada clase y mejorará la calidad.*

Refutación del argumento 1º:

1) Es cierto que el modelo de aula mixta multinivel permite en España que haya hasta 9 niveles de edad diferentes desde los 3 a los 12 años.

- a) ¿En cuántas escuelas hay 9 cursos diferentes?
- b) ¿Han "medido" los resultados académicos de esas escuelas?
- c) ¿Por qué afirman que este modelo ofrece peor calidad de enseñanza?
- d) ¿Se han quejado los usuarios –padres, madres y municipios-?
- e) ¿Se han quejado los maestros?

En un aula con 25-30 alumnos de 12 años podemos encontrar varios niveles de capacidad intelectual, motivación, esfuerzo, repeticiones...y con diferencias académicas superiores a varios cursos y pese a ello ninguna autoridad se plantea agrupar los alumnos por niveles de conocimientos en las escuelas grandes. Es más, obligan a repartir el alumnado de distintas capacidades en todos los grupos del mismo curso y prohíben explícitamente juntar en un mismo grupo alumnos con dificultades académicas. .

Cierto es que los docentes ven en la heterogeneidad de niveles de las aulas rurales un problema que surge en todos los estudios sobre pensamiento del profesorado en el medio rural, pero si superan esta primera primera fase entran en un nivel de aprendizaje docente y servicio a la comunidad que contribuye a su autorrealización y a la mejora de la escuela:

2) La presunta mala calidad de las escuelas unitarias se reitera a lo largo de toda la historia de la educación en la España del siglo XX y **cuando los datos oficiales indican que la escuela rural obtiene mejores resultados se duda de esas**

COMISIÓN DE EVALUACIÓN DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y FINANCIAMIENTO DE LA REFORMA EDUCATIVA.: *Informe que eleva al Gobierno la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa en cumplimiento del Decreto 186/76 de 6 de febrero. (Volumenes I-II).* Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. Septiembre, 1976.

SERVICIO DE INSPECCIÓN TÉCNICA (E.G.B.) D.G. DE EDUCACIÓN BÁSICA.: *La Educación General Básica a examen. Resultados y rendimiento del sistema escolar. (Primera Parte).* Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. Noviembre, 1979. (Policopiado).

estadísticas o se busca explicaciones a esta “discrepancia”, hecho comprobado por el autor en distintos documentos oficiales³¹.

“Resulta, así, que los Centros con menor número de unidades otorgan mayor porcentaje de calificaciones positivas, y ello tanto en los centros estatales como en los no estatales, y en los tres cursos que consideramos (1973-74, 1974-75 y 1977-78). [...] Resulta difícil admitir que esta mayor esperanza de éxito escolar que tiene el alumno que se escolariza en un Centro pequeño, responda a una mayor eficacia de este tipo de Centros. La explicación de este hecho obliga a considerar otras hipótesis, tales como la de que el nivel de exigencia en sus evaluaciones es menor en el caso de profesores pertenecientes a centros pequeños”³².

En este valioso estudio sobre la implantación de la EGB se analiza el rendimiento escolar en base a calificaciones académicas de muestras elevadas de alumnos de segunda etapa de EGB (6º-8º) de los cursos 1973-74, 1974-75 y 1977-78 de unas 35-37 provincias españolas, con una representatividad entre el 55 y el 69% de alumnos escolarizados en esa etapa (1,170.000). El Servicio de Inspección Técnica de EGB analiza varios factores y entre ellos destaca la comparación de resultados de centros incompletos (de 1 a 7 unidades) respecto de los colegios nacionales completos (mínimo 8 unidades de EGB, 1 por curso), y **se evidencian mejores resultados en centros incompletos**.

Nuevamente recurre a la menor exigencia de los centros incompletos, pero **esta hipótesis se puede rebatir utilizando los mismos datos del estudio**, puesto que si en centros pequeños los profesores son menos exigentes también será cierto que en *centros incompletos adscritos* el resultado escolar es peor que en *los incompletos autónomos*, puesto que en aquellos los alumnos son evaluados en los centros completos a que están adscritos y en los autónomos son evaluados en su centro. Ocurre lo contrario: los alumnos de centros adscritos obtienen mejor resultado que los de centros autónomos lo cual indica que los profesores de centros completos a los que se han adscrito aquellos centros son menos exigentes que los de maestros centros autónomos, forzosamente incompletos.

Datos de centros públicos: % de alumnos 2ª Etapa EGB con todo aprobado

| Calificación positiva | Centros incompletos (1-7 unidades) | | | Todos los centros |
|-----------------------|------------------------------------|-----------|-------------------|-------------------|
| | Adscritos | Autónomos | Total incompletos | |
| Final | 76'52 | 71'24 | 74'93 | 65'65 |

La adscripción de alumnos para la evaluación fue regulada por la Resolución de la DGOE por la que se dictan instrucciones para el asesoramiento y evaluación del sexto curso de EGB en los centros no completos de 8 de febrero de 1973 (BOE 19-2-73), Orden Ministerial de 25 de abril de 1975 sobre la promoción de curso y obtención del Título de

³¹ SERVICIO DE INSPECCIÓN TÉCNICA DE EDUCACIÓN: “Programa de evaluación de la calidad de la enseñanza”. Vida Escolar, 177-178. Marzo-Abril 1976.

Centrándonos en el rendimiento académico, en distintos apartados se evidencia que los alumnos de 8º de EGB de escuelas incompletas obtienen mejores resultados que los de completas, atribuyendo este dudoso resultado a la menor exigencia de sus maestros. (curso 1973-74, pág. 17, curso 1974-75, pág. 48)

- SERVICIO DE INSPECCIÓN TÉCNICA (E.G.B.) D.G. DE EDUCACIÓN BÁSICA.: *La Educación General Básica a examen. Resultados y rendimiento del sistema escolar. (Primera Parte)*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. Noviembre, 1979. (Policopiado). p. 158.

³² SERVICIO DE INSPECCIÓN TÉCNICA (E.G.B.) D.G. DE EDUCACIÓN BÁSICA: op.cit, pág. 158.

Graduado Escolar (BOE 30-4-75) y Resolución de 30 de mayo de 1975 que desarrolla la OM anterior (BOE 31-5-75).

3) **Otros autores recalcan los aspectos favorables de la escuela rural para obtener mejor rendimiento**³³, pero generalmente son ignorados por los políticos, gestores de la educación y formadores de profesorado y no son conocidos por el magisterio rural.

3) El argumento de la mala calidad de las escuelas mixtas más que un argumento es un prejuicio, puesto que suponen que al haber varios niveles los alumnos aprenderán menos. Este prejuicio ha permanecido hasta nuestros días en los planificadores, en los políticos e incluso en los educadores:

“[...] en España, como en todos los países con una organización escolar nacional mejor o peor, pero completa, en el sentido de no tener un solo pueblo sin maestro, la Inspección y el Ministerio no sólo no se oponían a la

³³ Algunos estudios que apuntan sobre el rendimiento similar de alumnado de escuela rural sobre el de escuela urbana, o incluso superior, se pueden encontrar en:

- **NORTES CHECA, A. y MARTÍNEZ ARTERO, R.:** "Vivir en ciudad o en pueblo, ¿influye en los resultados de matemáticas?" en *Bordón*, vol. 41, núm 2, 1989, págs. 691-700.

