

International Studies on Law and Education 19 jan-abr 2015
CEMOrc-Feusp / IJI-Univ. do Porto

La escuela rural y la política educativa española. Diferencias entre Comunidades Autónomas: Andalucía, Aragón y Cataluña

Pilar Abós Olivares¹
Roser Boix Tomás²
Antonio Bustos Jiménez³
Laura Domingo Peñafiel⁴
Virginia Domingo Cebrián⁵
R. Marta Ramo Garzarán⁶

Resumen: La educación en contextos rurales es un ámbito que requiere de un tratamiento acorde con su potencial social y productivo, mediante un diálogo permanente entre la identidad que caracteriza la ruralidad y la cultura actual, globalizante y procedente de diferentes medios; además implica el desarrollo de componentes culturales, científico-tecnológicos y productivos que posibiliten un aprendizaje que permita a las personas construir y reconstruir su entorno. En este sentido el trabajo realiza un análisis de la política educacional desarrollada en aquellas Comunidades Autónomas del Estado español en las que desde el año 2010 se está desarrollando el proyecto EDU2009-13460⁷ sobre eficacia y calidad en la escuela rural. Este análisis surge de la necesidad de perfilar una identidad respecto al desarrollo de su territorio-tanto urbano como rural-, asumiendo la diversidad para conseguir una construcción cultural abierta y dialogante. Nuestro referente, la publicación de la Constitución de 1978 como punto de partida del Estado de las Autonomías y sus implicaciones en el diseño de las políticas educativas relacionadas con la educación en contextos rurales; y todo ello teniendo en cuenta que la ruralidad es un signo destacado de la estructura social, económica, territorial, administrativa y escolar de todo el Estado Español y que, por tanto, la escuela rural puede ser considerada como un subsistema educativo específico. De este modo pretendemos poner de manifiesto el sentido y significado del traspaso de competencias a algunas Comunidades Autónomas en materia de educación no universitaria, con especial énfasis en las diferencias desarrolladas en materia de política educativa referida a la escuela rural y en su relación con otras políticas de descentralización.

Palabras clave: Educación rural, escuela rural, política y planificación regional (autonómica), programas autonómicos.

Abstract: Education in rural contexts requires an approach that recognises the social and productive potential of this type of schooling. It should involve a dialogue between an implicit rural identity and today's cultures, and it implies developing cultural, technologic-scientific and productive components that foster learning in a way that allows people to build and rebuild their surroundings. This paper analyses Spanish educational policy that affects rural education in those Autonomous Communities of the Spanish State in which since 2010 is being developed EDU2009-13460 project on efficiency and quality in the rural school. This analysis arises from the need to define an identity on the development of its territory, both urban and rural, providing diversity for an open dialogue and cultural construction. Our benchmark, the publication of the 1978 Constitution as the starting point of the State of Autonomies and its implications for the design of educational policies related to education in rural contexts, and considering all that rurality is a prominent sign social, economic, territorial, administrative and academic structure of the whole Spanish State and therefore the rural school can be considered as a specific educational subsystem. Thus we try to show the meaning and significance of devolution to some Autonomous Communities in non-university education, with special emphasis on developing differences on education policy relating to rural school and its relationship with other policies decentralization.

Keywords: Rural Education, Rural schools, regional planning, regional programs.

¹. Universidad de Zaragoza - Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

². Universitat de Barcelona - Facultat de Formació de Professorat.

³. Delegación Provincial de Educación – Granada.

⁴. Universitat de Vic - Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes.

⁵. Universidad de Zaragoza - Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

⁶. Universidad de Zaragoza - Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

⁷ “La Eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela?” EDU2009-13460 (subprograma EDUC) Ministerio de Ciencia e Innovación.

La escuela rural antes de la Constitución de 1978

La Constitución de Cádiz de 1812 en su título IX, artículo 366, supone un punto de inflexión positiva, aunque con vaivenes históricos, a partir del cual comienza la implantación de escuelas a lo largo de todo el territorio español. Desde sus inicios la legislación española contrapuso la educación rural a la urbana: no se legisló lo mismo en cuanto al currículum, a las exigencias del magisterio y su remuneración... A pesar de ello la labor realizada por el magisterio primario en las zonas rurales ha sido esencial a lo largo de la historia, siendo una figura clave en el proceso de alfabetización, intermediario entre la cultura y el pueblo y potenciador de las posibilidades de muchos niños que, sin su apoyo, no hubieran alcanzado nunca suficientes cotas de formación.

Algunos hitos de los siglos XIX y XX

La primera consecuencia de la Constitución de 1812 fue la publicación del Informe Quintana de 1813, compendio del ideario educativo del liberalismo español, y que defendía que el Estado asumiera la alta responsabilidad de elevar las tasas de educación. No obstante, la consecuencia más importante fue la promulgación en 1857 de la Ley Moyano, introduciendo la enseñanza obligatoria y un reconocimiento limitado de la gratuidad y planteando un modelo normativo bastante acorde con la estructura rural dominante en la población (Hernández Díaz, 2000). Además, la crítica escolar suscitada en España a partir de 1898 contribuyó, a principios del siglo XX, a que algunos gobernantes liberales, vinculados directa o indirectamente con la Institución Libre de Enseñanza, dictasen algunas medidas legislativas favorables a la extensión de la escolarización y la creación de puestos escolares, al considerar la enseñanza como un objetivo prioritario.

A pesar de los esfuerzos legislativos y políticos, los datos referidos a la alfabetización de los españoles en el primer tercio del siglo XX y los que indican el número real de escuelas primarias existentes, reflejan la debilidad de la red escolar primaria, en especial en los ámbitos rurales. En 1908 faltaban oficialmente en el conjunto del Estado 9.536 escuelas, siendo interesante el análisis de las diferencias interprovinciales existentes: mientras que Soria, Álava, Burgos y Teruel cumplían lo establecido por la legislación vigente en cuanto al número de escuelas, en todas las demás provincias había menos de las legalmente necesarias, siendo extremos los casos de La Coruña, Lugo, Orense y Pontevedra, Murcia, Valencia, Madrid y Barcelona. A ello habría que unir la ampliación de la edad escolar obligatoria hasta los 12 años y la necesidad urgente de reformar la red de escuelas rurales (Ruiz de Azúa, 2000).

Partiendo de estos datos es obvio que uno de los grandes hechos que se producen en España durante el siglo XX es el gran avance en el proceso de escolarización formal de la población en edad escolar, que culmina en torno a los años 80, recién instaurada la democracia (Ruiz de Azúa, op.cit), si tenemos en cuenta que en 1900 el 56,2% de los censados mayores de 10 años eran analfabetos, mientras que en 1986 el porcentaje era del 3,89% fundamentalmente entre la población mayor de 45 años. No obstante los vaivenes políticos han determinado tanto los modelos como las prioridades educativas. Un ejemplo lo podemos tener en la diferencia existente en la construcción de centros escolares: entre 1930-35 se crearon más escuelas, aunque no todas fueran de nueva construcción, que en los primeros 30 años del siglo. La escuela primaria fue una de las apuestas más fundadas de los republicanos, y la atención preferente recayó en la escuela rural, la más necesaria y la más abandonada (Onieva, 1931). A pesar de ello el Estado traza para la escuela rural un modelo pedagógico de referencia urbana, sin fisonomía propia, sin identidad (Hernández Díaz, op.cit) y aún considerando la escuela graduada (modelo urbano) de mayor calidad, en 1936 la

mayoría de los centros eran escuelas unitarias, no sólo porque resultaban más baratas, sino por la propia estructura de la población española, dispersa en pequeños municipios y aldeas.

