



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

Escuela en el medio rural y despoblación. El caso de La Rioja.

Autor/es

ADRIÁN JIMÉNEZ GONZÁLEZ

Director/es

SERGIO ANDRÉS CABELLO

Facultad

Facultad de Letras y de la Educación

Titulación

Grado en Educación Primaria

Departamento

CIENCIAS HUMANAS

Curso académico

2020-21



Escuela en el medio rural y despoblación. El caso de La Rioja., de ADRIÁN JIMÉNEZ GONZÁLEZ

(publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.

Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

© El autor, 2021

© Universidad de La Rioja, 2021

publicaciones.unirioja.es

E-mail: publicaciones@unirioja.es



TRABAJO FIN DE GRADO

Título

Escuela en el medio rural y despoblación. El caso de La Rioja

Autor

Adrián Jiménez González

Tutor/es

Sergio Andrés Cabello

Grado

Grado en Educación Primaria [206G]

Facultad de Letras y de la Educación

Año académico

2020/21

Agradecimientos

En primer lugar agradecer a mi tutor, Sergio Andrés Cabello, por su ayuda y disposición.

Agradecer también a mi familia y amigos, por acompañarme en este viaje.

A mi madre, que dondequiera que esté, espero que sepa que no me equivoqué al elegir ser maestro.

Al C.R.A. Alhama por servirme de inspiración para este trabajo.

Por último, dedico este trabajo a todos los maestros “de pueblo”.

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la relación entre la despoblación y la escuela en el medio rural, aspectos muy presentes en el día a día de una gran cantidad de personas en nuestro país y, más en concreto, en la Comunidad Autónoma de La Rioja. Para ello se va a realizar una revisión bibliográfica de fuentes secundarias y una consulta de diversos datos estadísticos para definir estos términos con precisión, conocer la evolución histórica de ambos aspectos en España y determinar la situación concreta de La Rioja. Las principales conclusiones muestran que “despoblación” y “escuela rural” son términos difíciles de definir ya que dependen de muchos factores, que son un problema presente en España desde finales del siglo XIX y que la despoblación es un hecho muy presente en las zonas más elevadas de La Rioja.

Palabras clave: despoblación, rural, escuela rural, La Rioja.

Abstract

The objective of this work is to analyze the relationship between depopulation and school in rural areas, both aspects that are very common in the day-to-day life of a large number of people in Spain, more specifically in the Autonomous Community of La Rioja. For this purpose, a bibliographic review of secondary sources and a consultation of various statistical data will be carried out to define these terms with precision, to know the historical evolution of both aspects in Spain and to determine the specific situation of La Rioja. The main conclusions show that "depopulation" and "rural school" are terms that are difficult to define since they depend on many factors, and that they represent a problem that has been present in Spain since the end of the 19th century and that depopulation is a very present fact in the highest areas of La Rioja.

Key words: depopulation, rural, rural school, La Rioja.

Índice

1. Introducción	5
2. Metodología	7
3. Conceptualización de lo rural y la despoblación.....	9
3.1. Concepto de rural	9
3.2. Concepto de despoblación	11
4. El desarrollo de la despoblación en España	15
4.1. Legislación en España	17
5. Historia de la escuela rural y legislación	19
6. La escuela rural	21
6.1. Concepto de escuela rural	21
6.2. Tipos de escuelas rurales	22
6.3. Características de los CRA	23
6.4. Ventajas y desventajas de los CRA	24
6.5. Características del profesorado de los CRA	25
6.6. Formación del profesorado	26
6.7. Importancia de las escuelas rurales	28
7. El escenario de la escuela rural en La Rioja	31
8. Conclusiones	35
9. Referencias bibliográficas.....	39
10. Anexos	47

1. Introducción

El presente trabajo trata de profundizar en la despoblación, una de las cuestiones más relevantes en la actualidad. Se trata de un fenómeno que lleva ocurriendo en nuestro país desde hace un tiempo y cuya aparición en los medios de comunicación ha aumentado recientemente. En particular se va a analizar la relación entre este fenómeno y la educación, conjunción que da lugar a lo que conocemos como “escuela rural” y se manifiesta concretamente en los llamados Centros Rurales Agrupados (CRA).

Para llevar a cabo este estudio se ha fijado un objetivo general que consiste en analizar la relación entre la despoblación y la escuela en el medio rural. A su vez, este objetivo general se desglosa en tres objetivos específicos. El primero busca conceptualizar tanto la despoblación como la escuela rural, el segundo que pretende conocer la evolución de la despoblación y de la escuela rural en España y un tercero que se focaliza más en conocer la situación particular de la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Mediante una revisión bibliográfica de fuentes secundarias se va a tratar de determinar la relación entre estos aspectos desde una perspectiva global que busca conceptualizar y conocer la situación actual de ambos aspectos, ya que han evolucionado constantemente y gran cantidad de la bibliografía disponible no está actualizada, no trata ambos aspectos o hace escasa mención a uno de los dos.

La despoblación y la escuela rural conciernen a una gran parte del territorio español, aunque este hecho no supone un elevado nivel de población afectada. No obstante la escuela es un elemento clave para mantener y atraer población a estos municipios, por lo que es importante conocer la relación entre ambos aspectos para crear propuestas de intervención y mejora.

El trabajo contiene tres apartados principales que surgen fruto de los objetivos fijados. En el primero se trata de definir términos como “rural”, “despoblación” y “escuela rural”, conceptos variables que se pueden abordar desde diferentes perspectivas. Seguidamente se va a profundizar en la evolución de la despoblación y de la escuela rural en España. Y por último se va a realizar un análisis concreto de la situación en la Comunidad Autónoma de La Rioja, en el que se compararán datos relativos a población y alumnado de CRAs desde el 2003 hasta el 2021.

2. Metodología

Para realizar el presente trabajo, que consiste en una revisión bibliográfica, se han consultado fuentes secundarias. Se han seleccionado en base a la importancia de algunos autores como Camarero en cuanto a la despoblación y la ruralidad o Abós, Boix y Bustos en cuanto a la escuela rural. Pero también se ha elegido bibliografía por la fecha de elaboración, buscando obtener una visión a lo largo del tiempo del fenómeno de la despoblación y de la escuela rural hasta llegar a la actualidad.

Por otra parte también se ha consultado legislación relativa a la ruralidad, a la despoblación y a la escuela rural. Asimismo se ha realizado un análisis de estadísticas demográficas y de educación relativas a la Comunidad Autónoma de La Rioja con el propósito de conocer el impacto de la despoblación y sus consecuencias en la escuela rural.

3. Conceptualización de lo rural y la despoblación

El primer paso para lograr comprender la relación entre la despoblación y la escuela rural es delimitar con precisión los conceptos de rural y despoblación, por lo que en el presente apartado se va a tratar de realizar una aproximación a los mismos.

3.1. Concepto de rural

El despoblamiento rural es un proceso difícil de analizar al que es complicado atribuir una definición ya que existen distintas percepciones acerca de los elementos que caracterizan al ámbito rural y a la complejidad que supone la recolección de datos de municipios, ya que la mayoría de los registros estadísticos no puede desagregarse para municipios menores de 10.000 habitantes (Camarero, 2020). No obstante, el principal criterio que se utiliza para tratar de definir este concepto es la densidad de población. De este modo podemos encontrar diferentes definiciones en base a distintas organizaciones, gobiernos o estudios (MARM, 2009).

A nivel nacional encontramos la Ley 45/2007, de 13 de diciembre, *para el desarrollo sostenible del medio rural*, en la que se resalta la importancia histórica del medio rural así como la necesidad de crear políticas para favorecer el desarrollo rural. En el artículo 3 se definen tres conceptos básicos para comprender el término de “ruralidad”:

- a) Medio rural, que se trata de la región formada por el conjunto de municipios con una población inferior a 30.000 habitantes y una densidad de población menor de 100 habitantes por km².
- b) Zona rural, que es la región a la que se aplican las medidas planteadas en dicha ley y es delimitado por cada Comunidad Autónoma.
- c) Municipio rural de pequeño tamaño, que es aquel municipio con una población menor a los 5.000 habitantes y se encuentre dentro del medio rural.

Adicionalmente, en el artículo 10 de dicha ley se establece la clasificación de las zonas rurales, definidas en el artículo 3b, en tres categorías y en base a indicadores socioeconómicos:

- Zonas rurales a revitalizar: Se trata de las zonas más despobladas, en las que la actividad principal es la agricultura y las rentas son bajas. Se encuentran aisladas de las grandes ciudades.

- Intermedias: Se trata de las zonas con un nivel de población medio o bajo, en las hay más variedad de empleo y rentas más elevadas. Además se encuentran alejadas de las grandes ciudades.
- Periurbanas: Se trata de las zonas más pobladas, con el sector terciario como principal fuente de empleo, rentas mucho más altas y ubicadas más cerca de las ciudades.

Por otra parte, la OCDE (1994) estableció un sistema de clasificación de unidades de población, en este caso municipios, por el cual aquellos de menos de 150 habitantes por km² son considerados como rurales. Este sistema clasifica además las zonas en predominantemente rurales, intermedias o predominantemente urbanas.

No obstante se trata de una definición muy susceptible a la extensión de los municipios, a la distancia a otros núcleos urbanos y a la existencia de grandes extensiones de suelo con cobertura no artificial, por lo que puede asignar una de estas categorías a un municipio de forma errónea. En este sentido, es preciso delimitar precisamente estos espacios con el propósito de poner en práctica políticas de desarrollo rural (Goerlich, Reig y Cantarino, 2016).

Otra clasificación posible de las zonas rurales es la que propone Recaño (2020). En ella establece tres factores que explican la variabilidad demográfica de los espacios rurales de España: el envejecimiento, la emigración y la cercanía a espacios más poblados. Además divide a los municipios rurales de menos de 1.000 habitantes en tres categorías:

- Espacios rurales de resiliencia demográfica (29,7%): Cierta estabilidad poblacional y densidades de población más elevadas que el resto de poblaciones rurales.
- Espacios rurales de emigración (32,9%): Poca población, densidad de población muy baja y elevado impacto de la emigración.
- Espacios rurales en riesgo de despoblación irreversible (37,4%). Muy escasa población, densidad muy baja de población.