Estos investigadores atribuyen la no diferencia en resultados numéricos entre alumnos rurales y urbanos a la valoración que la población rural atribuye a las cuatro reglas -operaciones básicas-, por lo cual, el profesorado responde a esta demanda incidiendo más en cálculo y aritmética que en otros bloques matemáticos (geometría, estadística, ...) donde puede haber diferencias más significativas (pág. 698).

- **CHAMPOLLION P.**(2006), *Le rural, facteur d'inégalités scolaires à l'école, au collège et au lycée ? Territorialisation du processus d'orientation scolaire en « zone de montagne » et dans le « rural isolé »*, colloque ICOTEM, université de Poitiers, 19 et 20 octobre 2006. Evidencian que en las escuelas más pequeñas (de montaña, de lugares aislados) se obtienen mejores resultados que en las de pueblos grandes de zonas rurales. Estos datos ya los propugnaba Bernard COLLOT en 1993, con su defensa de la escuela rural en Europa, procedentes de fuentes oficiales.

- **MUÑOZ MARTÍN, Milagros:** "Entrevista de ADIDE al director del Instituto de Evaluación, Enrique Roca" en *Avances de Supervisión Educativa*, nº 8/entrevista. Octubre, 2008.

http://www.adide.org/revista/index2.php?option=com_content&task=view&id=428&Itemid=65&pop=1&page=0
http://www.adide.org/revista/index2.php?option=com_content&task=view&id=428&Itemid=65&pop=1&page=0

Sobre las pruebas externas el director del Instituto de Evaluación indica que "El ejemplo español es notable: se pueden encontrar escuelas públicas, rurales o urbanas, con resultados francamente buenos, independientemente del entorno social"

- También se han encontrado referencias a alumnos brillantes procedentes de escuelas pequeñas en Castilla-La Mancha, como contrapunto a la corriente dominante:

<http://www.latribunadetalavera.es/noticia/ZAA127B69-956A-7418-BB20FB2DC56B92FA/20120722/escuela/rural/mejor/nota/selectividad>

Todos estos hechos son difíciles de explicar partiendo del paradigma de la mala calidad de las unitarias y por extensión de la escuela rural.

graduación, ya desde principios de siglo, época en que se inició el mesianismo graduatorio y el prejuicio antiunitario, sino que la patrocinaban, hasta el punto de aconsejar que donde hubiera dos unitarias, una de niños y otra de niñas, se fundiera en una graduada mixta de dos secciones.”³⁴

4) Respecto del desprestigio de la escuela unitaria, no exclusivamente rural antes de 1970, se debe a “razones pedagógicas”, a la insuficiente dotación de las unitarias en comparación con las graduadas, ..., todo ello basado en su “imperfección”. Son el paso previo para la escuela más perfecta, graduada.

“[...] la Escuela Unitaria sigue siendo un problema para la Administración. ¿Por qué? Por muchas razones, y una de ellas, tal vez la fundamental, por estar demasiado generalizada la idea de que dicha institución es una Escuela “imperfecta”, no completa o incompleta, sino imperfecta; o sea, un paso hacia la meta de la Graduada. Y entre los Maestros, porque, vista la escasa atención que la Unitaria merece, estiman que no hay más remedio que “conllevarla”, como un fardo pesado, hasta que puedan liberarse de ella.”³⁵

5) Incluso si pudieran aportar datos sobre la “mala calidad” de las escuelas multinivel **habría que analizar esos estudios atendiendo a factores que suelen asociarse al rendimiento académico** y generalmente no se citan como:

- a) nivel socioeconómico familiar,
- b) entorno cultural favorable: libros por familia, acceso a internet...
- c) nivel de estudios de la madre
- d) estabilidad del profesorado
- e) continuidad curricular de un curso al siguiente
- f) experiencia y motivación del profesorado
- g) adecuación de las programaciones al alumnado
- h) satisfacción del maestro
- i) horas efectivas de clase, por ejemplo en inglés
- j) horas no impartidas por el profesor responsable de impartirlas (ausencias)
- k) motivación del alumnado
- l) expectativas de continuar estudios
- m) alumnado del pueblo que se matricula en centros de otras localidades habiendo escuela en el suyo (clases más poderosas que buscan centros privados fuera o centros más grandes que les garanticen servicios...)

6) Además, el supuesto rendimiento académico basado en evaluaciones externas y pruebas diagnósticas sobre algunas áreas y/o competencias pretende medir unos conocimientos puntuales que no debieran ser considerados como únicos elementos para valorar el éxito de la escuela puesto que los maestros han de valorar muchas realizaciones del alumnado en un contexto de evaluación continua y atender a la evolución de sus capacidades a lo largo del curso.

³⁴ HERNÁNDEZ RUIZ, Santiago.: *La escuela unitaria completa*. 3ª impresión. UNESCO. Mayenne. 1967. pág. 10.

³⁵ ONIEVA, Antonio J.: “La Escuela Unitaria Completa y la Administración Central. Organización escolar comprendida en relación con la E.U.C.” en C.E.D.O.D.E.P.: *La Escuela Unitaria Completa*. C.E.D.O.D.E.P. Madrid. 1960. págs. 4-5.

7) Recalcar, por otra parte, el sesgo “urbano” que tienen la mayor parte de las pruebas externas y recordar el ejemplo que cita el profesor J.M. Esteve sobre la importancia de la “cultura local” en los resultados escolares:

“Los alumnos de Barbiana, al escribir su *Carta a una maestra* (1975, 25), acusan a los profesores de hacer trampas en los exámenes a los alumnos de las zonas rurales. Su acusación se basa en la distinta valoración de los maestros, dispuestos a considerar como imprescindible la distinción entre las fanerógamas y las criptógamas, mientras que el nombre de los árboles y el conocimiento de los cultivos que nos alimentan no tienen valor en la cultura escolar. Ellos argumentan que si se preguntara esto en las escuelas, los hijos de los campesinos aprobarían, mientras que la mayor parte de la gente que nos consideramos cultos no conseguiríamos pasar los exámenes.”³⁶.

8) Por eso, para valorar el “rendimiento de la escuela” sería más correcto considerar sus **resultados académicos por áreas** y los **índices de promoción y de repetición**, y vincularlos a **otros factores de índole más psicosocial que pueden influir en los resultados académicos, pero que influyen decisivamente en la formación personal y social de cada uno y en la comunidad donde se ubica la escuela:**

- a) clima escolar, compañerismo, convivencia, colaboración entre alumnos,
- b) desarrollo personal al ritmo de cada uno y atención a la diversidad,
- c) motivación y esfuerzo en función de sus expectativas de logro
- d) autoexigencia y responsabilidad creciente con la edad y el nivel
- e) nivel de bienestar y satisfacción del escolar,
- f) absentismo injustificado del alumnado;
- g) habilidades culturales y sociales básicas,
- h) dominio de técnicas instrumentales adecuadas a sus necesidades,
- i) simulación de la vida real donde interactúan personas de distintas edades, niveles, intereses
- j) valor añadido del trabajo de la escuela a sus alumnos
- k) oportunidad de aprendizaje y mejora para los maestros

9) Algunos autores tratan el tema diferencial rural/urbano como elemento de aprendizaje. Así el profesor José Ignació Rivas Flores³⁷ en sus investigaciones principalmente etnográficas en que compara rural-urbano antes de 1990 en 2 aulas de 6º de EGB en la asignatura de Sociedad y en este artículo concretamente incide en varios temas relacionados con nuestros objetivos:

- a) rebaja de contenidos y exigencias académicas en zona rural (79,84),
- b) mayor relajamiento de las condiciones de disciplina del aula rural (87),
- c) metodología rural más holística, en base a descubrimiento, trabajos (88).