La Guerra Civil y la “escuela nacional”

El inicio de la guerra civil cambió el panorama educativo y dio lugar a dos situaciones: en la zona republicana, con las limitaciones propias de la situación bélica, continuaron las reformas a nivel estatal y autonómico, destacando el papel de las colectividades en la extensión de la escolarización en pequeños pueblos y aldeas; en la zona nacional se comenzó a desmoronar el espíritu de la escuela republicana, impregnándola de un carácter dogmático e integrista que perduró una vez terminada la contienda.

Entre 1939 y 1951 se construyeron unas 6000 escuelas, existiendo un déficit de puestos escolares que sobrepasaba el millón de niños (Puelles, 1991), y la escuela primaria fue desatendida en beneficio de la reforma del Bachillerato. Así, la Ley de Educación Primaria de 1945 planteó una escolaridad obligatoria desde los 6 años diferenciando: hasta los 10 para los que ingresen en el Bachillerato y hasta los 12 para los que deban incorporarse al mundo laboral. Además implicó el cierre de muchas escuelas, de una manera directa en el ámbito rural a cuya población se le cerraron las puertas del acceso a la segunda enseñanza. No obstante la citada ley hace claras referencias a la escuela rural dado su carácter mayoritario en España: se define la escuela unitaria (artículo 21) como aquella enclavada en núcleos de población que, dentro de un radio máximo de un kilómetro, superasen los 250 habitantes mínimos para la creación de una escuela y que podía estar regentada por una persona (no necesariamente maestro) que tuviese estudios de carácter eclesiástico o civil, si la localidad era menor de 501 habitantes, o incluso por personas que sólo manifestasen su deseo de encargarse de la docencia, en localidades menores. En el caso de que la población estuviese más diseminada, las autoridades deberían facilitar medio de transporte a los niños o éstos acudir a las Escuelas Hogar.

Durante la década de los 50 la escuela rural unitaria-un maestro con todos los niños en un aula y una maestra con todas las niñas en otra-, con la vivienda adosada a la escuela y un mísero salario fue la estampa clásica de la educación en España. Esta escuela, contrapuesta a la escuela graduada y considerada como de peor categoría, fue sin embargo el único reducto cultural de muchos núcleos dispersos y verdaderos centros de aprendizaje. Además los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria de 1953 intentaron defender la especificidad de las pequeñas escuelas al indicar que serían adecuados a las posibilidades y necesidades de las diferentes escuelas (mixtas, unitarias y graduadas) existentes en cada provincia.

En los llamados “años de desarrollo” (1960-70), la situación empezó a cambiar debido, tanto al crecimiento vegetativo de la población como a los movimientos migratorios del campo a la ciudad. Ello supuso la necesidad de nuevas instalaciones escolares en zonas urbanas y el reagrupamiento de la población escolar en zonas que se quedaban despobladas, con la consiguiente desaparición de muchas escuelas rurales. Comienza la intensificación del proceso de concentración escolar en aras de una mayor igualdad de oportunidades. En 1964 se extiende la escolaridad obligatoria hasta los 14 años y se fomenta la implantación de escuelas graduadas, dada la alta proporción de escuelas mixtas y unitarias (en el curso 1967-68 un 30% de las unidades escolares eran de este tipo y atendían aproximadamente al 30% del total del alumnado).

Políticas de consolidación

La Ley General de Educación (1970) reformó el sistema educativo para adaptarlo a las nuevas necesidades económicas y sociales. Su innovación más importante, y con importantes repercusiones en la escuela rural, fue la implantación de la EGB, de 6 a 14 años, como una nueva etapa unificada, obligatoria y gratuita que diera a los alumnos una formación integral. Su artículo 59 señala que los “centros de Educación General Básica, que se denominarán Colegios Nacionales, impartirán las enseñanzas correspondientes a las dos etapas que la integran (...) y tendrán al menos una unidad para cada uno de los cursos en que las etapas se dividen”; no obstante el artículo 132.1 señala que “planes regionales o comarcales estableciesen la igualdad de oportunidades en todos los aspectos en las zonas rurales y urbanas”, lo que suponía la coexistencia de los denominados colegios incompletos, en los que los alumnos cursaban la primera etapa en cursos compuestos por niños de edades diferentes.

Por ello, las decisiones tomadas durante la década de los 70 supusieron el cierre de muchas escuelas rurales. La especialización del profesorado de la segunda etapa de EGB, la necesidad de espacios y recursos y las exigencias organizativas y curriculares no podían ser afrontadas desde la pequeña escuela. Transporte escolar, concentraciones escolares (escuelas graduadas en cabeceras de comarca) y escuelas hogar (internados para niños de poblaciones muy alejadas de las concentraciones) aparecen en el nuevo panorama educativo español, produciendo desarraigo, aumento del fracaso escolar y abandono prematuro del sistema escolar por la imposibilidad de acceder a etapas posteriores. No obstante, también fueron años de luchas e inquietudes, origen de los Movimientos de Renovación Pedagógica, pioneros en la defensa de una escuela pública de calidad que pasaba por la denuncia de la situación que vivía la escuela rural: niños sin futuro y maestros de segunda y por la defensa de una escuela adaptada al medio y con participación de la sociedad civil.

La LGE no pudo desarrollarse de un modo absoluto por dos motivos fundamentales: los problemas económicos y el cambio político producido en España. La nueva situación descentralizadora emanada a partir de la Constitución de 1978 implica la necesidad de admitir la pluralidad y ello vale también para la escuela rural.

La escuela rural después de la Constitución de 1978

Exponer la situación de la educación rural en España supone desarrollar un proceso de reflexión en relación a la organización territorial del Estado Español y el traspaso de las competencias en materia educativa a partir de la Constitución de 1978, que, vigente actualmente, insta el modelo de monarquía parlamentaria: el poder reside en el pueblo que lo ejerce a través de sus representantes en el Parlamento y el Rey es el Jefe del Estado, aunque no posea facultades de dirección política. En su artículo 27, la Constitución regula los principios fundamentales relacionados con la educación y establece un reparto de los distintos ámbitos competenciales en favor de las diversas entidades y Administraciones presentes en el Estado, así como los fundamentos del sistema político español.

La Organización Territorial del estado español: Las Comunidades Autónomas (CCAA)

La organización del territorio español por Comunidades Autónomas (CCAA) es una de las novedades importantes de la Constitución de 1978 en cuyo Título VIII sobre la Organización Territorial del Estado manifiesta:

“El Estado se organiza territorialmente en municipios, en provincias y en las Comunidades Autónomas que se constituyan. Todas estas entidades gozan de autonomía para la gestión de sus respectivos intereses”.

Las CCAA son entes públicos territoriales con facultades de autogobierno y autonomía legislativa: cada una tiene su Parlamento o Asamblea Legislativa, Consejo de Gobierno, Presidente y Tribunal Superior de Justicia⁸; su norma institucional básica es el Estatuto de Autonomía, norma fundacional de la Comunidad y que determina su sistema institucional y las competencias que asume. El nivel inicial de competencias que puede asumir cada comunidad depende esencialmente de la vía que haya seguido para su elaboración y aprobación de su Estatuto, y cumple dentro del mismo, funciones análogas a las que cumple la Constitución en relación con el ordenamiento del Estado. Además, el Estatuto es Norma jerárquicamente superior respecto de las restantes normas autonómicas, puesto que los elementos estructurales y los fundamentos de la unidad y coherencia del ordenamiento autonómico se encuentran en ella.

