

INFORME

La escuela rural en el siglo XXI



1. LA ESCUELA RURAL EN EL SIGLO XXI	4
Presentación	6
La escuela rural en un mundo globalizado	7
La innovación como alternativa al medio rural	7
Referencias	9
La escuela rural en España	10
Datos y cifras de la escuela rural en España	13
Indicadores de contexto	14
Escolarización	18
Recursos (programa de servicios complementarios)	24
Procesos educativos	30
Resultados	31
Propuestas	32
Tendencias que dan forma a la educación	35
Informe de la OCDE (2016). Carreteras secundarias: educación y vida rural	35
Tendencias en la población rural	35
Brecha de competencias entre zonas urbanas y rurales	36
Oferta educativa y de competencias en las economías rurales	37
La escuela rural	38
Clases multinivel	38
Tamaño y eficiencia	39
Acceso a la educación temprana	40
Las TIC y la educación a distancia	42
Enseñanza en zonas rurales	43
Atraer y apoyar al profesorado en las zonas rurales	44
Preguntas para pensar en el futuro	46
Población rural, evolución por países	46
Bibliografía	47
2. CCAA	50
La escuela rural en Castilla-La Mancha	51
Propuestas de CCOO	54

La escuela rural en Extremadura	55
El contexto educativo	55
Aspectos demográficos	55
Estudio demográfico de la provincia de Badajoz	56
Estudio demográfico de la provincia de Cáceres	57
Aspectos socioeconómicos	58
Aspectos socioculturales	58
El modelo de escuela rural en Extremadura	59
En defensa de la escuela rural	61
Exigencias	62
La escuela rural en Asturias	64
Asturias: contexto socioeconómico	64
Sistema educativo asturiano	64
La escuela rural asturiana	65
Propuestas de CCOO	66
La escuela rural en Cantabria	68
La escuela rural en Galicia	70
Situación de la escuela rural en Galicia	70
La escuela rural en el País Vasco	77
La escuela rural en Castilla y León	79
Fortalezas y debilidades de la escuela rural de Castilla y León	79
El número de centros rurales en Castilla y León	80
Políticas para paliar la despoblación en Castilla y León	81
3. ANEXOS	83
Proposición No de Ley (PNL) sobre medidas de mejora para la escuela rural	84
Presentada por el grupo parlamentario socialista en el Congreso de los Diputados el 26 de septiembre de 2017 (Número de expediente 161/000236)	84



LA ESCUELA RURAL EN EL SIGLO XXI





“Ellas (las escuelas rurales), pese a los avances que se han producido en materia de estudio e investigación, por un lado, y por otro, tomado con cautela, en las medidas de las administraciones, han sido y siguen siendo realidades educativas olvidadas, y cuando no, consideradas de segunda, y llegado el caso, de tercera clase. El discurso hegemónico, el urbano-centrista, ha causado mucho daño a las escuelas de las zonas rurales”.

Rosa Vázquez. Profesora Titular de la Universidad de Cádiz.

Presentación

CCOO presenta en este informe los debates de la jornada sobre **La escuela rural en el siglo XXI**, organizadas por la Federación Estatal de Enseñanza de CCOO en Salamanca el 27 de septiembre de 2018. Es una aproximación a la realidad y a la problemática demográfica y socioeducativa de este tipo de centros.

Desde un enfoque analítico y propositivo, el informe está organizado en cuatro capítulos. El primero de ellos se corresponde con la Introducción y analiza, de manera breve, el contexto social, económico y demográfico en el que se inserta la escuela rural; el segundo, titulado “Datos y cifras de la escuela rural en España” tiene como objetivo, desde una perspectiva descriptiva y analítica, diseccionar los datos en nuestro país; el tercer capítulo, titulado “Propuestas”, expone aquellas que desde CCOO se consideran imprescindibles para que el rico mundo educativo de la escuela rural no se pierda y mantenga sus enormes potencialidades socioeducativas; y, por último, “La escuela rural en el territorio: La realidad de la escuela rural en las distintas CCAA”, pretende trasladar a la comunidad educativa un mapa de la situación de la escuela rural en las diferentes comunidades autónomas en las que tiene una importante presencia en la red de centros.



La escuela rural en un mundo globalizado

La innovación como alternativa al medio rural

Rosa Vázquez. Profesora Titular de la Universidad de Cádiz.

El principio esencial de ese sueño igualitario es la educación. Su más equitativo y generoso instrumento: la educación pública, con la pedagogía de la justicia y la solidaridad. El mal más terrible que puede instalarse en la consciencia democrática es, por el contrario, el cultivo solapado e hipócrita de la diferencia, de la desigualdad.

Sobre la educación, Emilio Lledó (2018, p. 31).