En otras ocasiones se alude al término “rural” como aquello contrapuesto a lo “urbano”, es decir, aquello que no es urbano o está lejos de lo urbano es considerado “rural”, lo que hace que se obvien muchos otros factores (Gallardo, 2011).

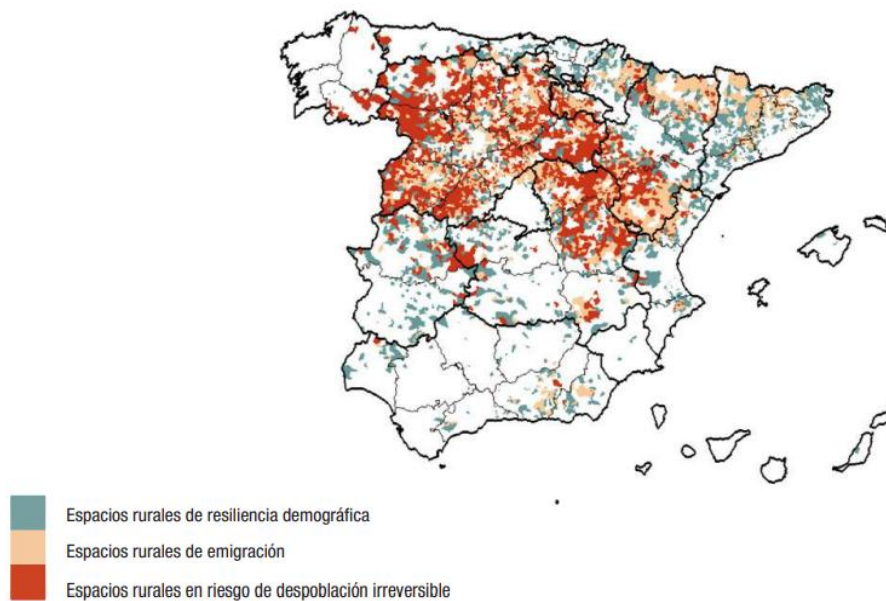


Figura 1: Distribución espacial según tipo de municipios (Recaño, 2020)

Como se ha visto en las clasificaciones anteriormente expuestas, no se puede únicamente atender a criterios demográficos, sino que es preciso analizar también la economía, la geografía o la cultura. No es posible definir de forma absolutamente correcta y atemporalmente el concepto de rural o urbano, sino que hay que tener una visión global de dos conceptos en constante cambio (Díez, 2001).

3.2. Concepto de despoblación

Partiendo de esta base se puede ahondar en el concepto de despoblación. No obstante, para ello hay que buscar causas, consecuencias y factores que intervienen, no limitarse a definir este concepto como una mera disminución de la población.

Haciendo propio el concepto de despoblación, encontramos la *España vacía*. Desde la publicación del ensayo *La España vacía*, de Sergio del Molino (2016), se ha observado como esta idea ha estado cada vez más presente en nuestro día a día. “La España vacía” o la “España vaciada”, que personifica a la España rural como víctima colateral de la modernización de la sociedad española, hace referencia a los municipios españoles de menos de 1.000 habitantes que representan el 61,4% de las entidades locales, el 40% de la superficie española y el 3,11% de la población (Recaño, 2020).

Por otra parte, autores como Camarero (2020) proponen que una despoblación no es una hemorragia de habitantes como se deduce de datos demográficos que nos apartan de nuestra forma de hábitat y de los procesos de configuración territorial de nuestro país.

Defiende que la metropolitanización es una variable generalizada en cualquier región, pero que al producirse en un territorio que históricamente ha tenido una densidad de población baja, pasa desapercibido. Es decir, aunque la población se haya concentrado demográficamente, la densidad de población se va a seguir tratando en términos negativos.

La densidad de población en España se sitúa en 92,5 habitantes por km² (Eurydice, 2020), por debajo de la media de la Unión Europea de 109 (Eurostat, 2019). Por otra parte, un estudio llevado a cabo por Eurostat (2018) en el que se analizaba el grado de urbanización en Europa basándose en los censos de 2011 y las fronteras de 2016 muestra claramente el elevado porcentaje de zonas rurales presentes en la Unión Europea. En la Figura 1 se pueden observar las áreas densamente pobladas de color azul, las áreas de densidad media de color amarillo y las áreas rurales de color verde.

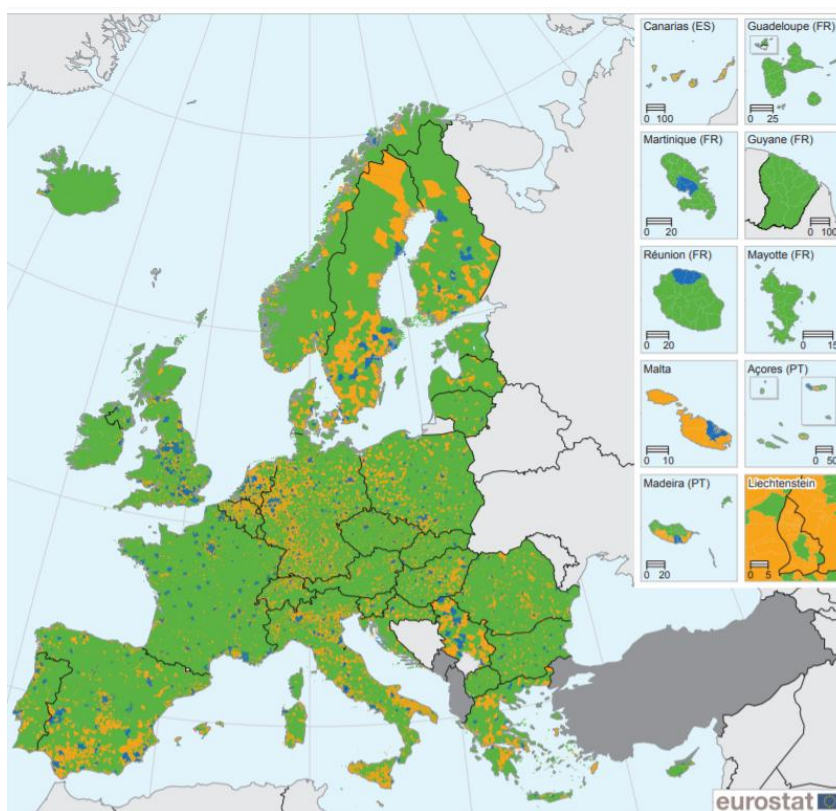


Figura 2: Grado de urbanización en la Unión Europea (Eurostat, 2018)

En base a estos datos y como deduce Camarero (2020, p. 50): “Si hubiera una distribución homogénea de la población por el territorio, la mitad de los españoles viviría en municipios menores de 10.000 habitantes”.

Camarero (2020) también destaca el hecho de que se esté utilizando el concepto de “despoblación” como arma política, rehuyendo del análisis de la demografía y de la concentración poblacional, ya que el panorama actual está inmerso en un proceso de crecimiento demográfico y de ganancias de población en bastantes núcleos rurales. No obstante, desde 1981, únicamente un 15% de los municipios menores de 1.000 habitantes registró un incremento poblacional (Recaño, 2020).

4. Desarrollo de la despoblación en España

Como menciona Rodríguez-Pose (2018), la situación actual de desarrollo basado en la aglomeración y la densidad es el motor del continuo proceso de despoblación. El hecho de que todo gire en torno a los núcleos urbanos hace que los núcleos rurales se queden en una posición secundaria en relación al desarrollo (Camarero, 2020).

No obstante, este proceso se ha ido observando desde hace tiempo. Ya a principios del siglo XX se observaba que uno de cada cinco habitantes vivía en municipios que actualmente cuentan con menos de mil habitantes, suponiendo entonces unos 4 millones de personas con una densidad de población de menos de 20 habitantes por km², no muy lejos de la media española de 37. No obstante, el éxodo rural comienza a finales del siglo XIX en Cataluña y País Vasco, las zonas más industriales y que más opciones laborales ofrecían (Recaño, 2020).

En esta época destacan los trabajos de Caballero (1864) y Costa (1911), citados por Camarero (2020), quienes ya mencionaban la ausencia de población en ciertas zonas de España.

En la década de los años 30, la situación tras la Guerra Civil y la Gran Depresión frenó la emigración del campo. De hecho, en algunas zonas rurales se alcanzaron las mayores poblaciones entre 1930 y 1950, generando incluso problemas de sobrepoblación (Recaño, 2020).

Las ideas de Caballero y Costa supusieron la base de los Planes Nacionales de Colonización Agraria del régimen franquista, que pretendían establecer poblaciones en zonas desaprovechadas. El motivo de estas medidas fue que en los años 50 España se encontraba sumida en un proceso de cambio, pasando de una época de posguerra a una situación de modernización y desarrollo, por lo que se produjo un intenso movimiento de población de lo rural a lo urbano. Sin embargo, estas medidas no consiguieron frenar el intenso éxodo rural producido entre finales de los años 50 y mediados de los 60 del siglo XIX, dejando de ser un país principalmente agrario (Camarero, 2020). La mecanización de las labores agrarias jugó un gran papel en este proceso, ya que el campo requería de mucha menos mano de obra (Recaño, 2020).