10) Si atendemos a los fines de la Educación Primaria indicados en el art. 16 de la LOE **podríamos considerar, sin estudios previos, que la escuela rural, sea la que sea, por su contexto los puede cumplir mucho mejor que la escuela de ciudad y que**

³⁶ ESTEVE, José M.: “Un examen a la cultura escolar” en *Avances de Supervisión Educativa*, nº 7/artículos. Noviembre, 2007.

³⁷ RIVAS FLORES, José Ignacio: “El aula como unidad de socialización: los rituales de aprendizaje” en *Educación y Sociedad*, núm 7, 1990. Págs. 73-79.

una escuela unitaria por su organización los cumple mejor que una graduada si hay implicación efectiva de los maestros que sirven en ella:

“2. La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

3. La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo.”

11) Las escuelas pequeñas, especialmente, las escuelas multinivel suelen ser ejemplo de escuela inclusiva³⁸ y de escuela eficaz³⁹ porque por idiosincrasia exige que presenten los rasgos propios de estas escuelas.

12) Desde la LGE hasta la actualidad, pasando por la LOGSE y la LOE ha habido un proceso de **reducción de unitarias** respecto del total de unidades de infantil y primaria públicas (38,76% en 1967-68, 24,8% en 1972-73, 3,1% en 1982-83, 2,2% en 1992-93, 3,3% en 2000-01 i 2,6% en 2010-11)⁴⁰, que indefectiblemente conlleva un proceso de **invisibilización: “no existen en las estadísticas generales, en las investigaciones ni en la legislación”**

Argumento 2º: La escuela unitaria es nociva para el desarrollo de los escolares. ...

1) *En las escuelas unitarias los alumnos carecen de referencias y un alumno no tiene la motivación "que supone compartir con un igual las actividades y tareas propias de su curso".*

2) *En este sentido, el documento asegura que la transición de un alumno escolarizado en una escuela unitaria a un instituto "es mucho más difícil" que la de un niño que ha estado escolarizado en un centro completo a un instituto.*

3) *El argumentario también considera que un niño de escuela unitaria, tras pasar toda la educación Infantil y la Primaria en un centro de entre 4 y 10 alumnos "tendrá más dificultades para desarrollar habilidades sociales y convivencia".*

Refutación del argumento 2º:

1) La generalización fácil es uno de los recursos de los faltos de argumentos. ¿De qué escuelas hablamos? ¿Con cuántos alumnos? ¿De qué edades? Suponemos que quienes defienden estas posturas psicologistas se refieren a escuelas mixtas con muy pocos niños (4-5) donde es difícil que coincidan alumnos del mismo curso, porque parten de la dificultad de aprender si hay alumnos de distintos cursos en clase, opinión que creemos ha podido ser refutada en el argumento 1º.

³⁸ NAVAREÑO PINADERO, Pedro: “Principios para una escuela inclusiva en el siglo XXI” en *Avances de Supervisión Educativa*, núm. 16. mayo, 2012.
http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=455&Itemid=72

³⁹ INSTITUTO DE TECNOLOGÍAS DE LA EDUCACIÓN-MEC: “¿Qué caracteriza las escuelas eficaces?” en http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_8/mo8_caracteristicas.htm

⁴⁰ Elaboración propia a partir de fuentes del INE en distintos años.

2) Se indica que en estas escuelas los alumnos no tienen referencias. Cabe preguntarse entonces: ¿cuál es el papel de los maestros si no son referentes para sus alumnos en las unitarias? ¿cuál es el papel de los alumnos destacados en cualquier ámbito sobre el resto?

3) Si las horas de dedicación de los referentes (maestros, alumnos avanzados en cualquier ámbito) a todo el grupo se dividieran por el alumnado, seguro que en las pequeñas escuelas el **impacto de las personas de referencia sobre cada alumno es mucho mayor que en las escuelas con mayor matrícula.**

4) Afirman además, que los niños rurales de escuelas unitarias no tienen la motivación que supone compartir las tareas del mismo curso con un igual. ¿Qué investigaciones apoyan esta afirmación? ¿han “valorado” la motivación de alumnos de escuelas rurales comparándolos con los de otros entornos? ¿han medido la motivación causada por la relación con los alumnos del mismo curso? **Nuevamente aparece el perjuicio de la graduación sobre las aulas multinivel.**

5) Presuponen que la relación entre alumnos del mismo curso es más motivadora que las que se establecen entre alumnos de distintos niveles, sin justificarlo. En cambio, mi experiencia docente y la de otros muchos maestros destaca para los alumnos de unitarias la motivación que supone:

- a) trabajar con alumnos mayores por querer llegar a saber o ser como ellos,
- b) el compromiso ante un proyecto conjunto del cual se responsabilizan de una parte y si ellos “fallan” el proyecto de toda la escuela puede fracasar, por ejemplo, una revista escolar, un recetario hecho entre todos, pero cada uno responsabilizándose de una parte...
- c) la dificultad de escabullirse de sus obligaciones porque son pocos y se les controla fácilmente y no tienen posibilidad de difuminar su responsabilidad en el grupo,
- d) el efecto que tiene el refuerzo de la comunidad local sobre el alumno cuando se esfuerza e intenta hacer las cosas bien, porque en el pueblo se sabe enseguida... y lo mismo con las cosas que hace mal...

6) Realmente es un problema constatado la dificultad de transición de las escuelas a los IES, pero también en zona urbana. Cabría preguntarse si realmente los alumnos de unitarias se adaptan peor que los que proceden de escuelas completas y grandes grupos. **La función docente aquí tiene un papel fundamental:**

- a) los docentes de escuelas e instituto deben relacionarse para favorecer la transición de los alumnos,
- b) se debe organizar actividades conjuntas las distintas escuelas de la zona y favorecer convivencias, intercambios...
- c) hay que replantear los procesos de orientación desde primaria a secundaria y no sólo desde el punto de vista psicológico, sino de cambios en la vida personal, académica.
- d) el centro de acogida (instituto) debe analizar el origen de sus alumnos y programar actividades considerando que tiene alumnos de otros pueblos, con otro medio natural...por tanto se debe hacer una programación de comarca **para evitar el rechazo mutuo** de los alumnos de pueblos a los de cabecera y viceversa, problema constatado hace 40 años en las concentraciones escolares.

...