Hemos perdido, podría decirse, casi la noción del tiempo con respecto a lo que ya forma parte del sentido común: el mundo globalizado. Un mundo sobre el que no se piensa, no se reflexiona, no se cuestiona, y ello resulta de tal modo porque ese sentido común se encarga de que así sea. Al no detenernos en ese mundo, no solo lo estamos aceptando tal cual es, sino también, y de un modo u otro, todo lo que encierra, de dónde viene y hacia dónde se proyecta. Un mundo producto de la globalización no ajeno a los procesos económicos, políticos, sociales, empresariales, culturales y tecnológicos que dominan y controlan el planeta, los países, los pueblos, la ciudadanía, y también los sistemas educativos, las escuelas y la educación.

La globalización no puede ser entendida sin contemplar al gran hermano llamado neoliberalismo. Su monopolio necesita de ese sentido común hecho a su imagen y semejanza para poder expandirse, no siempre de modo tangible sino más bien de manera sutil y subrepticia, y consolidarse como la única, y mejor, opción para formar parte de ese mundo globalizado obcecado con el rendimiento, la productividad, los *rankings*, la competitividad, el éxito, la rentabilidad y los beneficios. La mercantilización y la privatización son muestras claras de las hazañas de las políticas neoliberales y conservadoras, que han debilitado al estado del bienestar y al aparato público y lo público. Las escuelas no han escapado de sus garras. El mantra de este sentido común crea una pátina que oblitera otras alternativas o las hacen parecer ilógicas, improductivas e insensatas. La *ideología imposibilista* (Pucciarelli, 2001) es la que guía el sentido común de nuestro tiempo; ya Margaret Thatcher dijo: “no hay alternativa”. Esto lleva a una resignificación de los valores asociados a las conquistas sociales, entre ellas, el derecho a una educación laica, democrática y pública basada en la equidad, la justicia y la inclusión. La democracia pasa a ser excluyente y las obligaciones son económicas antes que sociales, morales e intelectuales.

Estas son las reglas del juego. El mundo globalizado ha traído avances en muchos aspectos, pero también ha contribuido a incrementar las desigualdades, las injusticias, el autoritarismo, la pobreza, la xenofobia, la precariedad, la exclusión, la monopolización de la cultura, el yo emprendedor y la *empresarización* del yo, las nuevas formas de explotación, la deslocalización y la privatización.

En este panorama hemos de situar a las escuelas rurales. ¿Qué lugar ocupan en este panorama y en el específico de la educación? Este mundo globalizado, tan dinámico y “sin fronteras” que, paradójicamente, está lleno de múltiples lindes imaginarias y reales que apartan, separan y clasifican a los países, a los pueblos y a los colectivos en categorías de primera, segunda o tercera clase, las cuales se aplican a su vez dentro de cada grupo, afecta igualmente a las escuelas rurales. Ellas, pese a los avances que se han producido en materia de estudio e investigación, por un lado, y por otro, tomado con cautela, en las medidas de las administraciones, han sido y siguen siendo realidades educativas olvidadas, y cuando no, consideradas de segunda o de tercera clase.

El discurso hegemónico urbanocentrista ha causado mucho daño a las escuelas de las zonas rurales. Este hecho, que ha ido de la mano de lo que ha pasado en nuestro país: la *España llena* urbanita, frente a la *España vacía*, tomando las palabras de Sergio del Molino (2016). Una España en la que se encuentran gran parte de las escuelas rurales que sobreviven bajo la espada de Damocles de las medidas de cierre, que según las políticas neoliberales y mercantilizadoras son lo mejor para los pueblos y sus habitantes cuando en realidad son una forma más de contribuir al desmantelamiento del sistema público de enseñanza.

Es una falacia argumentar que con el cierre de las escuelas rurales se va a reducir el fracaso escolar (cuando no hay estudios que demuestren que el alumnado de las zonas rurales se encuentre en esta situación en grado superior al de las zonas urbanas) o decir que es una forma de dotar de más calidad a la educación que el alumnado va a recibir yendo a otras escuelas. Este ataque inaceptable a la educación en las zonas rurales es un ataque a todo el medio rural, pues el cierre de una escuela representa el camino hacia la muerte del pueblo. Pobre fue en sus inicios, pero pobre quieren hacerla de nuevo (Vázquez Recio, 2016).