En la actualidad en el Estado Español hay 17 CCAA y en consecuencia 17 Estatutos de Autonomía con efecto de trasposos en fechas diferentes.

Principios básicos del Estado Autonómico

La organización territorial del Estado Español por CCAA parte de unos principios básicos que garantizan la unidad y solidaridad entre ellas y que están establecidos en el artículo 2 de la Constitución:

- Principio de Unidad: la autonomía se da en el marco de la Unidad del Estado Español, con una única Constitución que supone la igualdad substancial de derechos y deberes de los ciudadanos, la sumisión de los poderes públicos a las mismas normas fundamentales, la homogeneidad básica del sistema institucional y la unidad económica y de mercado.
- Principio de Solidaridad: principio de deber mutuo de asistencia y auxilio entre las CCAA.
- Principio de Autonomía: capacidad que tiene la CA para dictar leyes como normas primarias del ordenamiento jurídico y de disponer de las facultades necesarias para poder establecer políticas propias en los sectores que son de su competencia.

Las competencias en el Estado español: las competencias en materia educativa

Una competencia es una *función pública que se lleva a cabo sobre una materia en un territorio determinado*. La Constitución⁹ asigna a cada CA un nivel de competencias determinado en su Estatuto de Autonomía, dentro del mismo marco constitucional, pero que puede ser diverso de una comunidad a otra. Las competencias no asumidas por cada comunidad en su Estatuto corresponden al Estado. Las competencias asumidas están categorizadas en exclusivas, concurrentes y compartidas siendo estas dos últimas las propias en materia educativa.

⁸. Que a pesar de no ser un órgano propio de la CCAA se encuentra ubicado en el territorio de la CCAA respectiva.

⁹. Artículos 148,149 y 150.

La Constitución y los Estatutos de Autonomía distribuyen las funciones sobre la misma materia, de manera que corresponde al Estado dictar las bases, la legislación básica y a las CCAA el desarrollo normativo y ejecutivo; en realidad, lo que se produce es una *conurrencia* de funciones, algunas de la misma naturaleza (normativa) pero de intensidad diversa sobre la misma materia. En el caso de la educación, el Estado dicta las bases que han de estar contenidas en normas con rango de ley, de manera que dicta la Ley de Educación, aprobada por el Parlamento Español, y las CCAA establecen sus propias opciones normativas para desplegar la Ley en relación al territorio donde se va a implantar. Unidas a las anteriores están las *competencias compartidas*, que son las funciones que se ejercen en la misma competencia, implicando que unas facultades corresponden a un ente y las restantes a otros. Aquí se incluyen las normativas de ejecución, en las cuales el Estado establece las bases de ciertos asuntos y posteriormente la CA dicta o desarrolla las bases en reglamentos.

De esta forma se justifica que cada CA tenga su propia política sobre educación, y en concreto sobre la educación en los territorios rurales de su ámbito de actuación y despliegue. No podemos hablar de una política de educación rural en España sino de 17 políticas de educación rural acorde con las características socio-culturales propias de su territorio. Se trata de una descentralización educativa en la que a las CCAA les corresponde la gestión, aplicación y ejecución de la legislación estatal adaptándola a las necesidades educativas de su ámbito de actuación.

Pero tampoco podemos obviar las *competencias exclusivas* que le corresponden al Estado Español en materia educativa y que muestran, sin duda alguna, lo que exponíamos en relación al Título VIII sobre la Organización Territorial del Estado:

- La ordenación general del sistema educativo.
- La programación general de la enseñanza -en concurrencia con las comunidades autónomas y con participación de los sectores afectados- según el artículo 27 de la LODE.
- La regulación de las condiciones para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español, entre las que se halla la fijación de las enseñanzas mínimas.
- La Alta Inspección y demás facultades, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones que corresponden a los poderes públicos.
- Las normas básicas -leyes orgánicas- que desarrollan el artículo 27 de la Constitución.
- La regulación de los requisitos para acceder a la universidad y de los procedimientos de selectividad para el ingreso en los centros docentes universitarios.
- La creación de nuevas universidades públicas y el reconocimiento y autorización de nuevas universidades privadas, en ambos casos mediante ley y de acuerdo con las CCAA correspondientes, así como la determinación del número y de los requisitos mínimos de los centros docentes que han de tener las nuevas universidades.
- La determinación de las directrices generales de los planes de estudio que conduzcan a un título universitario de validez en todo el país.

Son una serie de competencias de índole general que afectan al ámbito educativo, tales como la regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos, las bases y la

coordinación de la planificación general de la actividad económica, las bases del régimen estatutario de la función pública y las estadísticas para fines estatales.

Las realidades educativas son diferentes, la legislación en las que se amparan también y en consecuencia la toma de decisiones conjunta debe contemplar muchas variables que, justamente enriquecen los proyectos conjuntos; dentro de la diversidad educativa española se encuentra la riqueza para la mejora global de su calidad.

La escuela rural y su planificación: el caso de Andalucía, Aragón y Cataluña

Andalucía y los Colegios Públicos Rurales (CPRs)

Andalucía fue en 1983 la cuarta Comunidad Autónoma en adquirir funciones y servicios educativos y de las primeras en establecer estatalmente la fórmula organizativa escolar agrupada en el medio rural. Se generaron nuevas políticas de transformación escolar rural durante los años ochenta y noventa que dieron lugar a los Colegios Públicos Rurales. En el origen normativo estuvo el Decreto 29/1988, sobre constitución de Colegios Públicos Rurales en la Comunidad Autónoma Andaluza (1988a), y la Orden que lo desarrolló (1988b). Como documento que sirvió de marco para establecer las valoraciones y directrices de los cambios cabe señalar que también se confeccionó el Plan de Actuación para la Escuela Rural en Andalucía (1988c). Este Plan, como recuerda Corchón (2001, 32), proponía “un modelo escolar más acorde con la comarcalización equilibrada y compartida entre las escuelas y las localidades que tienen las mismas necesidades, más que sobre cabeceras comarcales” (Bustos, 2007, 92).

Los CPRs abarcarían los 3 ciclos de la antigua EGB, permitiendo la actuación coordinada a nivel administrativo, pedagógico y humano y favorecería el apoyo a niveles y materias más necesitadas de especialización, así como el mejor empleo de recursos (Decreto 29/1988). Las propuestas de constitución de estos centros partieron inicialmente de los ayuntamientos y consejos escolares de las localidades, y fueron las delegaciones provinciales de educación y ciencia las que trasladaron a la Dirección General de Educación Compensatoria y Promoción Educativa las propuestas de creación. A las escuelas bajo esta fórmula de agrupación se les dotaba de plena capacidad académica y de funcionamiento, pasando a ser institucionalmente un solo centro educativo, con una denominación común, y con una vertiente organizativa y curricular compartida por las diferentes secciones escolares de las localidades que componían tal agrupación. La creación de los CPRs llevaba consigo la elaboración y el desarrollo de un proyecto pedagógico en el que se debía contemplar (artículo 5 de la Orden de 15 de abril de 1988):

- a) Un modelo organizativo adaptado al medio.
- b) La adaptación del currículum al medio.
- c) Una metodología renovadora adaptada a las peculiaridades de la escuela rural.
- d) El perfeccionamiento específico del profesorado.
- e) Aplicación de programas psicopedagógicos compensadores, adaptados a la población escolar de la zona, en colaboración con los servicios de apoyo escolar.
- f) Organización de convivencias e intercambios de alumnos a fin de evitar su aislamiento.
- g) Programas de desarrollo comunitario.