7) Se indica que los alumnos de escuelas muy pequeñas tendrán dificultades para desarrollar habilidades sociales y de convivencia, afirmación refutable porque:

- a) ¿no será más fácil desarrollar habilidades sociales con personas de distintas edades que en una donde todos tienen edades parecidas aunque sus capacidades, motivaciones y voluntades de aprender son diferentes?
- b) Se ha constatado de forma reiterada que hay más problemas de convivencia en aulas urbanas que en aulas rurales.
- c) ¿cómo se sentirían ustedes si con pocos años les obligaran a abandonar su familia y su pueblo para ir a una escuela donde los alumnos los pueden hacer de menos por “ser de otro pueblo” y los maestros “consideran pueblo aquel donde está ubicada la escuela y olvidan los otros pueblos en sus programaciones, salidas, ejemplos, trabajos? ¿no rechazarían la escuela que les hace todo eso? Y así y todo, generalmente los alumnos rurales se comportan mejor que los otros.

8) Es necesario aportar una serie de referencias a diferencial rural/urbano a partir de metodologías diversas donde se incide en varios temas:

- a) influencia negativa del transporte escolar en alumnos rurales sobre el rendimiento escolar, adaptación y hábitos de estudio⁴¹,
- b) influencia negativa en el rendimiento escolar de la falta de preescolarización o preescolarización deficiente en zonas rurales⁴²,
- c) influencia de factores sociales, del género y nivel socioeconómico⁴³
- d) total de alumnos de cada sexo en clase⁴⁴
- e) personalidad más afable, colaboradora... rural⁴⁵
- f) factores sociales rurales inhibidores del éxito⁴⁶: baja autoestima, pocas expectativas de los padres,
- g) factores sociales rurales facilitadores⁴⁷: mayor aceptación de la escuela, mejor adaptación, valoración como centro educativo

Destaca por su valor testimonial y por el momento en que se formuló la investigación dirigida por el profesor Escudero⁴⁸ que pretendía analizar los niveles de madurez de los

⁴¹ MEDRANO CALLEJAS, Gabriel: "Algunos determinantes del rendimiento académico contrastados en alumnos transportados y no transportados en dos zonas de Cuenca." en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 10, 1987, p. 173-174.. p.174

⁴² BARCA LOZANO, A. et al.- *Análisis experimental de las funciones cognitivas*. ICE de la Universidad de Santiago. Santiago de compostela. 1982. (p. 63-64).

DE MIGUEL, M. et al.- *Preescolarización y rendimiento académico*. MEC/CIDE. Madrid. 1988 p. 83

⁴³ CARABAÑA, J.: "Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la E.G.B." en *Temas de Investigación Educativa*. pp. 29-71, MEC, Madrid, 1979. 53-54

CARABAÑA, Julio; GARRETA, Nuria y RODRÍGUEZ-SALMONES, Natalia: "Investigación nº 35: Igualdad de oportunidades: análisis de las medias de 50 colegios de Madrid y Guadalajara en cuatro tests de inteligencia utilizando la regresión lineal múltiple (análisis parcial del proyecto)" en AA.VV.: *Investigación educativa en la red INCIE-ICES 1974-78*. INCIE-MEC. Madrid, 1979. p. 125.

PELECHANO BARBERÁ, Vicente et al. "Investigación nº 51: Personalidad,, inteligencia, motivación y rendimiento académico en BUP". en en AA.VV.: *Investigación educativa en la red INCIE-ICES 1974-78*. INCIE-MEC. Madrid, 1979. p. 168.

-

⁴⁴ CARABAÑA, Julio; GARRETA, Nuria y RODRÍGUEZ-SALMONES, Natalia: op.cit. pag. 125,

⁴⁵ LÓPEZ SEPÚLVEDA, M^a Carmen: "Diferencias urbano-rurales en 8º de EGB" en CAPITÁN DÍAZ, Alfonso: *Historia de la Educación en España II*. Pedagogía Contemporánea. Dykinson. Madrid, 1994. págs. 529-566. p. 544.

⁴⁶ GAJATE HERRERO, Sara y CHARRO MORÁN, Benjamín: "Análisis de algunas de las causas del fracaso escolar en la zona rural de la provincia de Toledo." en *Painorma*, núm. 7, 1989, págs. 45-50.

⁴⁷ MUNÁRRIZ IRAÑETA, Begoña: "Inadaptación escolar y social de los alumnos de E.G.B.-F.P.-B.U.P. en función del entorno rural/urbano." en *Revista Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 11, 1988, p. 73-74..

⁴⁸ ESCUDERO ESCORZA, Tomás: "Interacción de la madurez académica y el medio socio-geográfico: algunas evidencias empíricas" en AA.VV.: *III Jornadas sobre el estado actual de los estudios sobre Aragón. Tarazona, 1980. (col. Estado actual de los estudios sobre Aragón, nº 3)*. ICE de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza, 1981. págs. 121-124.

alumnos en ciencias, lengua y matemáticas de alumnos de 8º de EGB de pueblos de Zaragoza según tamaño de población respecto de la capital.

Advierten de algunas cautelas sobre los resultados sorprendentes del estrato de menos habitantes. El estrato de menos de 1000 habitantes es el que mejor rendimiento tiene y el rendimiento medio más bajo está en la capital, pero no hay una tendencia que muestre claramente resultados con tamaño de población, por ello, indica:

“No nos atrevemos a sacar una conclusión de tipo positivo y decir que tal medio es en el que más madura académicamente el alumno. Sin embargo, sí creemos tener suficiente información para extraer una conclusión de tipo negativo, el desarrollo académico en el medio rural no parece ser inferior al medio urbano, es más, la interacción, caso de que exista, puede que marque una tendencia en sentido contrario.

Conscientes de que nos hemos movido únicamente en el dominio cognoscitivo –en otros dominios creemos abiertamente en las ventajas del medio rural-, y **conscientes de que es este dominio el que más preocupa al padre de alumno del medio rural, nos atrevemos a sugerir a este padre que, mientras no aparezcan evidencias empíricas que le aconsejen a hacerlo, no haga esfuerzos por enviar a sus hijos a estudiar a la ciudad, si cuenta con centros adecuados en su entorno, porque, a lo mejor, ese esfuerzo no tiene ninguna influencia positiva real y, a lo peor, es contraproducente.**⁴⁹

Recalquemos que las evidencias empíricas deben referirse al funcionamiento de la escuela y no a otros factores externos a ella que pueden influir en el rendimiento de los escolares.

4.- DEFINICIÓN DE ESCUELA RURAL⁵⁰

Hay dificultad para definir la escuela rural atendiendo a su diversidad y heterogeneidad. Actualmente constatamos esta misma diversidad aumentada por el estado de autonomías y la gran cantidad de servicios que pueden incidir en la escuela rural.

Por otra parte estamos convencidos de que la escuela rural tiene futuro, igual que lo tiene el mundo rural. **La escuela rural tiene futuro porque todavía existe**, no es una reliquia del pasado, es un hecho real, actual y muy difundido en la geografía española. Decimos que la escuela rural tiene futuro, además, porque **se están sentando las bases que pueden posibilitar un futuro esperanzador pero**, al mismo tiempo, **incierto** y, si no se toman las medidas oportunas, **peligroso para el mundo rural** -el temor a las nuevas concentraciones existe desde que se promulgó la LOGSE-.