Del mismo modo que el neoliberalismo ha establecido un patrón estándar y universal de interpretación que la ciudadanía tiene que apropiarse como suyo para el mundo globalizado, el discurso urbanita que deviene del pensamiento urbanocentrista, igualmente ha configurado un modelo genérico y estándar para las escuelas (Vázquez Recio, 2008). Un modelo que, a modo de comodín, sirve para hablar y referenciar a todas las escuelas, como si todas fueran iguales, se encontrasen en la misma situación y tuvieran las mismas dificultades y necesidades. Con este modelo, que forma parte del sentido común, se pierde de vista que este mantra se configura a partir de las escuelas urbanas. Porque las escuelas rurales no son prioritarias en el imaginario social, académico, político y administrativo. Estos imaginarios se basan en un modelo que funciona bajo la generalización, la homogenización y la imposición de un canon uniformador, y suprime las diferencias y las particularidades idiosincrásicas de las escuelas, afectando no solo y en primer término a las de las zonas rurales, sino a todas.

Las escuelas rurales tienen que buscar la sincronía entre los procesos locales y globales, dado que no pueden escapar del mundo ni de la cultural global. Esto es importantísimo, porque es la clave para visibilizar el mundo rural y sus escuelas en la urdimbre de lo global, que no deja de ser globalizante. Asumirlas es un modo de poner en alza a las escuelas y reconocer su valor y papel en la consecución de los fines educativos democráticos e inclusivos. Implica aceptar, sin descrédito, que el conocimiento que aportan es legítimo y suficientemente rico como para tomarlo en consideración cuando nos proponemos mejorar la educación, las escuelas y la sociedad civil.

El potencial que tienen las escuelas rurales es inmenso, y se palpa cuando se aplica una política del reconocimiento, ya que de este modo es posible reconocer sus particularidades (similitudes y diferencias) desde un marco que garantice la igualdad entre escuelas (rurales y urbanas); un reconocimiento igualitario (Taylor, 2010) que debe ir acompañado de una política de redistribución que permita superar las desigualdades económicas; injusticias estas como tantas otras que experimentan por formar parte del mundo globalizado y cargar con el estigma de un imaginario excluyente y colonizador.

No cabe duda de que, pese a lo sombrío que pueda resultar el estado en el que se enmarcan las escuelas rurales, se han realizado enormes esfuerzos por evidenciar el potencial pedagógico tan importante que tienen y su valor educativo. Las potencialidades, sus virtudes, las convierten en un referente a tener siempre presente. Contamos con experiencias comunitarias que incorporan modelos democráticos de gestión. También con escuelas que se caracterizan por esa comunicación directa con su entorno y que permiten actividades prácticas contextualizadas favorecedoras de una pedagogía para la comprensión (pedagogía activa). Contamos con experiencias de participación del alumnado como pilar central de los procesos educativos, con los agrupamientos flexibles, con unas relaciones personales cercanas, vividas, sentidas, que practican el cuidado afectivo y permiten tejer una urdimbre comunitaria (escuela, familia, contexto natural/social/cultural). Estas son escuelas rurales que con sus estructuras organizativas de aula y centro ayudan a desarrollar un sentido de pertenencia y a la construcción de marcos de convivencia que favorecen el desarrollo de valores democráticos.

Sigue teniendo vigencia aquello que ya nos decía Tonucci (1996): la escuela rural es como un laboratorio contextualizado, abierto a la experimentación y a la innovación.

Referencias

- Pucciarelli, Alfredo (2001). El régimen político de las democracias excluyentes. El caso de la República Argentina. *Sociohistórica*, 9-10, 45-75. Recuperado de <https://bit.ly/2IYtUDz>
- Saramago, José (2018). *Sobre la educación*. Barcelona: Taurus.
- Taylor, Charles (2010). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: FCE.
- Tonucci, Francesco (1996). Un modelo para el cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 247, 48-51.
- Vázquez Recio, Rosa (2008). Las Escuelas Rurales: Un lugar en ninguna parte. Las ciudades invisibles del mundo educativo. *REIFOP*, 11(1), 53-58. Disponible en: <http://www.aufop.com/>.
- Vázquez Recio, Rosa (2016). Las escuelas públicas rurales: entre el bien común y la exclusión. En Angulo Rasco, F. (Coord). La escuela pública: su importancia y su sentido. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 85(30.1). Disponible en: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/imprensa/194>

La escuela rural en España¹

Miguel Recio. Asesor de la Secretaría de Estado de Educación.

“Es un trabajo solitario. Estoy sola al frente de todo, pero es gratificante tener un contacto tan directo con los alumnos... y poder ofrecerles una atención personalizada... Cada uno hace la tarea que le corresponde... procuro desdoblarme para que siempre estén trabajando y entre ellos se ayudan... este año quiero trabajar más con mis alumnos las emociones”.

Teresa Nieto. Directora y maestra del CRA Puente Pumar (6 alumnas/os. Polaciones, Cantabria). *El Diario Montañés* (8/IX/2018).