Además, este proceso se dio en unas generaciones concretas, particularmente en las nacidas entre 1936 y 1940. En 1950 estas generaciones tenían entre 20 y 24 años y la

densidad de población de las áreas rurales era de 29 habitantes por km² (Camarero y Sampedro, 2019). Además las mujeres, especialmente las más jóvenes, comenzaban a reivindicarse contra las desigualdades entre hombres y mujeres, por lo que se veían obligadas a abandonar las zonas rurales en busca de reconocimiento y oportunidades (Rico y Gómez, 2003). Según Camarero et Al. (2009), este fenómeno por el cual las mujeres se apoyaban en la educación para buscar una vida mejor se denomina “huida ilustrada”,

Durante los años 70 en los últimos momentos de franquismo, el proceso de modernización está finalizando y se acentúa el éxodo rural, especialmente entre los jóvenes y las mujeres (Camarero, Sampedro y Vicente-Mazariegos, 1991). El gran crecimiento económico en esta década permitió que la gente dejara las zonas más rurales en busca de una vida más próspera y con mejor calidad de vida (Domínguez, 2020)

No obstante, a finales de los años 80 cae la fecundidad, no llegando a compensar los fallecimientos, y se produce un desequilibrio entre la emigración juvenil y el crecimiento vegetativo (Bernardi y Requena, 2003). Aunque los saldos migratorios aumentan, es decir, llegan nuevos residentes de edad elevada a estas zonas, ya que este periodo coincide con la entrada de España en la Unión Europea (Collantes y Pinilla, 2019). Las causas fueron, entre otras, que la población fue a vivir a pequeños municipios cercanos a sus lugares de trabajo, unas ofertas de vivienda, y a jubilaciones (Camarero y Sampedro, 2019). La consecuencia es que el principal sustento de la población en zonas rurales es la emigración y no el crecimiento vegetativo (Camarero, 2020). A partir del año 2000 la mayor parte de estas migraciones son de población extranjera (Camarero y Sampedro, 2019).

Esta situación se sigue produciendo hasta 2009, momento en el que los efectos de la crisis económica producen más salidas y menos entradas. La crisis que estalló en 2008 significó una parada inmediata de la repoblación de zonas rurales. De esta forma, en 2012 tanto el crecimiento vegetativo como el saldo migratorio (autóctono y extranjero) disminuyen, siendo en 2015 el año con mayor pérdida demográfica. Aunque a partir de 2018 se observa un ligero crecimiento de municipios pequeños gracias a la inmigración extranjera (Camarero, 2020).

Aun así, como defiende Camarero (2020), ni la inmigración ha conseguido frenar el envejecimiento de la población, ya que la fecundidad se encuentra lejos del nivel necesario para que se produzca el reemplazo generacional, tanto en las zonas rurales como las urbanas, aunque especialmente en las primeras. Actualmente la fecundidad es el principal problema de la despoblación y la inmigración extranjera lo que ejerce de freno ante este fenómeno. Además estamos inmersos en un proceso de envejecimiento rural muy ligado al proceso de envejecimiento global de la población y no tanto a la inmigración, al contrario de lo sucedido en épocas anteriores.

La consecuencia, como destaca Camarero (2020), es que debido a la emigración y la concentración de la economía se produce una gran desigualdad territorial que dificulta más aún insertarse de nuevo en los flujos económicos, provocando una retroalimentación que desemboca en una exclusión social de los habitantes de las zonas rurales. Este autor identifica cuatro ámbitos en los que se catalogan los problemas rurales: demografía, accesibilidad, educación y mercado de trabajo.

El desarrollo económico de nuestro país ha provocado un aumento de las rentas, especialmente en el medio urbano, lo que ha conducido a una disminución del nivel económico y de la calidad de vida en el medio rural, especialmente a la hora de prestar servicios a estas zonas. Una de las consecuencias es que los jóvenes tienen que dejar las zonas rurales para plantearse un futuro sin tanta incertidumbre y motivación (Domínguez, 2020).

En este punto y como definen Camarero y Oliva (2019), aparece la llamada brecha rural, que se trata de la imposibilidad para las áreas rurales de igualarse a las áreas urbanas en aspectos relacionados con la calidad de vida, servicios y oportunidades y que supone partir desde una posición de desventaja y desigualdad respecto a zonas urbanas.

4.1. Legislación en España

En cuanto a la legislación, hay que destacar la Ley 45/2007, de 12 de diciembre, para el *Desarrollo sostenible en el medio rural*, que destaca la importancia del medio rural para nuestro país y pretende mejorar la situación económica y social de las zonas rurales. Se trata de la primera ley de este tipo en España y contiene una serie de medidas de desarrollo rural sostenible. Los objetivos 1b, 2b, 3c y 4d que se plantean en dicha ley hacen referencia explícita al mantenimiento de unos servicios públicos básicos, como,

entre otros, el transporte y la educación, teniendo en cuenta las necesidades de los ciudadanos de estas zonas y disminuyendo la brecha rural. Además, el artículo 28 se centra particularmente en la educación mencionando diversas medidas que intentan mejorar la situación de los colegios rurales.

Destaca también el Programa de Desarrollo Rural Sostenible, que permite la aplicación efectiva de la *Ley para el Desarrollo sostenible en el medio rural* que se realizó de 2010 a 2014 y que contiene estrategias específicas de actuaciones tanto a nivel autonómico como estatal.

Por otra parte es preciso hacer mención a las Directrices Generales de la Estrategia Nacional frente al reto demográfico, que surgen a raíz de un la Conferencia de Presidentes de enero de 2017 y que pretenden afrontar este problema creando un plan de actuación global y transversal contra la despoblación y el envejecimiento.

Actualmente, en 2021, se ha propuesto un Plan de Recuperación con una batería de 130 medidas vertebradas en torno a 10 ejes de actuación con el propósito de hacer frente a la despoblación y al reto demográfico. De estas medidas cabe destacar la 2.5 que hace mención a la mejora de las competencias digitales del sistema educativo y al 5.9 y el 7.12 que aluden a la prevención del abandono temprano y a la mejora de los resultados educativos

A nivel europeo destaca la Red de Áreas Escasamente Pobladas del Sur de Europa, que trabaja por conseguir cambios en las políticas territoriales con respecto a las zonas despobladas, también destaca que es necesario proveer a estas zonas de servicios básicos como la sanidad y la educación.

5. Historia de la escuela rural y legislación

La Ley de Primera enseñanza de 1938 y la *Ley Moyano* de 1957 supusieron el inicio de la creación de escuelas primarias en nuestro país. Al llegar la Segunda República, en 1931, se focalizó la atención en las escuelas rurales con la creación de las llamadas Misiones Pedagógicas, que pretendían llevar la cultura a las zonas rurales y mejorar la escuela rural (Carrascal y Magro, 2020)

Durante el régimen franquista la escuela rural cobró especial importancia, no por mejorar la educación, sino como instrumento ideológico, prestando mucha más atención al contenido que a la forma (Benito, 2013).

En 1945 se establece por primera vez la distinción entre escuela unitaria y graduada con la *Ley de Educación Primaria* (Carrascal y Magro, 2020). Con la irrupción del “desarrollismo” entre 1959 y 1973 cambia esta situación, y el modelo educativo se centra fundamentalmente en lo urbano, abandonando a la escuela rural con el éxodo producido en esta época (Benito, 2013).

Con la *Ley General de Educación* de 1970 desaparecen las escuelas unitarias y se constituyen las concentraciones y las Escuelas Hogar, ignorando la multigraduación y el medio rural en el currículo (Benito, 2013).

El Real Decreto de 13 de abril de 1983 se promulga para compensar las desigualdades presentes en la educación y equiparar los centros rurales a los urbanos. Durante el curso escolar 83/84 se crea el primer Colegio Rural Agrupado “Valle de Amblés” en Ávila y con carácter experimental.

Como constatan Ponce de León, Bravo y Torroba (2000), la posibilidad de construir CRA de Educación General Básica (EGB) aparece en el Real Decreto 2731/1986 de 24 de diciembre. Unos meses después, la ORDEN de 20 de julio de 1987 detalla más concretamente el proceso de creación de CRAs de EGB.

No obstante como mencionan Tapia y Castro (2014), ni en la *Ley General de Educación* de 1970 (LGE), ni en la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* de 1985 (LODE), ni en la *Ley Orgánica de General del Sistema Educativo* (LOGSE) se da cabida a la escuela rural como una entidad con su valor y características propias. Es cierto que la

LOGSE introduce la multigraduación, pero se eluden muchos otros factores propios de la escuela rural y la financiación de la misma (Fraile, Iriarte y Olalla, 2000).

Esta situación se alarga hasta la promulgación de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, *de Calidad de la Educación* (LOCE), en la que por primera vez se reconoce a la escuela rural como un ente independiente. Igualmente en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación* (LOE) se hace referencia a la educación en el medio rural y a la necesidad de poner fin a las desigualdades entre esta y la urbana.

Con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la *mejora de la calidad educativa* (LOMCE) no existen más cambios destacables con respecto a la escuela en el medio rural. Sigue sin tratarse como una entidad diferenciada del resto, sin currículo específico o una formación docente particular, a excepción de materia organizativa (Benito, 2013).

En una investigación llevada a cabo por Santamaría (2014) se enumeran las referencias directas al término rural en las distintas leyes educativas, siendo en total de 1 en la LOGSE, 1 en la LOCE, 3 en la LOE y 4 en la LOMCE.

Actualmente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, *por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE) es la primera Ley que reconoce las “peculiaridades” de la escuela rural en su artículo 82 (Igualdad de oportunidades en el medio rural), haciendo explícita la necesidad de proveer de medios a esta escuela, de garantizar escuelas en cada municipio o zona de escolarización, de aumentar la escolarización en etapas no obligatorias y de la formación específica y realización de prácticas en este tipo de centros.

6. La escuela rural

Una vez llegados a este punto y conociendo la evolución de la escuela rural y la diferente legislación que ha regido este ámbito en nuestro país, se puede abordar las características y aspectos más reseñables de la escuela rural desde la óptica actual.

6.1. Concepto de escuela rural

Como se ha visto en secciones anteriores, definir el medio rural resulta complicado. En consecuencia a esta situación, definir la escuela rural sigue siendo una ardua tarea (Morales, 2019).