⁴⁹ ESCUDERO ESCORZA, Tomás: op.cit., pág. 124.

⁵⁰ SANTAMARÍA LUNA, Rogeli: SANTAMARÍA LUNA, Rogeli: *La escuela rural entre 1970 y 1990. Zona del río Villahermosa* ((Tesis Doctoral defendida el 30-10-1996) Universitat Jaume I. Castelló, (microfichas en 1998, en web 2012.. Ver: <http://hdl.handle.net/10803/84066>. Cap. 2: Definición de escuela rural, pág. 231.

Creemos que **la escuela rural es el entorno pedagógico más adecuado para desarrollar la innovación educativa acorde con los paradigmas educativos más actuales** - heterogeneidad de los alumnos, interacción entre iguales, escuela arraigada y abierta al medio, comunidad educativa, difusión de la actividad escolar a la comunidad y de la comunidad a la escuela, participación social, responsabilidad y autonomía del alumnado, autonomía docente y del centro, flexibilidad, diversidad, facilidad para practicar modelos de organización de contenidos (interdisciplinariedad, globalización, proyectos, centros de interés) ...

Estamos convencidos de que, con el marco legal vigente, **la escuela rural puede ser un elemento de desarrollo comunitario decisivo para el mundo rural**. Es un gran error, por parte de los planificadores, olivdar esta función; del mismo modo, es un desatino que la comunidad educativa no exija a la escuela esta función.

Para que la escuela pueda contribuir positivamente al desarrollo rural es necesaria **una planificación global de la educación en el medio rural**: preescolar, primaria, secundaria -bachillerato y formación profesional-, educación de adultos, dinamización sociocultural, formación del profesorado, inspección, centros de recursos y apoyos a la educación en el medio rural, ... Esta planificación debe estar **integrada en el plan de desarrollo integral de la zona y coordinada con la de otras zonas**, especialmente en los niveles y aspectos educativos difíciles de abordar en una zona de escasa población (secundaria, orientación escolar y vocacional, escuelas taller, ...).

Por último, **para que la escuela rural sea una escuela de futuro hay que eliminar todas las cargas negativas que ha tenido y todavía lastran su marcha**. Hay que exigir la superación de deficiencias y lastres del pasado, pero ésto no debe impedir que la escuela rural consiga sus objetivos sociales, culturales y educativos.

Atendiendo a estas premisas formulamos nuestra definición:

“Escuela rural es aquel centro educativo -de cualquier nivel- que ubicado en el medio rural -con los aspectos demográficos, geográficos y socioculturales que ésto implica- intenta promover la innovación educativa y el desarrollo de la comunidad rural a la que sirve. Es una escuela en positivo -aunque exigente con las deficiencias no subsanadas-, escuela de esperanza -basada en la autoestima del propio sujeto y de su medio- y de autoafirmación -por el esfuerzo individual y común-.

En definitiva, escuela rural es la escuela que integrada en un espacio rural lucha por un futuro digno para el medio y la comunidad que la acoge.

Todos los centros docentes ubicados en el mundo rural que no se plantean su función positiva para este medio no deben ser considerados escuelas rurales, sino escuelas desruralizadoras.”⁵¹

Nuestra apreciación subjetiva es que, atendiendo a esta definición, muchas de las escuelas situadas en el medio rural no son escuelas rurales, sino escuelas

⁵¹ SANTAMARÍA LUNA, Rogeli: SANTAMARÍA LUNA, Rogeli: *La escuela rural entre 1970 y 1990. Zona del río Villahermosa* ((Tesis Doctoral defendida el 30-10-1996) Universitat Jaume I. Castelló, (microfichas en 1998, en web 2012.. Ver: <http://hdl.handle.net/10803/84066>. Cap. 2: La escuela rural. Págs. 177-239.

desruralizadoras. Pero una revisión superficial de las últimas décadas de escolarización en el medio rural nos confirman que los centros docentes ubicados en este medio:

- a) sirvieron bien poco a la sociedad rural;
- b) no fueron, en general, centros de innovación educativa;
- c) no fomentaron la autoestima de las personas ni de los pueblos;
- d) no promovieron la autoafirmación de los rurales.

La época a que nos referimos pasó y los condicionantes socioeconómicos, políticos y culturales de ahora no son los mismos que favorecieron la desruralización y desde hace 20 años se escribe sobre el apoyo al medio rural. Ahora muchas escuelas, a poco que se lo propongan, sean escuelas rurales y dejen su papel de escuelas desruralizadoras, es más, **estamos convencidos de la función ejemplar de las pequeñas escuelas rurales para el sistema educativo, siempre y cuando las administraciones garanticen unas condiciones básicas.**

5.- ESTUDIOS ACTUALES SOBRE ESCUELA RURAL⁵²

Es imprescindible referirnos a documentos recientes y accesibles vía web que pueden aportar más luz sobre para la defensa de la escuela rural por su valía respecto de aportaciones positivas para el sistema educativo:

- a) **QUÍLEZ SERRANO, Manuel y VÁZQUEZ RECIO, Rosa: “Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural” en *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*. ISSN: 1681-5653 n.º 59/2 – 15/06/12. Versión digital:**

http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=5353&titulo=Aulas%20multigrado%20o%20el%20mito%20de%20la%20mala%20calidad%20de%20ense%F1anza%20en%20la%20escuela%20rural

Estudio magnífico, parte de la tesis del primero, sobre las aulas multigrado o multinivel y el mito de la mala calidad, con una serie de referencias bibliográficas accesibles en web y una serie de propuestas positivas.

Cabe destacar una cita que lo resume todo:

“Esta falsa evidencia de la mala calidad educativa, principalmente en el ámbito académico (que no en términos generales educativos) que se deposita sobre las aulas multinivel, no tiene una explicación demostrada. Simplemente se da por hecho que el fracaso escolar en el medio rural es la consecuencialógica de mantener el alumnado agrupado de esta forma “tan caótica y anacrónica”⁴. Feu i Gelis (2009, p. 10)”

Nos refiere a Martín-Moreno Cerrillo⁵³ que propone una revisión bibliográfica de los últimos veinte años en los países anglosajones sobre las escuelas rurales, donde una

⁵² SANTAMARÍA LUNA, Rogeli: SANTAMARÍA LUNA, Rogeli: *La escuela rural entre 1970 y 1990. Zona del río Villahermosa* ((Tesis Doctoral defendida el 30-10-1996) Universitat Jaume I. Castelló, (microfichas en 1998, en web 2012.. Ver: <http://hdl.handle.net/10803/84066>. Cap. 2: Definición de escuela rural, pág. 231.

de las conclusiones obtenidas es que el tamaño reducido de los centros rurales no solo no supone una limitación sino todo lo contrario, se trata de una virtud. **“Las investigaciones cuantitativas desarrolladas han puesto de manifiesto que este tipo de organización es más eficaz y productiva que las grandes:**