La escuela rural es una realidad educativa que en los últimos años ha recibido una especial atención debido a sus especificidades socioeducativas y a la realidad del despoblamiento, el sobre-envejecimiento y la masculinización de la población rural, que unidos a otros factores de índole social (emigración femenina, atención sanitaria, dependencia...), económica (conexiones a Internet fiables de banda ancha, transporte, vías de comunicación...) y geográfica (medios de montaña, relaciones entre entornos urbanos, periurbanos y rurales...), definen el medio rural en nuestro país.

Una de las consecuencias de esta realidad social y demográfica ha sido el cierre de muchas escuelas y unidades rurales a lo largo y ancho de nuestro territorio lo que, como veremos a lo largo de este informe, tiene especiales consecuencias, no solo en la vida y en el futuro de muchos núcleos rurales, sino también en la situación de crisis de un modelo educativo que, en la mayoría de los casos, es altamente inclusivo, equitativo e innovador.

Lo que se ha dado en llamar “medio rural”, es una realidad de enorme importancia en la estructura geográfica, demográfica y socioeconómica de nuestro país, puesto que engloba el 85% del territorio; pero, sin embargo, solo representa el 20% de la población.

Por CCAA, Andalucía, Castilla y León y Castilla-La Mancha reúnen casi el 50% de la población del medio rural. Aunque es Extremadura, la comunidad autónoma con un mayor porcentaje de población viviendo en el medio rural (50% de su población), y el Euskadi la que menos (2,5%).

Por lo que se refiere a la densidad de población, el medio rural más densamente poblado es el de las Islas Baleares (56,9 habitantes/km²) y el menos el de Aragón (9,6 habitantes/km²).

Uno de los principales problemas a los que se enfrenta este inmenso espacio que se ha denominado el medio rural no es otro que el reto demográfico: despoblación, envejecimiento, masculinización y baja natalidad. Al que en muchos casos se une el declive económico: menores oportunidades laborales y de formación, vivienda, transporte, etc.

¹ Los datos que recogen en este apartado, salvo que se indique lo contrario, están extraídos de: Consejo Económico y Social de España (2018): *El medio rural y su vertebración social y territorial*. Colección Informes, 1/2018. Madrid.

A todo ello, habría que unir, como han señalado la Comisionada del Gobierno frente al Reto Demográfico y las alcaldesas de los pequeños municipios de Cascón de la Nava (Palencia) y de Celadas (Teruel), entre otras, en el reciente III Congreso sobre Despoblación en el Medio rural (Aguilar de Campoo, Palencia, 18 y 19 de octubre de 2018), que la despoblación es un síntoma de la grave enfermedad de la desigualdad entre mujeres y hombres que persiste con fuerza a día de hoy en el medio rural y que la vuelta a los pueblos de mujeres jóvenes que han estudiado fuera de ellos es interpretada, en muchas ocasiones, como un fracaso y no como una elección consciente de vida.

Desde el punto de vista de la Federación de Enseñanza de CCOO, y como se puso de manifiesto en la citadas jornadas sobre *La escuela rural en el siglo XXI*, escuela rural es un concepto difuso y difícil de acotar según el contexto geográfico en el que nos encontremos.

Aun así, hay algunas características que creemos comunes a la mayoría de las escuelas rurales, en mayor o menor medida, según sus propios entornos:

- Emplazamiento físico alejado de los núcleos urbanos².
- Entornos poco poblados y, en muchos casos, con un alto grado de envejecimiento de la población.
- Pirámides demográficas invertidas.
- Necesidad de una financiación superior para su mantenimiento. La escuela rural es cara: comedores, transporte, pago de itinerancias al profesorado, etc.
- La escuela rural constituye un elemento indispensable de fijación de la población en entornos deprimidos demográficamente.
- Nacimiento, derivado de los procesos de instalación de población joven proveniente de las ciudades en los núcleos rurales por diversos motivos impulsados por la crisis económica, de una nueva visión de la escuela rural como un entorno de aprendizaje más saludable que el que se da en los centros de núcleos urbanos: poco alumnado, enseñanza personalizada, mayor contacto con la naturaleza, procesos de socialización más intensos, mayor integración del profesorado en el entorno social...
- Llegada de población inmigrante joven que impulsa la necesidad de proyectos educativos potentes de carácter intercultural.

² “Los municipios considerados remotos representan el 42 por 100 del total de los municipios rurales, ya que el tiempo de viaje de sus habitantes para acceder a las ciudades es superior a 45 minutos. En estos municipios reside el 30 por 100 de la población rural”. Consejo Económico y Social de España (2018): *El medio rural y su vertebración social y territorial*. Colección Informes, 1/2018. Madrid. Pág. 88.