En este marco normativo, se definió la escuela rural como “aquella que es única en la localidad y tiene más de un nivel por profesor y aula. Se encuadran dentro de esta definición las escuelas unitarias y pequeñas graduadas incompletas, fundamentalmente las de una a cuatro unidades, situadas en pequeños núcleos de población” (artículo 1.1, *op. cit.*). Se perseguía desde el enfoque legislativo de la época que las circunstancias geográficas o de dispersión no dificultasen una educación de calidad, intentando evitar situaciones de desarraigo social y familiar. Las escuelas de hasta cuatro unidades que no pudieran reagruparse por imposibilidad geográfica tendrían prioridad para algunas ayudas.

Según el número de centros educativos rurales, Andalucía es la segunda CA, tras Castilla y León (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012). Existen 126 CPRs que reúnen a 460 escuelas, y otras 47 escuelas no están agrupadas. La red escolar rural atiende a más de 16.000 alumnos. Encontramos que gran parte de los centros se sitúan en zonas montañosas o de cierta lejanía a núcleos de población de mediano o gran tamaño. Más de una tercera parte de estos centros se encuentra en la provincia de Granada, y por cantidad de CPRs le siguen Almería, Jaén, Málaga, Córdoba, Huelva, Cádiz y Sevilla (Consejería de Educación, 2010).

Por otro lado, la Ley 9/1999, de Solidaridad en la Educación, recogió específicamente en su Capítulo IV actuaciones encaminadas a paliar la “situación de desventaja en el medio rural”. Propuso el impulso de los servicios complementarios de transporte escolar, comedor y, en su caso, residencia para dar respuesta a la dispersión geográfica y las dificultades de comunicación.

Durante la década de los ochenta comenzó también el Programa de Educación Infantil en el Medio Rural. En el curso 2008-2009, según datos de la Consejería de Educación (2010, 273), existían 36 núcleos rurales correspondientes a 11 municipios en los que se atendía a 104 niñas y niños con imposibilidad de acudir a un centro educativo por el aislamiento geográfico. Este alumnado estaba atendido por 18 docentes itinerantes que trabajan en el propio hogar o en otro espacio adaptado para ello.

Corchón (2005, 18) señala cómo, aunque a finales de los ochenta y principios de los noventa se generó una normativa para los centros escolares rurales, posteriormente los cambios se han introducido más a través de diversos apartados en normativa general, con la consiguiente dificultad a la hora de equiparar modelos organizativos diversos. A aquellos avances normativos le han seguido algunos acuerdos con sindicatos de la enseñanza sobre mejora de las condiciones laborales del profesorado y modificación de la ratio de alumnado por aula. Cabe mencionar el acuerdo entre Consejería de Educación y representaciones sindicales sobre *Diferentes aspectos relacionados con los Colegios Públicos Rurales e Itinerancias* (2001). El profesorado de estos centros recibe puntuación específica para concursos de traslados. Por otro lado, el profesorado especialista que itinera a través de las secciones de los centros percibe un complemento económico mensual por el kilometraje realizado y disfrutan de una reducción en el horario lectivo en función del número de kilómetros de desplazamiento realizados. También se aprobó el *Acuerdo para la mejora de las condiciones laborales y profesionales del profesorado de la enseñanza pública, a excepción de la universitaria* (Consejería de Educación y Ciencia, 2002). En su Capítulo Primero 2.c. dice que “Cuando por razones de escolarización sea imposible atender en una misma aula alumnado de diferentes cursos de Educación Infantil, Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria, el número máximo de alumnos y alumnas por unidad será 15. En el supuesto de alumnado de ciclos distintos en una misma aula dicho número se reducirá a 12” (Bustos, *op cit*, 93 y 94).

Entre las referencias no específicas a la escuela rural en Andalucía, pero que contienen aspectos relacionados, encontramos también la Orden de 9 de septiembre de 1997, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de las Escuelas Públicas de Educación Infantil y de los Colegios Públicos de Educación Primaria (modificada por la Orden de 20 de junio de 2001). En ella se establecen aspectos sobre horarios y desplazamientos del profesorado de los Colegios Públicos Rurales. También el Decreto 167/2003, de ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, regula algunos aspectos. Se parte de la situación de “desventaja” de la residencia del alumnado en el medio rural y se establecen actuaciones de compensación educativa, partidas de gastos de funcionamiento, cuestiones relacionadas con los desplazamientos y horarios del profesorado, con la ratio (referencias contempladas en el acuerdo de 2002 mencionado) o prioridad en las actuaciones de los Equipos de Orientación Educativa en centros situados en el medio rural.

Finalmente, sobre referencias normativas en relación a la escuela rural, mencionamos la Ley de Educación en Andalucía, norma en la que explícitamente relacionado con la enseñanza o la escuela rural se señala que “Se establecerán procedimientos y medidas de apoyo específicos para atender las unidades que escolaricen alumnado de diferentes edades en el medio rural”.

Los CPRs y otras políticas de descentralización

La creación de los CPRs partió de un modelo territorial que intentaba tener en cuenta la comarcalización equilibrada. En gran medida, las agrupaciones escolares realizadas se encuadran en la organización comarcal regional. La distribución espacial por comarcas en Andalucía (Consejería de Turismo y Deporte, 2003), responde a “las relaciones existentes entre su territorio, población y actividades económicas y sociales”. Esta organización se realiza “creando divisiones territoriales (...) a efectos de declarar zonas de peligro de incendios forestales, determinar los rendimientos comarcales que deben obtenerse en la utilización de tierras, concretar el ámbito territorial de las oficinas comarcales agrarias o las comarcas de emergencia cinegética, o desarrollar una adecuada política de ordenación del territorio mediante planes de carácter subregional”. En este sentido, en materia de ordenación del territorio y de políticas de desarrollo, las Comunidades Autónomas han generado iniciativas durante las últimas décadas para dar respuesta a sus propias necesidades.

En relación al medio rural, y por su conexión con lo relacionado con la educación que se ofrece en la escuela situada en este contexto, mencionamos en esta Comunidad el *Programa de desarrollo rural de Andalucía 2007-2013* como uno de los ejemplos de aplicación de políticas descentralizadas (Junta de Andalucía, 2008). Este programa autonómico se encuentra recogido en el Plan Estratégico Nacional de Desarrollo Rural (marco de referencia de las Comunidades Autónomas para este tipo de programas). La estrategia del programa en Andalucía se basa en la “consecución de un medio rural sostenible, en el que convivan la identidad y singularidad del territorio, con el empuje hacia un entorno rural fuerte, competitivo y cada vez más autosuficiente”. Sobre cuestiones relacionadas con la educación en el territorio rural o valoraciones sobre el grado de impacto de la educación en la población rural, el programa muestra estadísticas comparativas, agentes implicados y propuestas de trabajo.