- Pittman y Haughwout (1987) constatan que las escuelas pequeñas presentan menos índice de fracaso escolar y que su alumnado se manifiesta más satisfecho que el de centros educativos grandes.
- Lee Smith (1995) ha corroborado que los alumnos aprenden más y mejor.
- Stochkard y Mayberry (1992) en su estudio concluyeron que en las escuelas pequeñas se advertían menos problemas de conducta en el alumnado.
- Meier (1996) desglosa siete razones que apoyan el mayor éxito de las escuelas pequeñas:
 - Sentimiento de pertenencia a la comunidad, incluyendo a los adultos.
 - Respeto entre profesorado y alumno, como consecuencia de un buen conocimiento entre ambos. Podríamos añadir el que las relaciones entre el alumnado y el profesor son más cercanas, más personales.
 - Sencillez del funcionamiento administrativo, lo que evita el exceso burocrático y posibilita la individualización.
 - Seguridad, dado que cualquier extraño en el centro es detectado rápidamente.
 - La participación de los padres, como consecuencia de unas relaciones más próximas entre padres y profesores.
 - Control permanente, que no requiere ni datos ni procesos burocráticos para poder conocer el rendimiento del alumnado o profesorado.
 - Fácil gobernabilidad, debido al bajo número de profesores que se pueden sentar en una mesa, disponer de tiempo para expresarse y el tener unas relaciones interpersonales más estrechas.

Nuevamente cita a Martín-Moreno Cerrillo, que sopesa las ventajas que proporciona este tipo de escuelas:

a) Ventajas respecto al profesorado:

- Este profesorado tiende a desarrollar un enfoque pedagógico más coherente y significativo.
- Relaciones interpersonales de mayor calidad.

⁵³ MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. : “Claves para la calidad de los centros educativos rurales”. En LORENZO DELGADO, M . et al.: *Liderazgo educativo y escuela rural*. Vol. II. Grupo Editorial Universitario. Granada. 2002. p. 60

- Se observan actitudes más positivas del profesorado hacia el trabajo escolar y mayor colaboración entre los docentes.
- Los docentes muestran mayor tendencia a integrar áreas curriculares o interdisciplinarias.

b) Ventajas respecto al alumnado:

- Recibe una educación e instrucción más personalizada.
- Se detecta mayor entusiasmo en la realización de actividades escolares
- Realiza con mayor frecuencia actividades en equipo o enseñanza cooperativa.
- Su autoestima personal y académica tiende a ser más positiva.
- Menos problemas de conducta, menor frecuencia de conductas agresivas, de consumo de drogas, de vandalismo y hurtos.

c) Ventajas respecto a la organización del entorno del aprendizaje:

- Mayor nivel de individualización de las actividades, debido a que los grupos de alumnos son reducidos y con frecuencia multiedad y multinivel.
- Mayor flexibilidad en los horarios académicos cotidianos dentro de la jornada escolar.
- Entornos de aprendizaje más ordenados y seguros.
- Mayor conexión entre las culturas de los estudiantes y de los adultos.
- Mayor énfasis en la relación del aprendizaje escolar con la vida externa al centro educativo.

Estas y otras ventajas han sido evidenciadas por otros autores, entre los que me incluyo, por lo que se considero que la escuela rural debe ser un laboratorio ejemplar para la investigación educativa y aprendizaje del profesorado, por lo que es necesario que vuelva a ser incluida en los circuitos de formación inicial del profesorado y de investigación educativa y sea objeto de la misma como ejemplo de buena práctica. Esto redundará en beneficio del sistema porque se podrán difundir modelos poco conocidos para la mayoría.

b) LLEVOT, Núria y GARRETA, Jordi: *Escuela y sociedad rural*. Fundación Santa María/Universitat de Lleida. Lleida, 2008.

http://www.fmr.cat/oberc/documentacio/DOCUMENTACIO/Escuela_rural_y_sociedad.pdf

Publicación accesible en web a partir de unas jornadas sobre experiencias en escuelas rurales con artículos de **Jordi Feu** (con sus propuestas de aspectos positivos de la escuela rural y análisis detallados, sin grandilocuencias y con un sentido crítico de documentos anteriores) e **Yves Alpe** (sobre rendimiento diferencial rural en Francia, favorable a los alumnos rurales evidenciado durante varios años).

Interesa especialmente, porque, además de la visión positiva de la escuela rural se evidencia la relación y trabajos del Grup Interuniversitari d'Escola Rural y de l'Observatoire d'École Rurale.

c) BUSTOS GIMÉNEZ, Antonio: "Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado" en *Revista de Educación*, nº 352, mayo-agosto 2010, pp. 353-378.

<http://www.revistadeeducacion.es/>

Este artículo, como la Revista de Educación es accesible en la web del Ministerio de Educación.

El maestro y doctor Antonio Bustos resume parte de su tesis exponiendo sucintamente el modelo de investigación integrado que combina lo etnográfico de observación de aulas multinivel, con cuestionarios de opinión a profesorado y comparación de datos académicos rural/urbano de Andalucía en 2005, donde **nuevamente se confirma que los centros rurales obtienen mejores resultados académicos que el total de centros a finales de primaria y expone sus ideas al respecto, útiles para argumentar en contra de la mala calidad de la escuela rural.**

d) DOMINGO CEBRIAN, Virginia: “La escuela rural, modelo de escuela inclusiva” en *Quaderns Digitals*, 71. (18-2-12). 12 págs.

http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11154

Esta profesora de la Universidad de Zaragoza (Campus de Teruel) expone en este artículo los resultados hallados hasta el momento en el proyecto EDU2009-13460 (subprograma EDUC del Plan Nacional de I+D+i) caracterizado por ser un trabajo internacional (España, Francia, Portugal, Uruguay y Chile), interuniversitario⁵⁴, interdisciplinar e interdependiente que trata de avanzar en la construcción de saberes sobre la escuela multigrado a partir del análisis interdependiente de las realidades pedagógicas de las escuelas rurales de dos países de Latinoamérica y tres de Europa con entornos socioeconómicos y sistemas educativos distintos, organizaciones territoriales diversas y trayectorias didácticas diferentes.

Los investigadores llegan a la conclusión de que **la diversidad es una de las características más destacables de la escuela rural y que existen prácticas y estrategias didácticas presentes en la escuela rural que són referente para básico para esta escuela** (organización flexible de espacio y tiempo, atención individualizada, trabajo cooperativo, relaciones interactivas entre alumnos “diferentes”, metodología que fomenta la autonomía ... por **lo que creen que la escuela rural una escuela inclusiva.**

e) <http://www.escuelarural.net>

Es una web que permite enlazar con varios grupos de escuelas rurales (Aragón, Cataluña, Navarra, País Vasco, Asturias...), MRP, grupos de investigación, bibliografía... También se establece relación con Francia (Observatoire d'École Rurale) y América Latina.

Además de lo indicado, el dinamismo de las presentaciones de artículos y exposiciones sobre la vida diaria de pequeñas escuelas pone en evidencia muchos de los aspectos positivos citados anteriormente y otros, aunque también se pueden encontrar aspectos muy preocupantes de la situación actual de la escuela rural. Destacar el proceso de recogida de firmas por **una escuela rural viva adaptada a cada territorio**, como laboratorio de buenas prácticas.