Santamaría-Cárdaba y Sampedro (2020) destacan que al igual que no se puede concretar qué es lo rural y qué es lo urbano, es igualmente difícil definir la escuela rural, ya que tampoco está exenta de los cambios socioeconómicos, culturales y tecnológicos. No obstante, llegan a la conclusión de que los centros rurales son una pieza clave de la cohesión social en las comunidades rurales.

Ruiz y Ruiz (2017) coinciden en que no se encuentra una definición universal de escuela rural, pero que sí encuentran numerosas descripciones basadas en experiencias de diversos autores.

Boix la define como “la escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular (en función de la tipología de la escuela) y con una configuración pedagógico-didáctica multidimensional” (2004, p.13). No obstante esa definición, como se verá en apartados posteriores, únicamente hace referencia a los Centros Rurales Agrupados (CRA).

Por otra parte, Ortega (1995) la define de forma general como “la parienta pobre” de la escuela de las grandes ciudades, como un tipo de escuela que se encuentra en núcleos de población muy pequeños y que está desprovista de muchos de los recursos de una escuela urbana. No obstante se trata de una definición de hace ya más de dos décadas, por lo que esta escuela rural que define difiere mucho de la actual. Sin embargo, un aspecto destacable es que este autor apoya la distinción entre escuela rural y escuela en el medio rural, ya que el problema no se trata de la escuela en sí, sino del emplazamiento de la misma.

En contraposición a esta idea, surge la de Pedraza y López-Pastor (2015, p.2.), quienes defienden que la escuela rural es “uno de los contextos más complejos y singulares de nuestro sistema educativo”, aludiendo que es una oportunidad para docentes y discentes.

No obstante, es un concepto que ha ido evolucionando a lo largo del tiempo. Como defiende Benito (2013), durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, hablar de escuela suponía lo mismo que hablar de escuela rural.

En este sentido, Benito (2013) hace una distinción basándose en los conceptos propuestos anteriormente por Feu i Gelis (2004) de “vieja escuela rural”, aquella que carece de recursos y tiene una ratio de hasta 90 alumnos por profesor, y las “nuevas ruralidades”.

Sin embargo, todas las definiciones carecen de un aspecto implícito en el término, el entorno rural. Otros autores sí tienen en cuenta este aspecto, como Sauras (2000), quien añade que esta escuela se sitúa en poblaciones de nunca más de 10.000 habitantes ni más de 60 habitantes por km², o la de Jiménez (1983) quien estrecha el cerco aún más, situando el umbral en poblaciones menores de 1.000 habitantes.

6.2. Tipos de escuelas rurales

Boix (1995) establece cuatro tipos principales de escuelas rurales:

- Escuelas cíclicas o graduadas: menos de ocho unidades, aulas multigraduadas y sin un docente por curso.
- Escuelas unitarias: se trata de escuelas con una sola unidad y en las que todas las labores organizativas recaen sobre el mismo docente.
- Zona escolar rural: son un grupo de escuelas que comparten una serie de características como maestros o elementos pedagógicos, pero con características singulares diferenciadoras.
- Colegios rurales agrupados (CRA): Agrupación de distintas escuelas de una comarca en una sola entidad y desde una misma perspectiva organizativa.

Ponce de León, Bravo y Torroba (2000, p.316) definen los CRA como “la organización basada en la agrupación entre varias unidades que constituyen un colegio y cuyo ámbito se extiende entre varias localidades”.

También existen los Centros Rurales de Innovación educativa (CRIE), que surgen de la necesidad de tomar medidas para mejorar la educación en los colegios rurales y que se dirigen a centros incompletos de infantil y primaria y a los CRA ofertando convivencias periódicas de alumnos de diferentes zonas y escuelas rurales (Ponce de León, Bravo y Torroba, 2000).

6.3. Características de los CRA

Las características de las escuelas rurales vienen determinadas en gran medida por las particularidades del medio rural en el que están inmersas (Santamaría-Cárdaba y Sampedro, 2020). No obstante se pueden determinar una serie de características presentes en la mayoría de los CRA:

- **Multigraduación:** Se trata de la principal característica de la escuela rural y se puede definir como el agrupamiento del alumnado de diferentes cursos en un única aula y bajo las mismas condiciones de enseñanza-aprendizaje (Boix y Bustos, 2014). A esto se le suma una gran variedad de entornos geográficos, de familias, de maestros y de contextos culturales, lo que implica una diversidad elevada (Berlangu, 2009).
- **Baja ratio alumno-profesor** (Cantón, 2004), lo que también implica que la ratio del centro sea muy baja y ocasione dificultades para mantener abierto el centro (Bernal, 2009).
- **Presentan una organización distinta a la escuela urbana**, con profesores itinerantes, que se desplazan entre las aulas de las distintas localidades que conforman el CRA (Bernal, 2009). Además, en las escuelas unitarias el maestro deberá también gestionar el centro y coordinarse con el resto de centros del CRA.
- **Suelen ser las únicas escuelas en la localidad**, lo que implica que los padres no suelen poder elegir centro sin desplazamiento a otras localidades (Corchón, citado por Gallardo, 2011). Además el alumnado no suele poder continuar los estudios en sus pueblos, por lo que se tiene que desplazar a otras localidades o ciudades (Tahull y Montero, 2018).
- **Escasez de recursos materiales y humanos**, con pocas infraestructuras disponibles (Pedraza y López Pastor, 2015; Bernal, 2009).

- El profesorado no está lo suficientemente formado para actuar en aulas multigrado (Bernal, 2009; Quílez y Vázquez, 2012).
- El profesorado está peor considerado al trabajar lejos de la supuesta calidad pedagógica asociada a las escuelas urbanas (Tahull y Montero, 2018). No obstante estos maestros acaban realizando labores como impartir clases en distintos niveles o ejercer de orientadores, gestores o psicólogos (Feu i Gelis, 2004).
- La relación entre escuela, familias y otros agentes socializadores es uno de los elementos clave en este tipo de centros (Santamaría-Cárdaba y Sampedro, 2020; Bernal, 2009). Este hecho favorece el contacto estrecho entre alumnado, docentes y entorno, lo que genera una pedagogía más activa basada en la participación y la investigación y una atención más individualizada (Feu i Gelis, 2004).

6.4. Ventajas y desventajas de los CRA

Como se ha visto anteriormente, los CRA son centros compuestos por varias escuelas de distintos municipios de una misma zona, con unas características particulares. Partiendo de lo propuesto por Bernal (2009) se pueden determinar las siguientes ventajas:

- Superación del aislamiento del profesorado en las escuelas unitarias o incompletas. Así mismo, facilita la burocracia que antes tenía que llevar a cabo un solo maestro. Además facilita las sustituciones ante cualquier baja.
- Superación del aislamiento social de los alumnos con jornadas de convivencia y la realización actividades en los CRIE.
- Relación cercana con el alumno debido a la baja ratio y mejora de la atención a la diversidad de los alumnos por parte de especialistas.
- Superación de los localismos y rivalidades locales
- Permite debatir, compartir y mejorar las metodologías y didácticas empleadas, así como mejorar la autodidáctica. Hay una mayor autonomía y desarrollo personal en este tipo de aulas (Magro, 2019)
- Posee un presupuesto superior y se comparten recursos materiales entre los centros, lo que rentabiliza las inversiones realizadas.

Del mismo modo, al igual que este tipo de centros posee sus bondades, es preciso destacar los puntos donde flaquea más. Basándose de nuevo en Bernal (2009), se pueden citar las siguientes desventajas:

- La atención al primer ciclo de Educación Infantil depende del ayuntamiento, y no suele ser prioritario, por lo que en ocasiones recae en la iniciativa privada o requiere de desplazamientos a municipios mayores.
- El profesorado no suele ser muy estable a lo largo del tiempo, principalmente porque los maestros itinerantes deben desplazarse entre los centros, invirtiendo más tiempo y recursos.
- El equipo directivo tiene que ocuparse de varios centros dispersos en distintos municipios, lo que implica más tiempo de dedicación.
- No existe una formación específica en los planes docentes de las universidades al margen de actuaciones voluntarias de profesores.
- Exigen implicarse en la cultura y el desarrollo del pueblo, ya que son elementos que no se pueden aislar uno del otro.
- A pesar de las mejoras en los últimos tiempos, son centros que disponen de recursos e instalaciones limitados y, en ocasiones, obsoletos, por lo que hay mucho margen de mejora. Además los recursos materiales son compartidos, por lo que en ocasiones deben trasladarse de un centro a otro, lo que implica una mayor coordinación de horarios y de recursos disponibles.
- Los centros pueden situarse en localidades muy distanciadas unas de otras, por lo que hay alumnos que deben desplazarse diariamente a otra localidad.

6.5. Características del profesorado de los CRA

Del mismo modo que la escuela rural se trata de un contexto muy particular con sus características concretas, el profesorado que ejerce en ella posee unos rasgos distintivos.

Siguiendo la clasificación propuesta por Ponce de León, Bravo y Torroba (2000) el claustro se divide en:

- Maestros generalistas: son tutores y no se desplazan.
- Maestros especialistas: Son los maestros de Educación Física, Inglés y Música y normalmente se desplazan en el CRA, en caso de que no sean tutores.

- Profesorado compartido: Se desplazan en el CRA y a otros centros que no pertenecen al CRA y son los maestros de Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica, Religión y los orientadores.

En este momento es preciso hacer mención a la figura del maestro itinerante, que son aquellos docentes que se desplazan con su vehículo entre las aulas de de las distintas localidades que conforman el CRA.

Chaparro y Santos (2018) han determinado cinco competencias básicas que debe poseer todo maestro rural:

1. Ser capaz de emplear diversas metodologías en contextos diversos.
2. Adaptar el lenguaje a la diversidad del aula multigrado.
3. Innovar y crear recursos teniendo en cuenta el contexto.
4. Ser partícipe de manera activa en el desarrollo de la comunidad rural.
5. Reflexionar y ser crítico, manteniendo una actitud de mejora constante, tanto con la comunidad como en la docencia.