Aragón y los Colegios Rurales Agrupados (CRAS)

En comparación con las Comunidades Autónomas anteriores, Aragón ha seguido un proceso más lento en cuanto a la asunción de competencias educativas

(1998), siendo una de las comunidades denominadas de “vía lenta”. Así, lo acontecido en Aragón durante las décadas de los 80 y 90 en materia educativa, y por lo tanto en relación a la escuela rural, viene marcado por la política desarrollada por el Ministerio de Educación y Ciencia.

La política concentradora recogida en la LGE de 1970 había afectado de lleno, provocado el cierre de muchas escuelas y la incorporación del profesorado a las concentraciones escolares, aunque sin ofrecerle expectativas de mejora económica, social y profesional. Los 80 se iniciaban con 74 escuelas de concentración que atendían a 6.346 alumnos procedentes de 779 pueblos y 11 escuelas-hogar que recibían 763 alumnos procedentes de 134 pueblos. Sin embargo, las dos Escuelas Hogar turolenses construidas y rehabilitadas en 1980 en Alcorisa y Albarracín no entrarán en funcionamiento como tales y albergarán, tres años después, a los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET), al abrigo del *Real Decreto de Educación Compensatoria (1983)*, para completar la educación y la socialización de los alumnos de la Segunda Etapa de EGB de pequeñas localidades de la provincia, desde la innovación y partiendo de una idea de libertad. El tercer CRIET funciona en Calamocha desde septiembre de 1993.

Los *Centros Rurales Agrupados (CRA)*, nacían en Aragón y en todas las comunidades dependientes del Ministerio, del *Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica*, con la finalidad, según su artículo 1.1, de “mejorar las condiciones y calidad de la enseñanza en las zonas rurales”. Será el propio profesorado el que los defina con gran realismo como “centros con pasillos muy largos” al hacer referencia a las carreteras que comunican las distintas localidades. La estructura educativa del medio rural apoyada en Aragón en el binomio CRA-CRIET, seguía siendo válida, aunque las condiciones de trabajo del profesorado eran de desigualdad con respecto a los que lo hacían en centros completos. Esta situación, junto a las necesidades de formación específica, llevaron al MEC a la creación de los Centros de Profesores (CEP) en 1992. De este modo CEP y CRA pasaron a constituir un binomio como institución formadora en el medio rural, desarrollando una labor cercana al profesorado, a sus inquietudes, problemas y expectativas.

La dependencia administrativa del gobierno central no ha sido sin embargo en Aragón un impedimento para el desarrollo de proyectos innovadores en el ámbito de la escuela rural. Así en el curso 1997-98 comienza en la provincia de Teruel el proyecto Aldea Digital en el que participan 168 aulas pertenecientes a diferentes Colegios Rurales Agrupados, 3700 alumnos y 400 profesores. El reconocimiento del derecho a una educación de calidad a través de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, sin renunciar a las características socioeducativas del entorno, están en la base del mismo. A partir de su implantación y de su experimentación piloto en esta provincia aragonesa, el proyecto Aldea Digital creció y se trasladó a provincias de otras Comunidades Autónomas.

A partir del curso 1999-2000, Aragón comienza una nueva andadura con, al menos teóricamente, un buen comienzo. En Junio de 2000, el Gobierno de Aragón junto con 22 organizaciones de diferente índole (sindicatos, organizaciones empresariales, asociaciones de padres, de estudiantes...), firman el *Pacto por la Educación* con las finalidades, entre otras, de desarrollar la igualdad de oportunidades y la compensación de las desigualdades sociales y territoriales. Desde el punto de vista de la estructura organizativa de la escuela rural se mantiene la existencia de los CRA y cuando en 2002 se publica la orden que regula el funcionamiento de los centros de educación infantil y primaria, aparece en ella un apartado específico dedicado a este

tipo de centros (apartado 6), además de hacer también referencia en los apartados sobre equipos didácticos y proyectos institucionales.

La idiosincrasia de la población aragonesa y por ende de su escuela rural también ha sido objeto de análisis y reflexión. De este modo en abril de 2000 se celebra en Alcorisa (Teruel) el I Congreso de Escuela Rural en Aragón, bajo el lema de Reto tecnológico, compromiso social e innovación educativa y entre cuyas conclusiones destacamos las de elaborar una legislación específica para el modelo CRA dadas sus características específicas, adecuar los materiales curriculares y recursos didácticos a la realidad del medio rural y estimular la permanencia, estabilidad y participación del profesorado en el medio rural con medidas compensatorias positivas. Tres años más tarde la administración educativa coge el testigo y celebra en Caspe (Zaragoza) unas Jornadas sobre la Educación Rural en Aragón con el objetivo fundamental de introducir el debate en el seno de la comunidad educativa. En este mismo 2003 el programa Pizarra Digital empieza de manera experimental en el CRA de Ariño (Teruel) merced a la colaboración del Gobierno de Aragón y Microsoft y al trabajo realizado por el propio centro en el uso de las TIC. Comienza así la utilización del Tablet PC como herramienta educativa para los alumnos del medio rural aragonés. En el curso 2007-2008, el 70% de los centros públicos de Aragón participaban ya en este programa.

En el curso 2011-12 había en Aragón 75 CRAS con 822 unidades escolares en 433 municipios, atendiendo 9816 alumnos por 1196 maestros.

La aprobación en 2006 de la LOE y de sus diferentes normas de desarrollo llevan al Gobierno de Aragón a presentar a información pública el Anteproyecto de Ley de Educación de Aragón (LEA). La especificidad de la escuela rural aparece reflejada en el texto legislativo en el apartado que trata el tema de la calidad en la educación, con un capítulo y cuatro artículos específicos que tratan de dar respuesta a los interrogantes y dificultades planteados a lo largo de la historia más reciente. En definitiva se considera que la escuela rural es una referencia educativa de Aragón que responde a las necesidades de su población y contribuye al desarrollo armónico de su territorio. Sin embargo el proyecto de ley está paralizado y las dificultades económicas pueden impedir una aprobación inmediata.

Los CRAs y otras políticas de descentralización

Casi al mismo tiempo de la firma del Pacto por la Educación, las Cortes de Aragón elaboraron, en octubre de 2000 un Plan Integral de Política Demográfica, entre cuyos objetivos estaba favorecer la permanencia de la población en zonas rurales para lo que se debía dotar a éstas de los servicios básicos (educación, sanidad, servicios sociales...) que aseguraran el ejercicio de sus derechos en igualdad de condiciones. Para ello se planteaban medidas como la gratuidad de libros, los comedores escolares, el transporte escolar, la adaptación de la formación profesional al sistema económico de las zonas rurales... Además, en diciembre de 2001, se aprueba la Ley 23/2001, de 26 de diciembre, de Medidas de Comarcalización, modificada en 2006. Las Comarcas surgen por las especiales características del territorio aragonés que dificultan la prestación de servicios que requieren y demandan los habitantes de todos los rincones de su geografía, de modo que se eliminen las injustas diferencias existentes y se corrijan los desequilibrios territoriales.