- Profesorado caracterizado por el contraste entre docentes muy asentados con amplia experiencia, con otros que comienzan su docencia en estos centros, muchos de ellos itinerantes, con las oposiciones recién aprobadas o, en otros muchos casos, como interinos o interinas. Estas circunstancias definen uno de los principales problemas de la escuela rural, que no es otro que el continuo cambio de docentes, junto con la alta tasa de interinidad.

Si acercamos ahora la mirada al contexto educativo de la escuela rural, nos encontramos con que estos centros ejercen una enorme influencia en el entorno humano en el que se insertan, como elemento básico en el mantenimiento y trasmisión de las ricas tradiciones socioculturales de nuestra geografía, en contraposición con la unificación cultural imperante en el mundo globalizado.

En este sentido y, como ha señalado la profesora Rosa Vázquez³.

“Las escuelas rurales tienen que buscar, y es lo que han venido haciendo, o al menos intentando hacer, la sincronía, por una parte, entre los procesos locales y globales, dado que no pueden escapar del mundo ni de la cultura global, pues pensar de otro modo sería una ingenuidad y de poco ayudaría a las escuelas rurales tal postura negacionista; y, por otra, entre el modelo de escuela dominante (modelo urbanocentrista) y las configuraciones particulares e idiosincrásicas que les pertenecen a las escuelas rurales. Es importantísimo tomar en cuenta estas sincronías porque van a ayudar a visibilizar el mundo rural y sus escuelas en la urdimbre de lo global que no deja de ser globalizante. Asumirlas es un modo de poner en alza a las escuelas y reconocer su valor y papel en la consecución de los fines educativos democráticos e inclusivos. Implica aceptar, sin descrédito, que el conocimiento que aportan es legítimo y suficientemente rico como para tomarlo en consideración cuando nos proponemos mejorar la educación, las escuelas, la sociedad civil”.

Los núcleos rurales siempre lucharán por sus escuelas. Su pérdida se considera como el principio del fin de la colectividad humana a la que pertenecen y la desaparición de un modelo educativo muy valorado, en el que la inclusividad, la equidad y la atención educativa personalizada se erigen como señas de identidad, en el que la figura de la maestra o del maestro sigue teniendo el prestigio y el valor social que, por desgracia, ha perdido en otros contextos educativos.

La maestra y el maestro rural siguen siendo hoy un elemento fundamental del entramado social de los núcleos rurales y, en muchos casos de manera injusta, se olvida que es en estos centros rurales donde se desarrollan proyectos educativos de una enorme potencia, anclados en el entorno y en sus condiciones socioeconómicas, con una gran implicación de las familias y de los municipios, que ponen a disposición del centro todas las potencialidades educativas de la comunidad.

Proyectos educativos que, por otro lado, se basan en una enorme dedicación y compromiso del colectivo docente rural, en unas condiciones de trabajo que en muchos casos no son las adecuadas, en edificios que sufren el paso inexorable del tiempo y con carencias importantes de recursos.

³ Rosa Vázquez. Profesora Titular de la Universidad de Cádiz: La escuela rural en un mundo globalizado. La innovación como alternativa al medio rural. (Ponencia presentada en la Jornadas *La escuela rural en el siglo XXI*). Salamanca, 27 de septiembre de 2018.

A todo ello habría que sumar las enormes consecuencias que sobre la población escolar de los núcleos rurales tiene la desaparición de sus escuelas: traslado de parejas jóvenes a los municipios en los que sus hijos e hijas van a asistir a clase, largas jornadas de transporte para los escolares cuyas familias no migren y traslado a residencias en régimen de internado durante los periodos lectivos. Todo ello, sin duda, potencia el desarraigo.

Por todo lo señalado anteriormente, se hace más necesario que nunca volver la mirada hacia la escuela rural y comprometernos con un modelo educativo que tiene como señas de identidad la equidad, la inclusividad y la atención a la diversidad de todo el alumnado. Todo ello acompañado, como indican estudios de evaluaciones del sistema educativo, tanto nacionales como internacionales, de un débil índice de fracaso escolar entre el alumnado que proviene de estos entornos educativos a su paso por los centros de Secundaria, frente al alumnado que proviene de otros contextos urbanos⁴.