⁵⁴ Equipo Español: Pilar Abós (Zaragoza), Roser Boix (Barcelona), Antonio Bustos (Granada), Virginia Domingo (Zaragoza), Laura Domingo y R. Marta Ramo. Equipo Francés: Pierre Champollion. Equipo Portugués: Belmiro Cabrito, Antonio Duarte. Equipo Chileno: Fernando Mandujano, Carlos Moreno y Gladys Villarroel. Equipo Uruguayo: Limber Santos.

También se pueden encontrar referencias sobre el rendimiento diferencial en organismos internacionales como OCDE, UNESCO, OEI, FAO, EURYDICE.

Cabe destacar, en la actualidad las investigaciones e informes que se están realizando en América Latina donde sí están muy presentes las escuelas rurales y se proponen medidas para su mejora dentro del sistema educativo, aunque en muchos casos no sean extrapolables aquí.

6.- ALERTA ANTE INCUMPLIMIENTO NORMATIVO POR PARTE DE LAS ADMINISTRACIONES

El actual contexto de crisis y reducción del gasto público está haciendo mella en la escuela rural, pese a que el *Real Decreto Ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo* (BOE 21-4-12) no la cita explícitamente.

Este Real Decreto Ley tiene dos líneas que afectan directamente las condiciones de escolarización y de trabajo docente:

- **Aumenta el máximo de alumnos por aula (art. 2):** 30 en educación infantil y primaria, 36 en ESO y ciclos formativos y 42 en bachillerato si las condiciones de las aulas y espacios educativos lo permiten.
- **Aumento de las horas lectivas de personal docente (art. 3):** en primaria se establece el mínimo de 25, no como hasta ahora que era máximo y en secundaria aumenta el mínimo de 18 a 20 horas lectivas.
- **No sustitución de los profesores titulares durante los 10 primeros días lectivos de baja o ausencia (art. 4).** El período de diez días lectivos previo al nombramiento del funcionario interino deberá ser atendido con los recursos del propio centro docente, si los tiene.

El aumento de ratio no debería suponer problema a las escuelas pequeñas puesto que la mayoría de las escuelas de pueblos no alcanzan la anterior ratio máxima de 28 alumnos por aula, por tanto no hay que aumentarla.

No ocurre lo mismo en la ESO, donde realmente **muchos centros (de pueblos o de ciudades) van a ver reducidos sus grupos por el aumento de ratio** si constituirían el 2º grupo con menos de 36 alumnos, puesto que ahora en lugar de 2 grupos tendrán 1. Lo mismo ocurre con el bachillerato, puesto que antes con 41 alumnos podían constituir 2 grupos y ahora tendrán uno.

Como consecuencia de estas medidas los alumnos, en algunos casos, estarán en grupos más numerosos y habrá menos profesorado, lo que forzosamente implicará menos posibilidad de atención a sustituciones y programas específicos de atención a la diversidad u otros.

Pero lo más preocupante del asunto es que no el RDL 20/2012 no incita a la supresión de unidades en zona rural ni a los cierres y pese a ello **ha habido una tendencia a juntar grupos y clausurar unitarias**, constatable en varias autonomías (Castilla-La Mancha, con muchos cierres, Castilla y León con cierres en secundaria, Galicia, Comunidad Valenciana, Aragón... con aumento de la ratio en clases de varios niveles...).

El aumento de horas lectivas en secundaria puede generar graves problemas a centros pequeños de secundaria porque al aumentar las horas lectivas el profesorado dispondrá de menos horas complementarias para dedicar a las funciones de organización y relación: guardias, reunión de departamento, atención a padres, otras tutorías....

La no cobertura de sustituciones puede ser desastrosa en zonas rurales, puesto que el profesorado que excede de la cantidad de unidades escolares suele ser especialista, itinerante o directivo y si se dedica a cubrir bajas de profesorado no podrá impartir sus clases o atender sus obligaciones de coordinación y dirección.

En los IES, IESO o secciones de ESO las plantillas suelen ser bastante ajustadas y no suele haber horas libres de profesorado de todas las áreas para atender las posibles bajas, además se añade el problema de no tener atribución docente ni obligación de impartir clase a alumnos en áreas que no son de su especialidad.

Con el mismo espíritu restrictivo **se pueden reducir rutas de transporte escolar rural**, aumentando la ratio mínima o considerando condición mínima indispensable para ser beneficiario de transporte o ayuda 3km-5km (según comunidad) en línea recta, lo que puede dejar fuera de juego a muchos escolares rurales de enseñanzas obligatorias. Al mismo tiempo éstas medidas pueden influir negativamente en las plazas para alumnos de postobligatoria que solicitan autorización para ser transportados, ya que quedan menos plazas disponibles y tendrán que trasladarse al centro donde estudian, generalmente en otras localidades, por sus propios medios. Creo que esta medida no ayudará a igualar los porcentajes de personal con estudios postobligatorios en zona rural respecto del general, además de dificultar el acceso a la escolarización.

Los **comedores escolares** en zona rural también están afectados al recibir menos alumnos con ayudas. Al mismo tiempo, si se redujeran las ayudas a los asistentes a comedor escolar y se reducen los inscritos posiblemente el servicio sea insostenible, situación que debiera estar prevista y buscar opciones antes de que se produzca.

Pero cabe recordar que **el traslado a otros municipios en educación básica solo sería justificable para garantizar la calidad de la enseñanza (art. 82.2 de la LOE)**, lo que nos sugiere dudas:

1. ¿Se ha evidenciado que la calidad de la enseñanza en escuelas pequeñas es peor? De no ser evidente la calidad inferior no habría que proponer esta medida, excepcional.
2. ¿El traslado hasta otro municipio garantiza de por sí más calidad?
3. ¿Se garantiza el derecho a la educación obligatoria y gratuita?
4. ¿Se facilita el acceso de alumnos de bachillerato y ciclos a los institutos de pueblos diferentes al suyo?

Nos encontramos ante el ataque más grave a la escuela rural de los últimos 40 años, todo en mor de la calidad e igualdad de oportunidades, dicen, fundada en una creencia suya sobre la “mala calidad de la escuela rural”, que además de encontrarse en la LOE también subyace de forma patente en la **Ley 45/2007, para desarrollo rural sostenible (LDRS)**, (BOE 14-12-07) que en el artículo 28 regula la Prestación de educación pública de calidad y propone:

a) Mantenimiento de una adecuada escolarización en municipios rurales:

- programas de extensión de escolarización infantil.

- mejora de resultados en enseñanza obligatoria,
- fomento del acceso a niveles educativos superiores,
- prestar atención preferente al alumnado de zonas rurales prioritarias e inmigrantes,
- promoción de la atención a la diversidad y especialmente a los ANEE con discapacidad.

b) Mejora del equipamiento de los centros públicos educativos en municipios pequeños y favorecer su uso cultural, social y educativo.

c) Fomento de la FP reglada y ocupacional para jóvenes y mujeres:

- TIC,
- técnicas de empleo deslocalizado,
- incentivar prácticas en empresas rurales.

Esta ley manifiesta claramente que el servicio educativo actual en zona rural es de mala calidad (2007) por eso indica que el servicio a prestar debe ser de calidad... y ello puede dar pie, nuevamente, al cierre de escuelas y transporte a otras localidades, según se decida.