Para conseguir la adquisición de estas competencias es preciso que se produzca una mejora en la formación inicial y continua de los docentes centrada en el ámbito rural (Magro, 2019).

6.6. Formación del profesorado

Un aspecto en el que muchos autores coinciden es en que los docentes no están preparados para ejercer por primera vez en este tipo de centros. Pérez, García y Quijano (2018) defienden que el profesorado no siempre tiene la formación necesaria para intervenir en este tipo de centros y que el buen desempeño de su labor docente depende en gran medida de la disposición y voluntad personal. De hecho, destacan que los estudiantes no suelen optar por este tipo de centros a la hora de realizar las prácticas de grado.

En este sentido, Boix (2004) y Bustos (2011) añaden que existe una falta de formación curricular específica del profesorado en este tipo de centros. Ambos concuerdan en que un contexto particular requiere una formación particular, especialmente si una gran parte de los docentes ejercen en dicho contexto en sus primeros años de docencia. No obstante este hecho es un arma de doble filo, ya que las administraciones son

conscientes de que este tipo de escuelas solo suelen ser de paso para profesores noveles, con una elevada proporción del profesorado de este tipo de centros con una experiencia profesional no superior a 4 años (Pérez, García y Quijano, 2018).

Como se ha visto, los centros multigrado suelen ser el primer destino del profesorado, no obstante se observa una relación inversa entre preparación previa y dificultad de la labor docente (Boix y Bustos, 2014).

Parafraseando a Magro: “Es importante pensar en un currículo que incorpore cursos o asignaturas que permita desarrollar iniciativas para contextos específicos” (2019, p. 109).

Ni la universidad ni las administraciones educativas plantean la opción de una formación inicial, ni continua, del profesorado en técnicas de enseñanza-aprendizaje en contextos con multigraduación (Bustos, 2011) ni en el análisis de la realidad social y cultural de la escuela en el mundo rural (Abós, 2007) ni que ayude a superar la percepción inicial de aislamiento del maestro rural (Tapia y Castro, 2014).

Sin embargo, parece ser que este hecho no se puede trasladar a todos los países, ya que en Francia si existe una formación específica para aquellos docentes que van a ejercer en un contexto rural (Bustos, 2011).

Además no existe una motivación directa, ya que no hay un incentivo económico, no conlleva una promoción profesional y requiere mucho más tiempo y esfuerzo, aunque esta motivación puede llegar por otras vías, como las relaciones sociales y la mayor libertad de cátedra (Pérez, García y Quijano, 2018).

Y a pesar de todo ello, Bustos (2008) destaca que pese a esta falta de formación, prevalecen las actitudes positivas con el paso del tiempo y aumenta la satisfacción y la alegría en el trabajo en contraposición de la frustración o el desconcierto.

La mayor parte del profesorado (en torno a dos tercios) prefiere trabajar en grupos unigrado. No obstante, con el paso del tiempo los docentes tienden a preferir trabajar en aulas multigrado o les resulta indiferente un modelo que otro (Pérez, García y Quijano, 2018).

Una de las causas de esta problemática puede ser un inadecuado modelo de formación y de prácticas curriculares, ya que suelen favorecer que el alumno llegue a esta clase de

centros sin una formación teórica ni práctica que les permita desenvolverse adecuadamente en el mismo, además de unas creencias pedagógicas negativas (Herdero, Collado-González y Shoiti-Nozu, 2016; Quílez y Vázquez, 2012).

Un estudio llevado a cabo por Ruiz y Ruiz-Gallardo (2017) evidencia que tanto los estudiantes de magisterio como los maestros de Educación Primaria coinciden en que la universidad apenas incide en la enseñanza en el medio rural y que se debe fomentar tanto la teoría como la práctica relativa a estos contextos. Concluyen que a pesar de que los CRA son una realidad frecuente, la formación sigue siendo deficiente y la mayoría de los docentes cree que son peores que los centros en el medio urbano.

Ruiz (2020, p. 11) añade que es necesario formar a los maestros en competencias digitales para todas las áreas competenciales, ya que existe “una desigualdad en el acceso a la Sociedad de la Información entre el mundo rural y urbano y por consiguiente un incumplimiento de los principios establecidos a nivel europeo”.

En consonancia con lo que defiende Abós (2015), todos los sistemas educativos deberían favorecer una educación de calidad en el medio rural, ya que favorece tanto al desarrollo del alumnado como de los docentes y de la comunidad.

No obstante, tal y como afirma Mulryan-Kyne (2007), es muy complicado que la formación inicial de maestro pueda abarcar todas las posibles realidades con las que se puede encontrar a lo largo de su ejercicio docente, por lo que no hay que formar en contextos específicos, sino formar para que sean capaces de adaptarse a cualquier contexto. Además, este autor también destaca la dificultad de encontrar formadores de docentes que tengan experiencia en aulas multigrado.

6.7. Importancia de las escuelas rurales

El mantenimiento de las escuelas rurales es un debate entre los que creen que es un elemento clave para mantener la población y quienes consideran que no son tan importantes siempre y cuando existan facilidades para acudir a otros centros cercanos. En cualquier caso, es evidente la importancia de las escuelas en el medio rural (Gobierno de La Rioja, 2017).

Para Morales (2019) mantener las escuelas hace que los jóvenes en edad escolar permanezcan más tiempo en los pueblos, que lleguen docentes y que se establezcan

relaciones sociales entre todos los agentes educativos implicados. Además, defiende que la escuela rural cuenta con capital cultural y capacidad para innovar en un espacio en el que toda la comunidad educativa participa.

Como mencionan Domingo y Nolasco: “En la actualidad, la permanencia de estas pequeñas escuelas supone, de manera simbólica, la continuidad de las localidades en las que se hallan, sobre todo si tenemos en consideración la repetida aseveración de que una escuela que se cierra es un pueblo que también echa la llave” (2020, p. 229).

Por otra parte, la escuela rural contribuye a reducir la brecha digital entre el mundo rural y el urbano, transmitiendo conocimientos y habilidades tecnológicas y digitales (Elboj et al., 2013).

Ruiz y Ruiz-Gallardo (2017) añaden que se trata de unos centros con una gran trascendencia social y cuyos docentes son capaces de acercar la educación a lugares distantes en unas condiciones mucho más desfavorables que otros centros en un ámbito urbano.

Además se trata de uno de los elementos que transmiten que la calidad de vida en un entorno rural es equiparable a la urbana y que vivir en un pueblo no implica renunciar a ciertos derechos fundamentales como la educación o la sanidad (Domínguez Álvarez, 2020).

Santamaría-Cárdaba y Sampedro (2020) consideran que este tipo de escuela es una pieza clave en la cohesión social de los espacios rurales, siendo su papel mucho más importante que el de una simple institución social y teniendo un rol clave en la mejora de estas comunidades. Además defienden que mantener este tipo de centros serviría para evitar marginar más al mundo rural.

No obstante, tal y como menciona Benito (2013), la escuela tiene su responsabilidad pero también una influencia limitada ligada a las dinámicas territoriales y a influencias sociales y políticas. La escuela ha sido un elemento muy presente en el proceso de despoblación del medio rural español, no se la puede determinar como la solución definitiva a la despoblación pero se trata de una institución clave para la igualdad de oportunidades.

7. El escenario de la escuela rural en La Rioja

Nos encontramos en la región con menos habitantes de España, con un total de 319.314 habitantes en 2020. De toda la población de La Rioja, 152.354 personas son de Logroño, lo que representa un 47.71% del total. Además la población proyectada para 2035 sería de 315.003 personas según el INE (2021). En la figura 3 se puede observar la distribución de población en los municipios de La Rioja y en la Figura 4 la densidad de población por municipios.

Tabla 25. Variación (%) de la población por tamaño de los municipios en La Rioja (tramos en base a la población municipal a 1 de enero de 2018)						
Tamaño por número de habitantes	Número de municipios	Población 2005	Población 2017	Población 2018	Variación 2005-2018	Variación 2017-2018
TOTAL	174	301.084	315.381	315.675	4,8	0,1
Menos de 51	35	1.246	1.000	967	-22,4	-3,3
De 51 a 100	26	2.528	2.048	2.011	-20,5	-1,8
De 101 a 250	46	8.834	7.501	7.348	-16,8	-2,0
De 251 a 500	27	10.074	9.440	9.403	-6,7	-0,4
De 501 a 1.000	12	9.286	8.708	8.637	-7,0	-0,8
De 1.001 a 2.000	7	8.950	9.143	9.152	2,3	0,1
De 2.001 a 5.000	12	33.487	35.148	35.093	4,8	-0,2
De 5.001 a 20.000	7	58.573	67.677	68.028	16,1	0,5
Más de 20.000	2	168.106	174.716	175.036	4,1	0,2

Figura 3: Población de los municipios de La Rioja en base a tramos de población (Agenda para la población de La Rioja 2030).

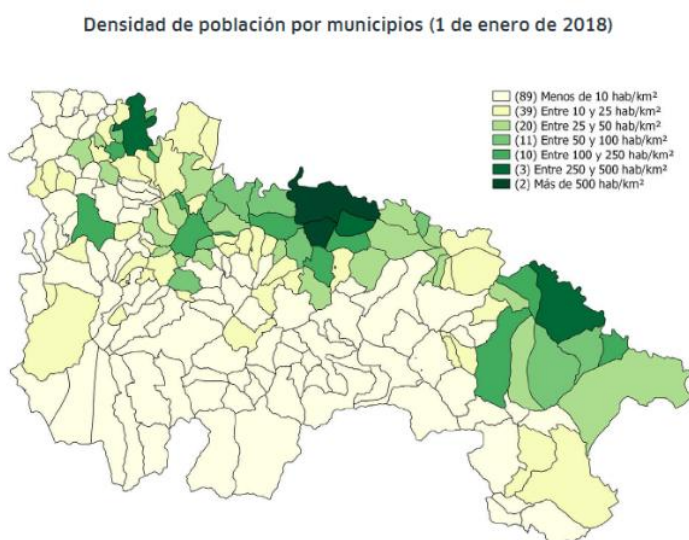


Figura 4. Densidad de población por municipios (Agenda para la población de La Rioja 2030).