La nueva organización administrativa de carácter comarcal ha tenido sin embargo algunas dificultades en cuanto a la prestación de servicios relacionados con la escuela rural al encontrarnos con Colegios Rurales Agrupados con escuelas pertenecientes a comarcas diferentes. Este hecho que responde a criterios

organizativos anteriores, en la mayoría de las ocasiones apoyados en una tradición de trabajo compartido o a datos de proximidad, debería ser subsanado por la administración comarcal a partir de una mayor flexibilidad en la prestación de los diferentes servicios. Aunque las comarcas aragonesas no tienen en estos momentos competencias en materia de enseñanza formal, sí que tienen transferidas otras actividades que directa o indirectamente influyen en la calidad de la prestación del servicio educativo como por ejemplo temas de protección del medio ambiente, de acción social, de cultura, deporte y juventud.

Además el debate sobre el proyecto de ley de la educación en Aragón ha puesto de manifiesto la necesidad de que tanto los ayuntamientos como las comarcas pongan en funcionamiento los consejos escolares establecidos por ley, intensifiquen las ayudas para el alumnado inmigrante, tan importante en estos momentos para el mantenimiento de la escuela rural, y establezcan mecanismos que permitan la apertura de los CRAs en horario no escolar mediante el diseño de actividades que permitan la conciliación de la vida familiar y escolar y la utilización adecuada del tiempo libre de los alumnos del medio rural.

Cataluña y la creación del modelo de Zona Escolar Rural (ZER)

El Estatuto de Autonomía de Cataluña (1979), uno de los primeros en desarrollarse, inicia el traspaso de competencias en materia de enseñanza, lo que supuso un fuerte avance en la creación de una política específica para la Escuela Rural. Una de las primeras y más efectivas medidas adoptadas por parte del Departamento de Educación, como señala Soler (2005), fue el diseño de un “*Plan de soporte a la Escuela Rural*”, cuyos objetivos eran la integración del niño en la sociedad, el acercamiento de la escuela a su realidad, así como la preparación y estabilidad del profesorado. Este prometedor plan propone la descentralización de algunos servicios educativos, modifica el modelo de concentración escolar iniciado en la década de los sesenta apostando por el de desconcentración escolar e impulsa cambios que otorgan calidad a las escuelas rurales. Paralelamente, durante la década de los 80, se inicia una gran actividad de publicaciones, y jornadas en torno a la Escuela Rural, la mayoría iniciadas por parte del movimiento de maestros del “*Secretariat d’Escola Rural*” (SER) en las que se reflexiona pedagógicamente sobre el modelo organizativo teniendo en cuenta la importancia del binomio escuela-contexto y la calidad de la educación en los pueblos.

Después de un largo proceso de discusión, son los mismos maestros del SER los que aprueban el documento “*Proyecto de Zonas Escolares para la escuela rural*” (FMRP, 1987) en el que se concreta claramente la definición de ZER:

“La Zona escolar abarca un conjunto de escuelas que por su situación geográfica, económica y cultural, se estructuran como un ente escolar propio. La Zona escolar es la unidad base de organización y dispone de recursos humanos y materiales propios, en relación con las características geográficas y las necesidades pedagógicas concretas de cada zona. Cada escuela integrada en la Zona conserva sus características propias pero a nivel organizativo y pedagógico, está estrechamente relacionada con el resto de escuelas”.

De esta forma se rompía con la antigua concepción del maestro solitario en una escuela aislada y sin recursos, convirtiéndola en una escuela con más servicios, mejores perspectivas para los maestros en relación al trabajo en equipo debido a la

incorporación de maestros especialistas y de refuerzo, mayor interacción entre los alumnos de las diferentes escuelas de la Zona escolar y la posibilidad de cada escuela de seguir con el mismo proyecto educativo pero en mejores condiciones.

La aprobación del Decreto 195/1988, de 27 de julio, sobre la constitución de zonas escolares rurales para centros públicos de enseñanza primaria (1988) es posteriormente completada con otra orden aunque la constitución de las primeras quince ZER de Cataluña (DOGC de 18 de abril de 1990) (1990a) no se hizo efectiva hasta la Resolución del día 9 de abril de 1990 (1990b).

Hasta la llegada de la reforma educativa LOGSE (1990) la Administración había reconocido el modelo de ZER creado a partir de la reflexión y discusión conjunta por parte del SER. Pero la reforma y la nueva concepción de ruralidad que va emergiendo crean incertidumbres y miedos. Feu (1998) señala que los años noventa son años de transformaciones importantes en el mundo rural. La ruralidad tradicional mucho más homogénea deja paso definitivamente a una ruralidad moderna o postmoderna completamente heterogénea, fragmentada y diversa. Una “nueva ruralidad” que gracias al trabajo perseverante del SER, realizando un seguimiento del proceso de implantación de las ZER e iniciando una importante tarea de divulgación del modelo, fue dando continuidad a fructíferos encuentros de maestros, centrados en el debate de la LOGSE caracterizada por la pedagogía psicológica del constructivismo. Se debatía la concreción del currículum y la planificación de algunos contenidos didácticos pensando en la especificidad de la escuela rural y si se disponía de especialistas.

Durante los años noventa sigue la actividad pedagógica que conduce a la constitución en 1995 del “*Grup Interuniversitari d'Escola Rural*” (GIER), a partir de la iniciativa de diversos profesores de universidades públicas y privadas de Cataluña. El GIER tiene el fin de implicar sus respectivas instituciones en el interés educativo y social que ofrecen las escuelas rurales y visibilizar su presencia en los planes de estudio de formación inicial para Maestros. Con el cambio de siglo los encuentros por parte del SER siguen centrados básicamente en el trabajo pedagógico y en la exigencia de mejoras a la Administración. La importancia de todas estas actividades tiene sentido si tenemos en cuenta que la presencia de escuelas rurales en Cataluña es significativa, quizás no tanto en número de alumnos sino más en cuanto al territorio geográfico que éstas ocupan. De los 946 municipios que forman Cataluña, existen aproximadamente 400 escuelas de ámbito rural. El 37,20% tienen las escuelas integradas en una ZER (339 escuelas) y el resto, son agrupamientos funcionales.

En la actualidad, podemos afirmar que la Escuela Rural en Cataluña goza de reconocimiento por parte de la Administración. Muestra de esto es la aprobación del *Observatorio de la Educación en el Mundo Rural de Cataluña* en 2007, y la concesión en el año 2008 de la “*Creu de Sant Jordi*” al SER, por su gran aportación a la renovación pedagógica promoviendo *un modelo de escuela arraigada al territorio*. Pero este reconocimiento no se refleja muchas veces en las políticas que se llevan a cabo. Un claro ejemplo lo tenemos en el proyecto de Ley de Educación de Cataluña (LEC, 2009), que abre un nuevo debate acerca de la consideración de la escuela rural por parte de la Administración. En este sentido el SER a partir del análisis del texto legal plantea problemáticas relacionadas con el poder de dirección de las ZER y la identidad individual de cada escuela.

Además y previamente a la aprobación de la LEC, el Departamento establece la definición de las Zonas Educativas (ZE) un término parecido lingüísticamente a ZER pero de naturaleza distinta. Ese mismo año se ponen en marcha ZE piloto que consisten en zonas educativas delimitadas por el Departamento de Educación bajo su dirección y coordinación, que constituyen unidades de planificación orientadas a dar

respuesta a las necesidades educativas, con el objetivo de facilitar el acceso al servicio educativo prestado por todos los centros financiados con fondos públicos y profundizar en la equidad, la inclusión y la igualdad de oportunidades, en búsqueda del equilibrio territorial y social. Unido a todo ello la crisis presupuestaria está incidiendo de una manera directa en la escuela y por ende, en la escuela rural.