Datos y cifras de la escuela rural en España⁵

Siguiendo el sistema de indicadores de la OCDE (proyecto INES) vamos a tratar de contestar a las cuestiones que ahora enunciarnos, recogiendo la información que nos ofrecen los principales indicadores de:

- **Contexto.** En qué CCAA se sitúan este tipo de escuelas o centros educativos, cómo es la población de los territorios y localidades en los que se ubican, etc.
- **Escolarización.** Qué porcentaje del total del alumnado se escolariza en estos centros, a qué etapas afecta, cuál es la titularidad mayoritaria de los centros rurales.
- **Recursos.** ¿Hay programas específicos de financiación para esta escuela? ¿Son del MEC o de las CCAA o de los ayuntamientos? ¿En qué medida es la ratio alumnos/grupo más baja en esta escuela y por ello más cara su financiación?
- **Procesos educativos.** Qué programas educativos específicos, curriculares, metodológicos, hay para atender la especificidad y la diversidad del alumnado de este tipo de escuela.
- **Resultados.** ¿Se agrupan los resultados educativos en función del tamaño de las localidades? ¿Es menor la escolarización en etapas postobligatorias en las CCAA con más escuela rural?
- Y, ¿cuál ha sido la evolución de los principales indicadores en los últimos 10 o 20 años? A partir de los datos recogidos, ¿qué tendencias se apuntan?

⁴ Como puede verse en los resultados obtenidos, por ejemplo, por el alumnado de Castilla y León en las pruebas PISA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016): PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español.

⁵ Este capítulo se ha confeccionado a partir de la ponencia presentada por el profesor Miguel Recio en las Jornadas “La escuela rural en el siglo XXI”, CCOO. Salamanca, 27 de septiembre 2018, titulada: La escuela rural. Indicadores.

Con la información disponible, o al menos, la que hemos podido encontrar y recoger, se contestan algunos de estos interrogantes; en otros casos, simplemente señalamos su ausencia y demandamos su elaboración –posible por el soporte informático de la mayoría de los datos– a fin de conocer mejor la situación y aportar propuestas. Lo primero que hay que señalar es que no hay, como tal, en la estadística educativa española un criterio de agrupación de los datos de los distintos tipos de indicadores bajo el epígrafe “Escuela rural”, por lo que los datos que atribuimos a esta escuela parten de un determinado criterio sobre el número de habitantes de la localidad en la que esté un centro, y, a partir de ahí, el número de alumnos de ese centro, su ratio de alumnado/grupo o alumnado/profesor, su titularidad, etapas que imparte, etc.

Toda la información que se maneja proviene de la estadística oficial: del INE (población, municipios) y del MECD (especialmente de la publicación *Las cifras de la educación en España*, en sus diferentes años) y en menor medida de otro tipo de fuentes oficiales (Informes de los consejos escolares, de la Comisión de Educación del Congreso, de la OCDE, del Banco Mundial, etc.).

Indicadores de contexto

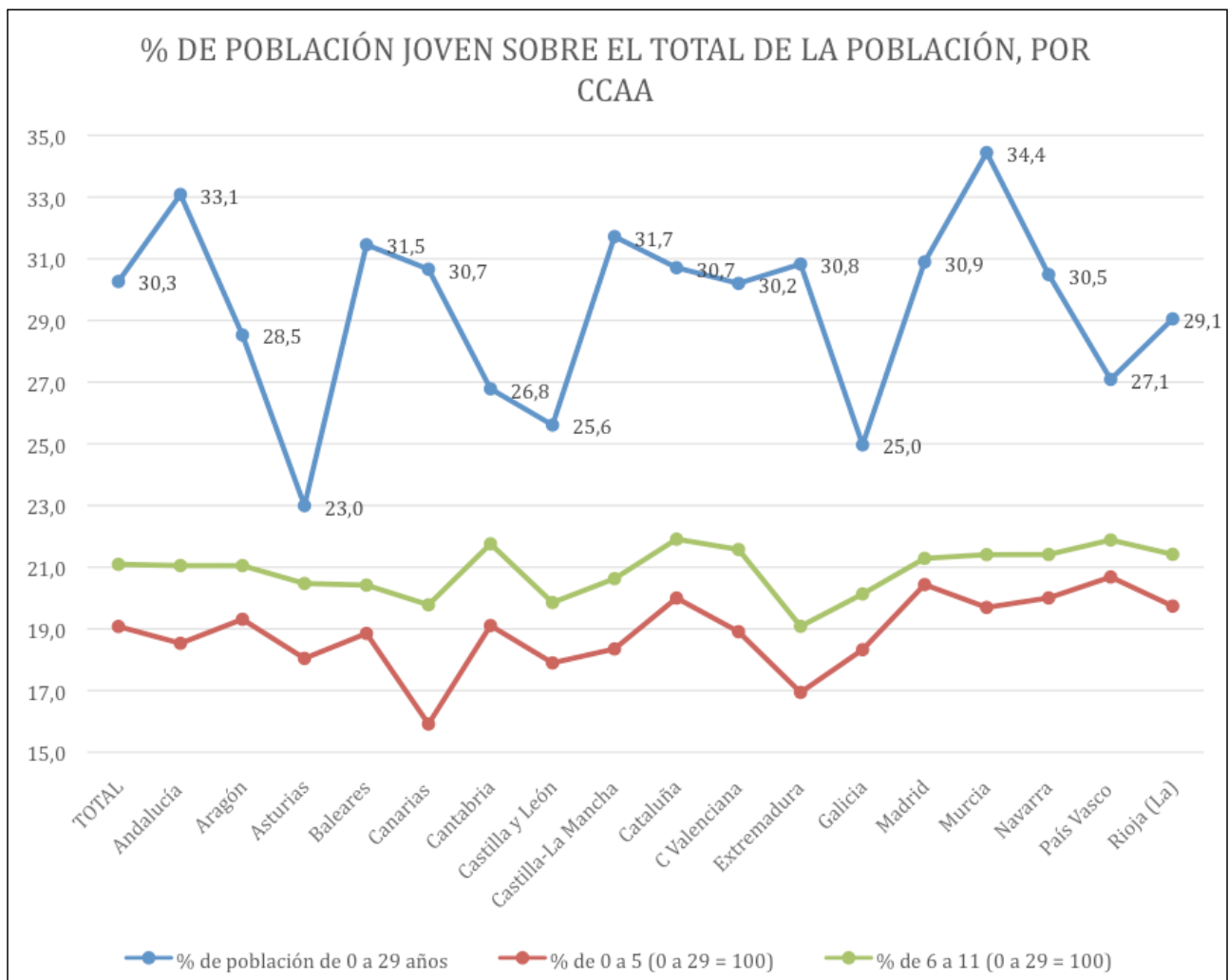
La población rural en España y su evolución