En cuanto a la escuela rural en La Rioja, actualmente encontramos 11 CRAs distribuidos en 48 localidades. Cabe destacar este dato con las 77 localidades que reunían estos 11 CRAs en el curso 1994/1995, año en el que se implantaron los cinco últimos centros rurales de la comunidad (Ponce de León, Bravo y Torroba, 2000). Algunos de estos centros se han cerrado debido a la escasez de alumnos y otros han cambiado su denominación a Centros de Educación Infantil y Primaria. La ratio de alumnado mínimo por centro municipal para mantenerlo abierto es de 5 alumnos, por lo que, salvo excepciones, cuando el alumnado es inferior a esta cifra el centro se ve obligado a cerrar y los alumnos a desplazarse a otro centro.

En la actualidad hay 887 unidades escolares de Educación primaria en funcionamiento, de las cuales únicamente 127 son centros rurales, lo que supone el 14,32% del total. Además, de los 19.397 alumnos de Educación Primaria, los matriculados en CRAs son 1050, un 5,41%.

Partiendo de los datos de las estadísticas escolares del Gobierno de La Rioja del curso 2003/2004 y 2020/2021 se va a realizar una comparativa entre ciertos datos que ofrecen estos informes para observar los cambios en la población y la educación rural (ANEXO 1 y ANEXO 2). En la tabla 1 se puede analizar la evolución de la población, las unidades y los alumnos.

El primer aspecto destacable es la reducción de doce CRAs a once, debido al cambio del CRA Casalarreina a CEIP. Además, seis municipios han cerrado su escuela: Bobadilla, Tirgo, Zarratón, Cabretón, Sorzano y Azofra. De este modo los CRAs han pasado de estar presentes en 54 localidades en el curso 2003/2004 a estar presentes en 47 en el curso 2020/2021

Como se puede observar, la población de los municipios en los que cada CRA está presente ha disminuido salvo en los casos del CRA Las Cuatro Villas, el CRA Valle Oja-Tirón, el CRA Moncalvillo y el CRA Cuenca del Najerilla. La disminución más pronunciada se ha dado en el CRA Alhama y el CRA Valle del Linares, ambos de la Rioja Baja y con unas pérdidas del 24,42% y el 22,87% respectivamente. Por otra parte es destacable el aumento de población en el CRA Moncalvillo, con un aumento del 22,69%.

En cuanto a las unidades de cada CRA, es destacable el aumento del CRA Moncalvillo en 6 unidades, lo que supone un aumento del 50% respecto al curso 2003/2004. De nuevo, el CRA Alhama con 4 unidades menos y el CRA Entrevalles son los centros que más unidades han perdido.

Por último, respecto a la diferencia de alumnos destacan el CRA Moncalvillo, con 89 alumnos más y el CRA Las Cuatro Villas con 57 alumnos más, lo que supone el 58,17% y el 45,97% de aumento respectivamente. El CRA Alhama y el CRA Alto Cidacos son los centros que más alumnado han perdido entre el curso 2003/2004 y el 2020/2021.

No obstante, es preciso mencionar que hay otros centros en La Rioja que no están denominados como CRA pero pueden pertenecer a la categoría de lo rural, por ejemplo los centros de Autol, Baños de Río Tobía, Casalarreina, Ezcaray, Murillo de Río Leza y Quel.

En cuanto a las medidas que se han tomado en nuestra Comunidad Autónoma con respecto a este tema, destaca la Agenda de la Población 2030, la cual cuenta con un apartado dedicado a la despoblación, con medidas específicas para encarar este problema. Cabe mencionar también la celebración de las II Jornadas de Escuela Rural llevadas a cabo en Santurde de Rioja del 24 de febrero de 19 al 1 de marzo de 1986 en las que analizaron aspectos legislativos relativos a la política y a la educación respecto al medio rural y se propusieron diversos proyectos reivindicando “que las Comunidades Rurales tienen derecho a un servicio público educativo de calidad” (1986, pp.31), que se debe asegurar el mantenimiento de las escuelas en cada núcleo de población y que se deben dejar de discriminar a la escuela rural y pasar a figurar en la legislación como un ámbito específico. No obstante, no se ha avanzado mucho en esta cuestión y a día de hoy, aunque en menor medida, estos problemas siguen presentes.

	Población en 2021	Población en 2003	Diferencia de población	% de Población	Diferencia unidades	% Unidades	Diferencia alumnos	%Alumnos
CRA Las Cuatro Villas	2695	2589	106	4,09%	2	18,18%	57	45,97%
CRA Alto Cidacos	1154	1217	-63	-5,18%	-2	-28,57%	-35	-46,05%
CRA Vista La Hez	3005	3197	-192	-6,01%	1	5,88%	14	7,65%
CRA Entrevalles	1275	1654	-379	-22,91%	-3	-37,50%	-15	-22,73%
CRA Valle Oja-Tirón	1613	1503	110	7,32%	1	14,29%	7	19,12%
CRA Alhama	2009	2658	-649	-24,42%	-4	-28,57%	-42	-24,00%
CRA Valle del Linares	1649	2138	-489	-22,87%	-2	-18,18%	-26	-21,85%
CRA Moncalvillo	3309	2697	612	22,69%	6	50,00%	89	58,17%
CRA Entreviñas	3394	3793	-399	-10,52%	-1	-6,67%	-33	-15,28%
CRA Cameros Nuevo	1001	1229	-228	-18,55%	-2	-25,00%	-34	-41,98%
CRA Cuenca del Najerilla	3511	3434	77	2,24%	-2	-9,52%	2	0,83%

Tabla 1: Población, unidades y alumnos por CRA. Elaboración propia a partir de Estadística Escolar de los cursos 2003/2004 y 2020/2021 del Gobierno de La Rioja.

En el CRA Entreviñas no se ha tenido en cuenta a la localidad de Bobadilla, cuyo centro se ha cerrado.

En el CRA Alhama no se ha tenido en cuenta a la localidad de Cabretón, cuyo centro se ha cerrado.

En el CRA Valle Oja-Tirón solo se ha tenido en cuenta las localidades de Aguaciana, Castañares, Cuzcurrita y Santurde, ya que son las localidades que forman dicho CRA en la actualidad. Anteriormente eran 2 CRA distintos, el de Casalarreina, cuyo centro cabecera se convirtió en CEIP y cerraron los centros de Tirgo y Zarratón, y el de Castañares.

En el CRA Moncalvillo no se ha tenido en cuenta a la localidad de Sorzano, cuyo centro se ha cerrado.

En el CRA Cuenca del Najerilla no se ha tenido en cuenta a la localidad de Azofra, cuyo centro se ha cerrado.

8. Conclusiones

A lo largo del presente trabajo se ha ido revisando ciertos conceptos desde una perspectiva global hasta llegar al caso particular de la comunidad de La Rioja. Se ha podido comprobar la dificultad a la hora de definir el término “rural” debido a la multitud de factores que incluye y a la diversidad de nuestro país. En este sentido y tal y como defienden Goerlick, Reig y Cantarino (2016), es preciso concretar con precisión este término para poder tomar medidas y actuar en consecuencia.

En la misma línea, el concepto de “despoblación” genera cierta controversia entre los autores, encontrando dos posiciones diferentes, una que propone que este fenómeno es la consecuencia del proceso de concentración de la población en torno a las ciudades, y la otra que se centra en los datos negativos de densidad poblacional. No obstante, es preciso recalcar que ambas visiones coinciden en el uso incorrecto de este término como arma política y en la escasez de propuestas concretas para tratar de frenarla.

En el caso de España, nos encontramos en un territorio que históricamente ha tenido unos niveles de densidad poblacional bajos en comparación a otros países de la Unión Europea. No obstante, desde finales del siglo XIX la despoblación ha sido una preocupación constante. El fenómeno del éxodo rural se ha producido desde entonces ininterrumpidamente, en intervalos con más o menos intensidad, especialmente entre la población más joven y las mujeres que emigraban a la ciudad en busca de mejores condiciones de vida. En este punto surge el concepto de “brecha rural” propuesto por Camarero y Oliva (2019), que hace explícita la imposibilidad de que las áreas rurales puedan ofrecer la misma calidad de vida que las zonas urbanas.

Por otra parte, al igual que resulta complicado definir el término “rural”, limitar el concepto de escuela rural sigue siendo una tarea compleja ligada a diversos factores como la demografía, la economía, la geografía y la cultura. Además no son conceptos estables a lo largo del tiempo, si no que han evolucionado conforme a la sociedad española. No obstante, en la actualidad la forma más predominante de educación en el ámbito rural son los Centros Rurales Agrupados, en los que la multigraducción suele ser una constante presente en la mayoría de escuelas.

Sin embargo, pese a la importancia de este tipo de escuelas para mantener la población durante más tiempo en zonas rurales, fomentar la cultura y mejorar la cohesión social,

es necesario hacer mención a la escasa formación universitaria para desempeñar la labor docente en estos centros. Como se ha podido comprobar, numerosos autores coinciden en la insuficiente formación tanto en la estructura y funcionamiento de los CRA, como en la docencia en contextos multigraduados.

Del mismo modo, la legislación tampoco ha ayudado a mejorar la situación de la escuela rural. Haciendo un viaje desde la Ley de Primera enseñanza de 1938 y la Ley Moyano de 1957 que dieron pie a la construcción de escuelas primarias en España, pasando por las Misiones pedagógicas de la Segunda República, el uso de la escuela como arma política durante el franquismo y las numerosas leyes del periodo democrático, se puede apreciar que la mayoría de la legislación ha ignorado a la escuela rural o no la ha tratado como un contexto con características propias. De las ocho leyes educativas aprobadas en el periodo democrático, no ha sido hasta la última, la LOMLOE (2020), en la que se han reconocido las peculiaridades de la escuela rural, se ha destacado la importancia de dotar de medios a la misma y se ha señalado la necesidad de formar al profesorado con el propósito de ofrecer una igualdad de oportunidades en este contexto.