Las ZERs y otras políticas de descentralización

Administrativamente Cataluña se encuentra dividida en cuatro provincias que desde 1987 se subdividen en comarcas, gestionadas mayoritariamente por los “*Consells Comarcals*”. Este modelo sugiere cambios que provocan la preocupación de muchos alcaldes de municipios pequeños que ven en peligro la autonomía administrativa de su municipio y su supuesta identidad y que creen que puede peligrar su permanencia en el poder local. Asimismo muchos maestros de escuela rural también se incomodan con esta situación ya que les produce miedo y dudas sobre la continuidad de la escuela. Además Cataluña tiene en el ámbito educativo unidades territoriales *supralocales* sin que lleguen a ser comarcales. Éstas, que en un inicio partían de las necesidades de los maestros rurales configuran un territorio educativo natural, flexible, lleno de sentido y que tienen un gran potencial ya que puede ofrecer más de los que están dando. Los autores van más allá reconociendo las ZER como posibles embriones de futuras estructuras en las que se pueden gestar e implantar proyectos educativos y culturales integradores e integrales que trasciendan del marco escolar, a las que llaman *Sectores Educativos*.

En esta línea, y de acuerdo al *proyecto de ciudades educadoras*, también proponen el modelo de *pueblo educador*: el proyecto educativo de pueblo o de una estructura más amplia como es el proyecto educativo de sector, entendido como sector educativo, de modo que se convierta en un espacio educador integrador y adaptado a las verdaderas necesidades y demandas de sus habitantes. Pero la situación actual es compleja y aunque hay algunos municipios que se han sumado al proyecto y llevan a cabo diferentes iniciativas educativas a nivel municipal, el modelo de Sectores Educativos y de proyectos educativos de sector citados anteriormente no ha prosperado.

La crisis llega a todos los ámbitos y en relación a la organización del territorio, Cataluña también se encuentra debatiendo la Ley de Veguerías aprobada el 27 de julio de 2010 y que conlleva la sustitución de las provincias y comarcas catalanas por siete veguerías. La introducción de las Zonas Educativas y las Veguerías supondrán cambios efectivos en la escuela rural catalana, aunque en estos momentos desconocemos su alcance real.

Conclusiones

- El siglo XX ha implicado para la educación en el Estado español cambios muy destacados (escolaridad plena, reducción de las tasas de analfabetismo, funcionamiento democrático de los centros de enseñanza no universitaria...), en su conjunto positivos, muchos de los cuales se han debido al traspaso de competencias en materia educativa a las Comunidades Autónomas y han tenido una repercusión directa en las condiciones estructurales de la escuela situada en contextos rurales (transporte escolar, comedores, condiciones materiales, profesorado...). A pesar de ello, y hasta bien entrados los 80 la escuela rural en España no ha tenido un planteamiento específico y diferenciado en ninguno de los niveles educativos que responda a sus

necesidades y características, lo que implicó durante muchos años un claro intento de copiar el modelo urbano, tanto en cuanto a características organizativas como pedagógicas (graduación, contenidos curriculares, libros de texto...).

- La realidad de la escuela rural ha experimentado una mejora progresiva en los últimos 25 años que no ha sido causal, sino que ha estado determinada por una coyuntura política y social específica en la que, unido la mencionado proceso de transferencias, se ha producido un gran esfuerzo de los distintos agentes educativos (padres, docentes, entidades locales...) en pro de la consecución de una educación de calidad para todos. Todo ello nos sitúa ante una situación en la que el concepto de escuela rural y su consideración educativa, social y política varía en función del territorio en el que nos encontremos. La diversidad geográfica, cultural y educativa, unida a la heterogénea concentración de la población en núcleos rurales y urbanos en las distintas Comunidades Autónomas, conforma necesariamente planteamientos organizativos diversos a la hora de planificar los procesos educativos en el medio rural. El caso de Andalucía, Aragón y Cataluña así lo demuestra.
- El desarrollo de una política específica sobre la escuela rural no se ha debido tan solo a un comienzo anterior en la adquisición de competencias educativas, como es el caso de Cataluña y Andalucía, sino a la existencia de una mayor tradición en cuanto a la defensa de la especificidad de dicha escuela y a la existencia de instituciones y movimientos en los que agentes educativos y sociales han unido esfuerzos en dicha defensa. En este sentido los Movimientos de Renovación Pedagógica, el Secretariado de Escuela Rural, el Grupo Interuniversitario de Escuela Rural y el Observatorio de la Educación en el Mundo Rural son un claro ejemplo de las diferencias de Cataluña con respecto a las otras dos CCAA analizadas. Sin embargo estos hechos no se han visto reflejados en ninguna de las leyes de educación que Andalucía (2007) y Cataluña (2009) han aprobado. Aragón, última comunidad de las estudiadas en adquirir las competencias y que asumió un modelo organizativo de escuela rural (CRA) que, aunque promovido desde el Ministerio de Educación, fue asumido por el gobierno autónomo y sí que incluyó en su Anteproyecto de Ley de Educación referencias específicas a la estructura organizativa y pedagógica de su escuela rural.
- En muchas ocasiones las políticas referidas a la escuela rural se han desarrollado ligadas a planteamientos compensatorios que, si bien pueden ser considerados no adecuados desde una visión de la equidad en materia de educación, han sido el trampolín de prácticas pedagógicas innovadoras y consideradas de calidad tanto a nivel nacional como internacional. Tal es el caso de los CRIE surgidos en Aragón.
- En muchas ocasiones las políticas educativas relacionadas con la escuela rural se han desarrollado de manera independiente e incluso enfrentada (en Aragón hay CRAs que pertenecen a dos o incluso tres comarcas), a otras políticas de descentralización territorial, aunque también es verdad que los diferentes agrupamientos organizativos y pedagógicos realizados en torno a las escuelas rurales (las ZER en Cataluña), pueden ser fuente de organizaciones territoriales con vinculación real a las necesidades sociales, culturales y educativas de determinados territorios. Las experiencias en las que comunidad y escuela han acercado objetivos, actividades y expectativas son consideradas como modelos de calidad educativa y desarrollo local (pueblo educador en Cataluña).

- La aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la escuela rural ha sido en muchas ocasiones origen de prácticas pedagógicas innovadoras (Aldea Digital en Aragón, implantación de la red de banda ancha en Andalucía), y ha supuesto la posibilidad de, manteniendo sus señas de identidad (multigraducción entre otras), acercar la escuela rural a cotas de calidad presentes en otros territorios (urbanos).
- A pesar de las diferencias manifiestas, la situación de la escuela rural como centro educativo de carácter singular tanto por el contexto en el que se encuentra como por las características pedagógicas de sus aulas, tiene muchos elementos comunes. Lo importante de las medidas políticas y organizativas que desde las distintas administraciones se desarrollen es poner en valor las ventajas pedagógicas, sociales y culturales de la escuela rural, en el marco de un conjunto global de actuaciones que garanticen la equidad de todo el alumnado con independencia del territorio en el que vivan.
- La consolidación de la escuela rural debe apoyarse en criterios de calidad educativa y los ejemplos organizativos de las Comunidades Autónomas analizadas vienen a poner de manifiesto las posibilidades de este tipo de escuelas en la consecución de una educación de calidad con la participación activa de toda la comunidad educativa.
- Teniendo en cuenta que lo rural es social y económicamente heterogéneo y diverso y puede ser pedagógicamente rico, la red escolar que lo atiende debe tener en cuenta tales circunstancias para aprovecharlas, con independencia de la división administrativa (CCAA) en la que nos encontremos. De esta manera el elemento “escuela rural” puede y debe ser uno de los puntos de unión entre aquellas políticas educativas que, aunque diseñadas y desarrolladas por diferentes administraciones, vayan dirigidas a potenciar aquellos elementos pedagógicamente valiosos para el logro de una educación de calidad para todos.