Ante la ausencia de indicadores específicos de qué es un centro educativo rural y cuál es su tipología, vamos a entender como tal el que está ubicado en municipios de menos de 2.000 habitantes. Este tipo de localidades ha tenido esta evolución en los últimos 20 años:

- En 1998, de los 8.089 municipios que había en España, 5.937 tenían 2.000 o menos habitantes, sumando 3.012.637 habitantes, es decir, un 7,5% del total de la población,
- En 2008, de los 8.113 municipios que había en España, 5.797 tenían 2.000 o menos habitantes, sumando 2.837.647 habitantes, es decir, un 6,1% del total de la población,
- En 2017, de los 8.089 municipios que había en España, 5.868 tenían 2.000 o menos habitantes, sumando 2.728.017 habitantes, un 5,9% del total de la población.
- Es decir, en un contexto en el que el número de municipios se mantiene estable (en torno a los 8.100), la evolución de los datos expuestos es la siguiente:
 - Desde hace 20 años hasta la actualidad, la población en municipios de menos de 2.000 habitantes disminuye no solo en términos absolutos, sino en porcentaje de una población total que, en los primeros años de la década pasada, creció notablemente por efecto de la inmigración. Así en 1998 suponía el 7,5% del total y ahora el 5,9%.
- El número de municipios con 2.000 habitantes o menos ha permanecido bastante estable, disminuyendo, en 20 años, en apenas 1,2 puntos porcentuales.

La diversidad dentro de las localidades que pueden considerarse rurales es muy grande. En la estadística educativa se utiliza el municipio como forma de agrupación de la población, salvo en Galicia, Asturias y Murcia, en las que se alude a localidades (aldeas, parroquias, pedanías), muchas de ellas con más población que municipios de otras comunidades. Por otro lado, la variedad de centros educativos en localidades de menos de 2.000 habitantes es muy grande: desde la escuela de línea uno, a la que realiza agrupamientos por ciclos, pues no es lo mismo un municipio de 1.500 habitantes que uno de 250.

El carácter rural de la población española es, desde hace al menos 20 años, una característica estable de su distribución, por lo que las condiciones en las que ejerzan el derecho a la educación reglada niños, niñas, adolescentes y jóvenes de las zonas deben ser previstas y atendidas por los poderes públicos en este contexto de permanencia. Lo mismo sucede con las CCAA en las que este carácter rural está más presente: son las mismas desde hace tiempo y lo seguirán siendo.