En cuanto a la situación de la Comunidad Autónoma de La Rioja, actualmente cuenta con 11 CRAs distribuidos en 48 localidades. El análisis de los datos de estos CRAs entre los cursos 2003/2004 y 2020/2021 reflejan que aunque tanto la población de las localidades como el número de alumnos que acuden a estos centros ha aumentado, lo ha hecho en poblaciones concretas, siendo muy destacable la diferencia por zonas, aunque se puede extraer la siguiente conclusión: a mayor ascenso en los valles o las zonas de montaña, mayor ha sido la pérdida de población y de alumnado.

Por otra parte, es preciso destacar las limitaciones de este trabajo en el análisis de los datos de La Rioja, ya que solo existe información estadística desde el curso 2003/2004, lo que dificulta una perspectiva más longitudinal de la evolución histórica de la despoblación y la escuela rural en nuestra comunidad. Por otra parte la extensión limitada ha reducido el desarrollo de ciertos apartados que se podrían detallar con más profundidad en futuras investigaciones.

Por último, y como broche a este trabajo, es preciso destacar el papel de la escuela en la sociedad actual, siendo uno de los mayores aportadores de cohesión social, implicando tanto a alumnos como a docentes, familias y el entorno donde se ubica, siendo mucho

más notable en el ámbito rural, en el que la presencia de la escuela juega un importante papel para su conservación.

El acceso a la escuela es una cuestión de derechos y de servicios públicos, todas las personas deberían tener la misma facilidad a la hora de acceder a una educación de calidad si buscamos una sociedad realmente igualitaria. En este sentido, y como se ha visto a lo largo del trabajo, la escuela rural no es un elemento imprescindible para fijar la población, pero sí que supone un impacto positivo e implica que las personas puedan crear un proyecto en el medio rural, ya sea atrayendo familias a estas poblaciones o evitando que otras emigren.

En consecuencia, y como última reflexión, es preciso seguir trabajando en y con la escuela rural como un medio para conseguir frenar la despoblación y como un fin en sí, es decir, como un factor que contribuye a mejorar las sociedades.

9. Referencias bibliográficas

- Abós, P. (2007). La escuela rural y sus condiciones ¿Tienen implicaciones en la formación del profesorado? *Aula Abierta*, 35(1,2), 83-90.
- Abós, P. (2015). El Modelo de Escuela Rural ¿Es un Modelo Transferible a Otro Tipo de Escuela? *Educação & Realidade*, 40(3), 667-684.
- Benito, D. (2013). Despoblación, desarraigo y escuela rural: condenados a encontrarse. *Enrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 6, 56-59.
- Berlanga, S. (2009). La Escuela Rural: entre la realidad y el deseo. En M. Hernández (Coord.), *Jornadas sobre Educación en el medio rural: encrucijadas y respuestas* (pp. 74-83). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Bernal, J. L. (2009). Luces y sombras en la escuela rural. En M. Hernández (Coord.), *Jornadas sobre Educación en el medio rural: encrucijadas y respuestas* (pp. 103-115). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Bernardi, F. y Requena, M. (2003). La caída de la fecundidad y el déficit de natalidad en España. *RES*, 3, 29-49.
- Boix, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Editorial Graó.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: Funcionamiento y Necesidades*. Barcelona: Praxis.
- Boix, R. y Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3100/3299>.
- Bustos, A. (2008). Docentes de escuela rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 485-519. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/94041/90651>

- Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 155-170. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43498/25373>.
- Cantón, I. (2004). *Intervención Educativa en la Sociedad del Conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Camarero, L. (2020). Despoblamiento, baja densidad y brecha rural: un recorrido por una España desigual. *Panorama social*, 31, 47-73. Recuperado de: <https://www.funcas.es/wp-content/uploads/2020/09/Luis-Camarero.pdf>
- Camarero, L. y Sampedro, R. (2019). Despoblación y ruralidad transnacional: crisis y arraigo rural en Castilla y León. *Economía Agraria y Recursos Naturales* 19(1), 59-82.
- Camarero, L., Sampedro, R. y Vicente-Mazariegos, J. (1991). *Mujer y Ruralidad. El círculo quebrado*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Camarero, L. y Oliva, J. (2019). Thinking in rural gap: mobility and social inequalities. *Palgrave Communications*, 5(95), 1-7.
- Collantes, F. y Pinilla, V. (2019). *¿Lugares que no importan? La despoblación de la España rural desde 1900 hasta el presente*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Carrascal, S. y Magro, M. (2020). *Dos siglos de escuela rural*. Recuperado de: <https://theconversation.com/dos-siglos-de-escuela-rural-151340>
- Consejería de Educación, Cultura, Deporte y Juventud (2020). *Estadística Escolar de la Comunidad Autónoma de La Rioja. Curso 2020/2021*.
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte (2003). *Estadística Escolar de la Comunidad Autónoma de La Rioja. Curso 2003/2004*.
- Corchón, E. (2000). *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Del Molino, S. (2016). *La España vacía. Viaje por un país que nunca fue*. Madrid: Turner.

- Díez, M^a.P. (2001). *El realismo como elemento importante de la cultura rural. Actas del 1er Congreso de Escuela Rural de Aragón*, 131-135. Zaragoza: Diputación General de Aragón, Departamento de Educación y Ciencia.
- Domingo, V. y Nolasco, A. (2020). Tándem educativo en la provincia de Teruel (España). Los colegios rurales agrupados (CRA) y los centros rurales de innovación educativa (CRIE). *En: Psiché y polis (pp. 221-231)*. Madrid: GKA Ediciones.
- Domínguez, J.L. (2020). El desigual acceso de la juventud rural a los servicios públicos: la necesidad de impulsar la educación en la España vaciada. *Cuadernos de Investigación en Juventud*, 8.
- Elboj, C., Pulido, M.A. & Welikala, T. (2013). Las tecnologías de la Información y la comunicación en la salida al aislamiento rural: el caso de Ariño. *Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales: Scripta Nova*, 17(427). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817080>
- España. Gobierno. (1857). *Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano)*.
- España. Gobierno. (1938). *Ley de Reforma de la Enseñanza Media*. (BOE del 23 de septiembre).
- España. Gobierno. (1945). *Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria*
- España. Gobierno. (1970) *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (LGE)*.
- España. Gobierno. (1983). *Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria*.
- España. Gobierno. (1985). *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio (BOE 149/85 del 4) reguladora del Derecho a la Educación (LODE)*.
- España. Gobierno. (1986). *Real Decreto 2731/1986 de 24 de diciembre (BOE del 9 de enero), sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica*.

- España. Gobierno. (1987) *Orden de 20 de julio de 1987 (BOE del 25), por la que se establece el procedimiento para la constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica.*
- España. Gobierno (1990). *Ley Orgánica 1/ 1990, de 3 de octubre (BOE del 4) de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).*
- España. Gobierno. (2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).*
- España. Gobierno. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).*
- España. Gobierno. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).*
- España. Parlamento. (2007). *Ley para el desarrollo sostenible del medio rural (Ley 45/2007).* Madrid: BOE.
- España. Gobierno. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).*
- Eurydice (2020). España. Población: Situación demográfica, Lenguas y Religiones. *En Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural.* Recuperado de: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/population-demographic-situation-languages-and-religions-79_es
- Eurostat (2018). *Grado de urbanización.* Recuperado de: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/degree-of-urbanisation/background>
- Eurostat (2019). *Densidad de población.* Recuperado de: <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00003/default/table?lang=en>
- Feu i Gelis, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista digital eRural: educación, cultura y desarrollo rural*, 3(2), 1-13.
- Fraile, C., Iriarte, J.A., y Olalla, M.T. (2000). La LOGSE vista desde el medio rural. *Revista de Educación*, 322, 159-167.

- Gallardo, M. (2011). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (5).
- Gobierno de España (2010). *Programa de Desarrollo Rural Sostenible (2010-2014), Situación y diagnóstico del medio rural en España*, Madrid. Recuperado de: https://www.fega.es/sites/default/files/imported/PwfGcp/imagenes/es/RESUMEN_PDRS_2010-2014_tcm5-15800.pdf
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de La Rioja (1986). *II Jornadas de Escuela Rural*. Logroño: Gobierno de La Rioja.
- Gobierno de La Rioja (2017). *Agenda para la población de La Rioja 2030. Mesa de alcaldes*. Recuperado de: <https://www.larioja.org/larioja-client/cm/agenda-poblacion/images?idMmedia=984126>
- Gobierno de La Rioja. (2018). *Agenda para la población 2030. Distribución territorial*. Recuperado de: <https://www.larioja.org/agenda-poblacion/es/diagnostico/distribucion-territorial>
- Gobierno de La Rioja (2019). *Agenda para la Población de La Rioja. 2030. Documento final*.
- Goerlich, F.J., Reig, E. y Cantarino, I. (2016). *Delimitación de áreas rurales y urbanas a nivel local: Demografía, coberturas del suelo y accesibilidad*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Heredero, E., Collado-González, I., y Shoiti-Nozu, W. (2016). Los colegios rurales agrupados en España. Análisis del funcionamiento y organización de la escuela rural española a partir de un estudio de casos. *Educação e Fronteiras On-Line*, 4(12), 142-153. DOI: 10.30612/eduf.v4i12.4716.
- Instituto de Estadística de La Rioja. (2020). *Población de La Rioja*. Recuperado de: <https://ias1.larioja.org/jaxiweb/menu.do?path=/1/101/10101/&file=pcaxis&type=pcaxis>
- Instituto Nacional de Estadística. (2021). *Proyección de la población*. Recuperado de: <https://www.ine.es/dynInfo/Infografia/Territoriales/capituloGraficos.html#!mapa>