Esta Ley debía ser desarrollada y así surgen, entre otros, el *Real Decreto 752/2010, de 4 de junio, aprueba el primer programa de desarrollo rural sostenible para el período 2010-2014*. (BOE 11-6-10).

Es un estudio detallado y actualizado del medio rural español, con definición de las distintas zonas rurales, la priorización y las distintas propuestas de acción, pero es autocomplaciente con el gobierno que lo hizo respecto de sus mejoras en la educación rural, donde no hay **ninguna propuesta clara hacia el papel básico de la educación para el desarrollo del medio rural ni medidas de defensa y sostenimiento de la educación en el medio rural**, que se da por implantada y estable. Este defecto ha supuesto que la definición de zonas rurales prioritarias no contemple la necesidad de la escuela rural en cada una de las autonomías ni se tenga en consideración esta prioridad para todo lo que tenga que ver con educación (red escolar, transporte, comedor, becas...) y favorecer la igualdad de acceso a la educación, especialmente en infantil y postobligatorias.

7.- LA INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN Y LA ESCUELA RURAL

Algunas de las medidas que quieren implantarse ahora pueden ser contrarias a las directrices de la LOE, de Ley 45/2007 y al RD 752/2010 y los inspectores deberíamos asesorar a los rurales y a la Administración y elevar informes a la superioridad en base al artículo 151.g de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (BOE 4-5-06). En atención a la definición de zonas rurales de esta normativa sobre la ruralidad y teniendo una especial consideración hacia ellas, cabría recordar también dos funciones específicas:

151.c) Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran, por lo que **habría que definir los aspectos que dificultan el buen funcionamiento de los centros rurales imputables a la Administración** (falta de estabilidad del profesorado, profesorado sin formación específica para escuelas rurales, itinerancias...).

151.d) Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo, lo cual incluye **dotación de profesorado, organización de profesorado, transporte y comedor escolar, becas...** (responsabilidad de la Administración) **en todo lo que pueda afectar negativamente a los centros y a la población rural.**

Los factores indicados y otros, que lastran el desarrollo positivo de los centros rurales y de sus alumnos y pueden ser conocidos por las Administraciones Educativas, con lo que deberían ser recormarcados a la hora de valorar el rendimiento escolar, ya que de lo contrario se pueden tomar decisiones que promuevan la desigualdad rural/urbano.

Los inspectores de educación somos agentes fundamentales para poder modular las valoraciones globales sobre centros y para hacerlo hemos de conocer, además de los resultados de evaluaciones externas o internas, las investigaciones educativas que tengan por objeto la población rural.

Por este motivo, y en previsión de realización de pruebas externas, se considera necesario que en las mismas se contemplen factores vinculados especialmente a la escuela rural (tipología de centro rural, estabilidad del profesorado, censo de población, alumnos transportados, tiempo de transporte...) de modo que así, en breve, podríamos tener datos en que conste la ruralidad y se pueda "valorar" estos centros y sus resultados.

Todo ello, sin las consideraciones del efecto que puede tener la escuela en el pueblo (centro de formación, promoción e integración social, lugar de encuentro y de intercambio, biblioteca, cultura, fomento del desarrollo...)

Al mismo tiempo, atendiendo a la Ley 7/2007 del Estatuto Básico del Empleado Público (BOE 13-4-7), como funcionarios deberíamos atender los principios de conducta citados en el artículos 53 y 54 entre los que destacamos algunos que pueden generar contradicciones en los servicios de inspección porque:

1. El inspector debería informar y facilitar a los ciudadanos el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus obligaciones (art. 54.3) por tanto debería apoyar la defensa de la ER.
2. Debería procurar la consecución del interés general y el cumplimiento de los objetivos de la organización con eficacia, economía y eficiencia (art. 53. 9), por lo cual no debería apoyar la ER si su Administración intenta reducirla.
3. Debe obedecer las instrucciones profesionales superiores (dretimiento de la ER) salvo que constituyan infracción manifiesta del ordenamiento jurídico (no garantizar los derechos educativos de los ciudadanos rurales) en cuyo caso lo comunicará a los órganos de inspección correspondientes.

El debate entre la garantía de derechos de los ciudadanos y la obediencia a los superiores está presente, pero la Inspección no puede tomar partido, garantizar ni asesorar a los ciudadanos si no tiene otras visiones diferentes a las promovidas por la superioridad y manifiesta conocimiento y sensibilidad positiva hacia la escuela rural.

No obstante, hay que considerar que los informes técnicos de la Inspección de Educación tienen valor pero muchas veces hay factores metatécnicos (políticos, personales, económicos...) de quien decide que pesan más que estos informes detallados y contextualizados.

No se pretende propugnar el martirio de la Inspección ni el juego desleal con la Administración, sino **sensibilizar respecto de la problemática de la escuela rural** en ocasiones motivada por el funcionamiento de la Administración de la cual forma parte la Inspección de Educación y **especialmente evidenciar que también tiene aspectos positivos que habría que difundir y aprovechar para mejorar todo el sistema.**

Pero especialmente, para decidir hay que tener datos y si las Administraciones no los tienen de las escuelas rurales (indicadores de ruralidad no considerado en muchas investigaciones y pruebas externas) es difícil hacer propuestas basadas en la tecnología de la educación y se reducen a propuestas económicas o políticas.

7.- CONCLUSIONES

1. Las concentraciones escolares de la década de los 70 no contribuyeron a mejorar la calidad de la escuela rural.
2. Los estudios sobre rendimiento rural/urbano no evidencian que siempre los centros y alumnos rurales obtengan peores resultados.
3. Los resultados académicos al final de la EGB manifiestan mejor rendimiento rural que urbano y más en las escuelas pequeñas.
4. El papel de la Inspección de Educación en las investigaciones generales sobre educación fue patente en los distintos procesos de evaluación de implantación de la LGE y pudo servir para iniciar las evaluaciones diagnósticas..
5. También colaboraban en investigaciones de los ICE y otras.
6. Actualmente hay un movimiento favorable a la escuela rural que evidencia sus bondades sin olvidar las deficiencias.
7. Se propone la escuela rural como laboratorio educativo y ejemplo de buena práctica.
8. Por ello se reivindica que en las evaluaciones diagnósticas y otras se haga referencia al ámbito rural/urbano así como a la tipología de centro y aulas para poder tener datos de los distintos modelos existentes, puesto que hace varios años que no se considera en los estudios estatales.
9. El papel actual de la Inspección en las evaluaciones externas es fundamental para los centros, para la administración y para los inspectores.
10. La Inspección tiene un papel fundamental tanto en el conocimiento de la realidad educativa como en la denuncia de deficiencias y en la difusión de buenas prácticas en todo el sistema y también en relación a la escuela rural.
11. Nuestra función asesora para el futuro de la escuela rural es ineludible aunque pueda resultar incómoda a los dirigentes. Somos funcionarios que hemos de asesorar a nuestros superiores en el cumplimiento de los deberes de la Administración y debemos hacerlo con los municipios, familias, alumnado, profesorado en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus deberes.