Referencias

- Bustos, A. (2007). Dos décadas de Colegios Públicos Rurales. Una mirada a la escuela rural andaluza. *Aula Abierta*, 35 (1,2), 95-104.
- Corchón, E. (2001). *La escuela rural andaluza*. Granada: Consejo Escolar de Andalucía.
- Corchón, E. (2005). *La escuela en el medio rural. Modelos organizativos*. Barcelona: Davinci Continental.
- FMRP: Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica. (1987). *Projecte de Zones Escolars per a l'Escola Rural: Conclusions de les VI Jornades d'Escola Rural de Catalunya*, Banyoles.
- Feu, J (1998). La transformació del món rural: el sentit de l'escola rural en un món que es desruralitza. *Temps d'Educació*, 20, 287-314.
- Hernández Díaz, J (2000): La escuela rural en la España del siglo XX, *Revista de Educación*, 1, pp.113-136.
- Onieva, A. J (1931): El problema de la escuela rural, *Revista de Pedagogía*, 1(17), 394-398.
- Puelles, M. (1991). *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*. Barcelona: Labor.
- Quintana, M. J (1946): *Obras Completas*, Madrid, BAE.

- Ruiz de Azúa, E. (2000). Un primer balance de la educación en España en el siglo XX". *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 22, 159-182.
- Soler, J (2005): L'escola rural a Catalunya al darrer quart del segle XX. De l'impacte de les polítiques educatives a la influència de les transformacions socials, culturals i econòmiques: un primer balanç. *Educació i Historia: Revista d'Historia de l'Educació*, 8, 78-102.

Referencias legales

Andalucía

- Consejería de Educación y Ciencia. (1988a). Decreto 29/1988, de 10 de febrero sobre constitución de Colegios Públicos Rurales en la Comunidad Autónoma Andaluza. *BOJA*19, de 4 de marzo.
- (1988b). Orden de 15 de abril de 1988 por la que desarrolla el Decreto 29/1988, de 10 de febrero, sobre constitución de Colegios Públicos Rurales en Andalucía. *BOJA* 33, de 26 de abril.
- (1988c). *Plan de Actuación para la Escuela Rural en Andalucía* Sevilla: Junta de Andalucía, Dirección General de Educación Compensatoria y Promoción Educativa, Servicio de Educación Compensatoria.
- (2003). Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorables. *BOJA* 128, de 23 de junio.
- Consejería de Educación. (2001). *Diferentes aspectos relacionados con los Colegios Públicos Rurales e Itinerancias*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- (2002). *Acuerdo para la mejora de las condiciones laborales y profesionales del profesorado de la enseñanza pública, a excepción de la universitaria*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- (2010). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo en Andalucía. Curso 2007-2008. 2008-2009*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Consejería de Turismo y Deporte. (2003). Orden de 14 de marzo de 2003, por la que se aprueba el mapa de comarcas de Andalucía a efectos de la planificación de la oferta turística y deportiva. *BOJA* 59, de 27 de marzo.
- Junta de Andalucía (2008): *Programa de desarrollo rural de Andalucía 2007-2013 (versión 3)*. Disponible en la web de la Consejería de Agricultura y Pesca de la Junta de Andalucía.
- Ley 9/1999, de 18 de noviembre de Solidaridad en la Educación. *BOJA* 140, de 2 de diciembre.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre de Educación de Andalucía. *BOJA* 252, de 26 de diciembre.
- Orden de 9 de septiembre de 1997 por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y funcionamiento de de las Escuela Públicas de EI y de los Colegios Públicos de EP de la CA de Andalucía. *BOJA* 105, de 9 de septiembre.

Aragón

- Cortes de Aragón. (2000). *Pacto por la Educación en Aragón*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Ley 3/2006, de 8 de junio, de modificación de la Ley 23/2001, de 26 de diciembre de Medidas de Comarcalización. *BOA* 74, de 30 de junio.
- Departamento de Educación y Ciencia. (2008). Resolución de 9 de septiembre de 2008 de la Secretaría General Técnica por la que se somete a información pública el Anteproyecto de Ley de Educación de Aragón. *BOA* 146, de 15 de septiembre.

Cataluña

- Departamento de Educación (1988). Decreto 195/1988, de 27 de julio, sobre la Constitución de Zonas Escolares Rurales para centros públicos de enseñanza primaria. *DOC* 1032, de 19 de agosto.
- (1990a). Orden de 6 de abril de 1990, por la que se establecen las funciones de los órganos de gobierno de las zonas escolares rurales, *DOC* 1280, de 18 de abril.
- (1990b). Resolución de 9 de abril de 1990, por la que se constituyen quince zonas escolares rurales. *DOC* 1280, de 18 de abril.
- Ley 6/1987, de 4 de abril sobre la organización comarcal de Cataluña. *DOC* 826, de 8 de abril.
- Ley 12/2009, de 10 de julio, d' Educació. *DOC* 5422, de 16 de julio.
- Ley 30/2010, de 3 de agosto, de Veguerías. *DOC* 5708, de 6 de septiembre.

España

- Constitución Política de la Monarquía Española (1812), en http://www.congreso.es/docu/constituciones/1812/ce1812_cd.pdf.
- Constitución Española. (1978). *BOE* 311, de 29 de diciembre.
- Ley Moyano o de Instrucción Pública, de 9 de septiembre de 1857, Madrid, Imprenta Nacional.
- Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945. *BOE* 50, de 18 de julio.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la reforma educativa. *BOE* 186, de 5 de agosto.
- Ley Orgánica 4/1979, de 18 de diciembre, Estatuto de Autonomía de Cataluña. *BOE* 306, de 22 de diciembre.
- Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre, del Estatuto de Autonomía para Andalucía. *BOE*, 9, de 11 de enero.
- Ley Orgánica 8/1982, de 10 de agosto, del Estatuto de Autonomía de Aragón. *BOE*, 195, de 16 de agosto.
- Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990. *BOE*, 239, de 5 de octubre.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1983). Real Decreto 1174, de 27 de abril, sobre educación compensatoria. *BOE* 112, de 11 de mayo.
- (1987). Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica. *BOE* 8, de 9 de enero.
- (1996). Orden de 29 de abril de 1996 de creación y funcionamiento de los Centros Rurales de Innovación Educativa. *BOE* 115, de 11 de mayo.
- Ministerio de Administraciones Públicas (1998). Real Decreto 1982/1998, de 18 septiembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Aragón en materia de enseñanza no universitaria. *BOE* 254, de 23 de octubre.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Informe 2012 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2010_2011*. Madrid, Secretaría General Técnica-Consejo Escolar del Estado.

Recebido para publicação em 08-05-14; aceito em 25-06-14