- Instituto Nacional de Estadística. (2021). *Nomenclátor: Población del Padrón Continuo por unidad poblacional*. Recuperado de: https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177010&menu=resultados&idp=1254734710990
- Jiménez, J. (1983). *La Escuela Unitaria*. Barcelona: Laia.
- Ministerio de Política Territorial y función pública (2017). *Directrices Generales de la Estrategia Nacional Frente al Reto Demográfico*. Recuperado de: https://www.mptfp.gob.es/dam/es/portal/reto_demografico/Estrategia_Nacional/directrices_generales_estrategia.pdf.pdf
- Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico (2021). *Plan de recuperación. 130 medidas frente al Reto Demográfico*. Recuperado de: https://www.miteco.gob.es/es/reto-demografico/temas/medidas-reto-demografico/plan_recuperacion_130_medidas_tcm30-524369.pdf
- Magro, M. (2018). Necesidades formativas del profesorado de educación infantil para la atención a la diversidad de Colegios Rurales Agrupados. *Revista Prisma Social*, 25, 103-125.
- MARM (2009). *Población y Sociedad Rural. Análisis y Prospectiva - Serie AgrInfo n°12*. Subdirección General de Análisis, Prospectiva y Coordinación, Subsecretaría. Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino.
- Morales, N. (2019). Cierre de las escuelas en entornos rurales ¿por o para el despoblamiento? *Revista PH*, 98, 20-23. DOI: <https://doi.org/10.33349/2019.98.4388>
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 501-514. DOI: [10.1016/j.tate.2006.12.003](https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.003)
- OCDE (1994). *Creating rural indicators for shaping territorial policy*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Ortega, M. A. (1995). *La parienta pobre. Significante y significados de la Escuela Rural*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia- C.I.D.E.

- Pedraza, M. A. y López-Pastor, V. M. (2015). Investigación-acción, desarrollo profesional del profesorado de educación física y escuela rural. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15(57), 1-16. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.57.001>
- Pérez, M., García, I., & Quijano, R. (2018). Una aproximación a la realidad de los centros públicos rurales en Andalucía. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 147-160. DOI: 10.15366/tp2018.32.011
- Ponce de León, A., Bravo, E. y Torroba, T. (2000). Los colegios rurales agrupados, primer paso al mundo docente. *Contextos educativos: revista de educación*, 3, 315-348.
- Quílez, M. y Vázquez, R. (2012). Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de la enseñanza en la escuela rural. *Revista Iberoamericana de educación*, 59(2).
- Recaño, J. (2020). La despoblación que no cesa. *Dossieres EsF*, 36, 39-44.
- Red de Áreas Escasamente Pobladas del Sur de Europa (SSPA). *Documento de posición de la SSPA para España*. Recuperado de: http://sspa-network.eu/wp-content/uploads/DOCUMENTO-DE-POSICION_espa%C3%B1a_email.pdf
- Rico, M. y Gómez, J.M. (2003). Mujeres y despoblación en el medio rural de Castilla y León. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural* 3, 151-184.
- Rodríguez-Pose, A. (2018). The revenge of the places that don't matter (and what to do about it). *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*, 11(1), 189-209.
- Ruiz, N. y Ruiz-Gallardo, J.R. (2017). Colegios Rurales Agrupados y formación universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 215-240.
- Ruiz, M.P. (2020). Análisis de la competencia digital docente del profesorado de colegios rurales agrupados de la provincia de Albacete. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 8, 1-13. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/riite.395721>

- Santamaría, R. (2014). La Escuela Rural en la LOMCE: Oportunidades y Amenazas. *Revista Supervisión 21*, 33.
- Santamaría-Cárdaba y N., Sampedro, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *AGER: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural 30*, 147-176. DOI: <https://doi.org/10.4422/ager.2020.12>
- Sauras, P. (2000). Escuelas rurales. *Revista de Educación, 322*, 29-44.
- Tahull, J., y Montero, I. (2018). Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito. *Tendencias pedagógicas, 32*, 161-176. DOI: <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.012>
- Tapia, L. y Castro, P. (2014). Experiencia educativa. Educar desde un CRA. *Tendencias Pedagógicas 24*, 415-428.

Anexo 1: DATOS CRA 2003/2004

Curso 2003/2004	UNIDADES	Alum. Infantil	Alum. Primaria	Población 2003	Total Alum.
CRA LAS CUATRO VILLAS	11	50	74		124
Agoncillo	4	22	27	947	49
Arrúbal	3	13	20	470	33
Ribafrecha	3	13	21	1002	34
San Román	1	2	6	170	8
CRA ARNEDILLO	7	27	49		76
Arnedillo	3	13	29	474	42
Enciso	1	3	2	157	5
Herce	2	7	13	383	20
Préjano	1	4	5	203	9
CRA AUSEJO	17	61	122		183
Alcanadre	4	17	31	758	48
Ausejo	4	18	42	798	60
Corera	2	4	9	277	13
El Villar de Arnedo	3	12	24	675	36
Galilea	2	7	6	287	13
Tudelilla	2	3	10	402	13
CRA BADARAN	8	16	50		66
Anguiano	1	0	2	548	2
Badarán	3	12	21	708	33
Bobadilla	1	1	6	138	7
San Millán	2	2	11	281	13
Viniegra de Abajo	2	1	10	117	11
CRA CASALARREINA	12	54	87		141
Anguaciana	2	10	17	323	27
Casalarreina	6	32	55	1064	87
Cuzcurrita	2	9	7	449	16
Tirgo	1	2	3	235	5
Zarratón	1	1	5	246	6
CRA CASTAÑARES	3	8	23		31
Castañares	2	6	15	427	21
Santurde	1	2	8	304	10
CRA ALHAMA	14	59	116		175
Aguilar	3	14	26	705	40
Cabretón	2	4	11	254	15
Cervera	7	34	73	1714	107
Valverde	2	7	6	239	13
CRA IGEA	11	38	81		119
Cornago	2	6	19	544	25
Grávalos	2	1	10	263	11
Igea	3	17	22	740	39
Rincón de Olivedo	4	14	30	591	44
CRA NALDA	12	49	104		153
Entrena	5	27	52	1171	79
Medrano	1	1	4	216	5
Nalda	3	13	29	932	42
Sorzano	1	2	3	237	5
Viguera	2	6	16	378	22
CRA SAN VICENTE	15	66	150		216
Ábalos	3	13	20	269	33
Briones	3	10	29	828	39
Ollauri				287	
San Asensio	4	25	43	1242	68
San Vicente	5	18	58	1167	76
CRA TORRECILLA	8	24	57		81
Ortigosa	3	13	19	303	32
Torrecilla	3	8	23	547	31
Villoslada	2	3	15	379	18
CRA CUENCA DEL NAJERILLA	21	86	156		242
Alesanco	4	16	32	452	48
Arenzana de Abajo	2	6	10	282	16
Azofra	1	3	3	315	6
Camprovín	1	1	7	190	8
Hormilla	2	7	13	448	20
Huércanos	4	21	35	898	56
Tricio	2	5	12	387	17
Uruñuela	5	27	44	777	71

Anexo 2: DATOS CRA 2020/2021

Curso 2020/2021	Unidades	Alum. Infantil	Alum. Primari	Población 2020	Total Alum.
CRA LAS CUATRO VILL	13	43	138		181
Agoncillo	4	15	36	1096	51
Arrúbal	3	6	38	516	44
Ribafrecha	5	18	59	958	77
San Román	1	4	5	125	9
CRA ALTO CIDACOS	5	12	29		41
Arnedillo	2	6	14	448	20
Enciso	1	1	5	170	6
Herce	1	4	4	330	8
Préjano	1	1	6	206	7
CRA VISTA LA HEZ	18	57	140		197
Alcanadre	3	12	25	638	37
Ausejo	5	15	33	808	48
Corera	2	2	16	256	18
El villar de Arnedo	4	16	38	596	54
Galilea	2	7	15	366	22
Tudelilla	2	5	13	341	18
CRA ENTREVALLÉS	5	18	33		51
Anguiano	2	6	13	494	19
Badarán	1	5	10	477	15
San Millán	1	3	6	229	9
Viniegra de Abajo	1	4	4	75	8
CRA VALLE OJA-TIRÓN	8	25	56		81
Aguaciana	2	6	19	425	25
Castañares	2	8	14	404	22
Cuzcurrita	2	7	12	509	19
Santurde	2	4	11	275	15
CRA ALHAMA	10	44	89		133
Aguilar RA	2	8	21	459	29
Cervera	6	28	63	1345	91
Valverde	2	8	5	205	13
CRA VALLE DEL LINAR	9	30	63		93
Cornago	1	3	5	317	8
Grávalos	1	2	6	187	8
Igea	4	13	32	603	45
Rincón de Olivado	3	12	20	542	32
CRA MONCALVILLO	18	73	169		242
Entrena	9	37	88	1545	125
Medrano	3	13	24	325	37
Nalda	4	17	50	1057	67
Viguera	2	6	7	382	13
CRA ENTREVIÑAS	14	60	123		183
Ábalos	2	1	10	255	11
Briones	3	12	24	749	36
Ollauri	1	6	8	286	14
San Asensio	4	23	46	1108	69
San Vicente	4	18	35	996	53
CRA CAMEROS NUEVO	6	12	35		47
Ortigosa	3	5	20	221	25
Torrecilla	2	3	12	453	15
Villoslada	1	4	3	327	7
CRA CUENCA DEL NAJA	19	69	175		244
Alesanco	3	7	23	504	30
Arenzana de Abajo	1	1	9	237	10
Camprovín	1	3	3	165	6
Hormilla	3	15	23	418	38
Huércanos	4	18	40	846	58
Tricio	2	4	19	374	23
Uruñuela	5	21	58	967	79