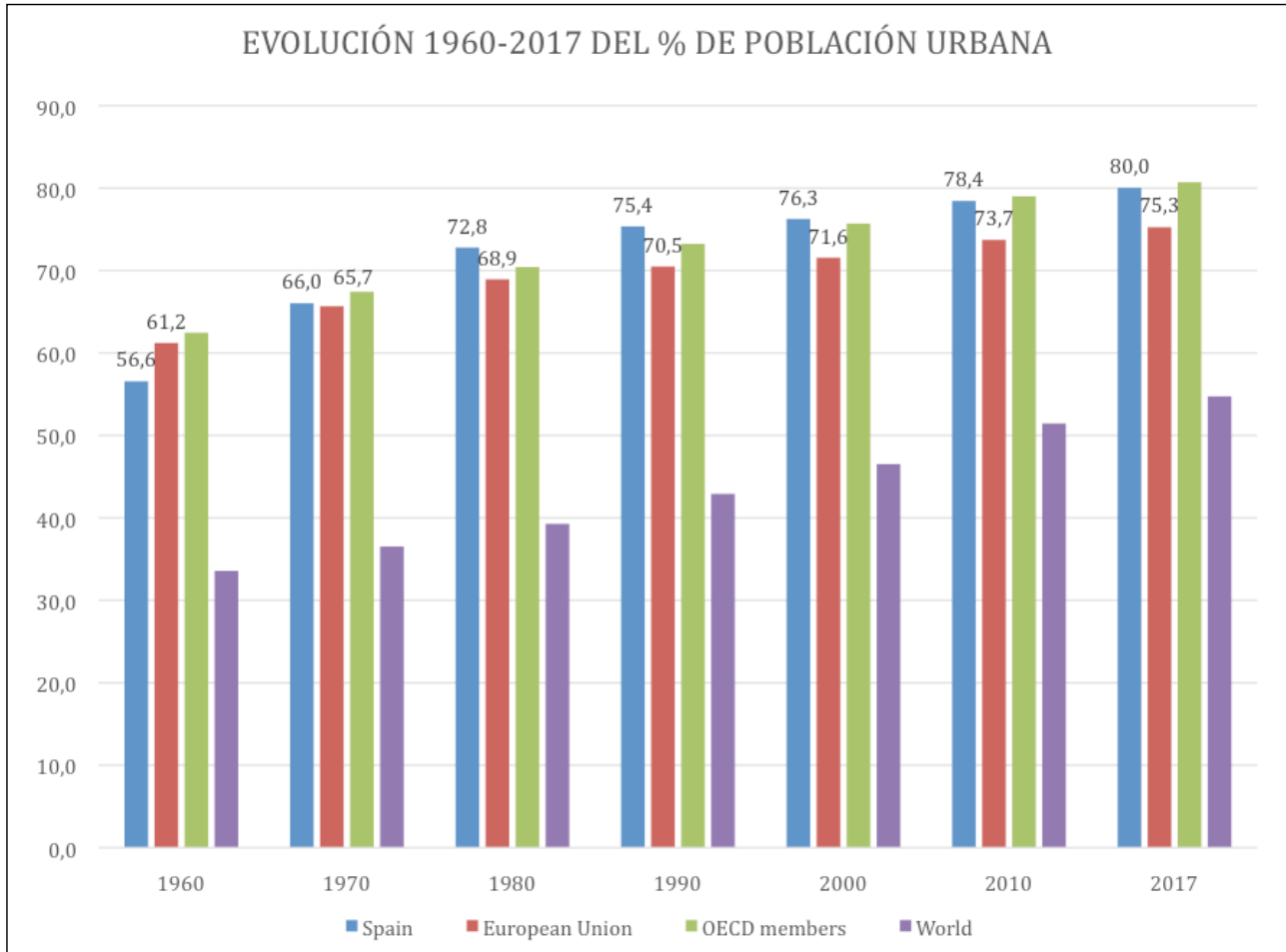
Fuente: <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2015-16/A1-pdf.pdf>

En resumen:

- Hay importantes diferencias por CCAA en la distribución por edades de la población:
 - Las más envejecidas son las de Asturias, Galicia y Castilla y León, en donde la población de 0 a 29 años solo supone el 23%, 25% y 25,6% del total de su población. La media es el 30,3%.
 - Las que tienen población más joven son Murcia y Andalucía.
- En cuanto a la distribución por grupos de edad, siendo el total (100%) la de 0 a 29 años,
 - El porcentaje que representa la población de 0 a 5 años (etapa de Infantil) es especialmente bajo en Canarias y Extremadura, siendo también bajo en esta última comunidad el del grupo de 6 a 11 años (Primaria).

Llama la atención que en las CCAA de Asturias, Galicia y Castilla y León la población de 0 a 5 y de 6 a 11 años también esté por debajo de la media, con lo que puede asegurarse que el envejecimiento de su población continuará y se agravará durante varios lustros más, salvo llegada de inmigrantes.

Sin embargo, la presencia de la escuela rural no es algo raro en el conjunto de los países de la UE o de la OCDE, aunque sí sea, en general, un fenómeno en descenso en el conjunto de los países (https://read.oecd-ilibrary.org/education/trends-shaping-education-2016_trends_edu-2016-en#page20), como consecuencia del incremento del tanto por ciento de población urbana:

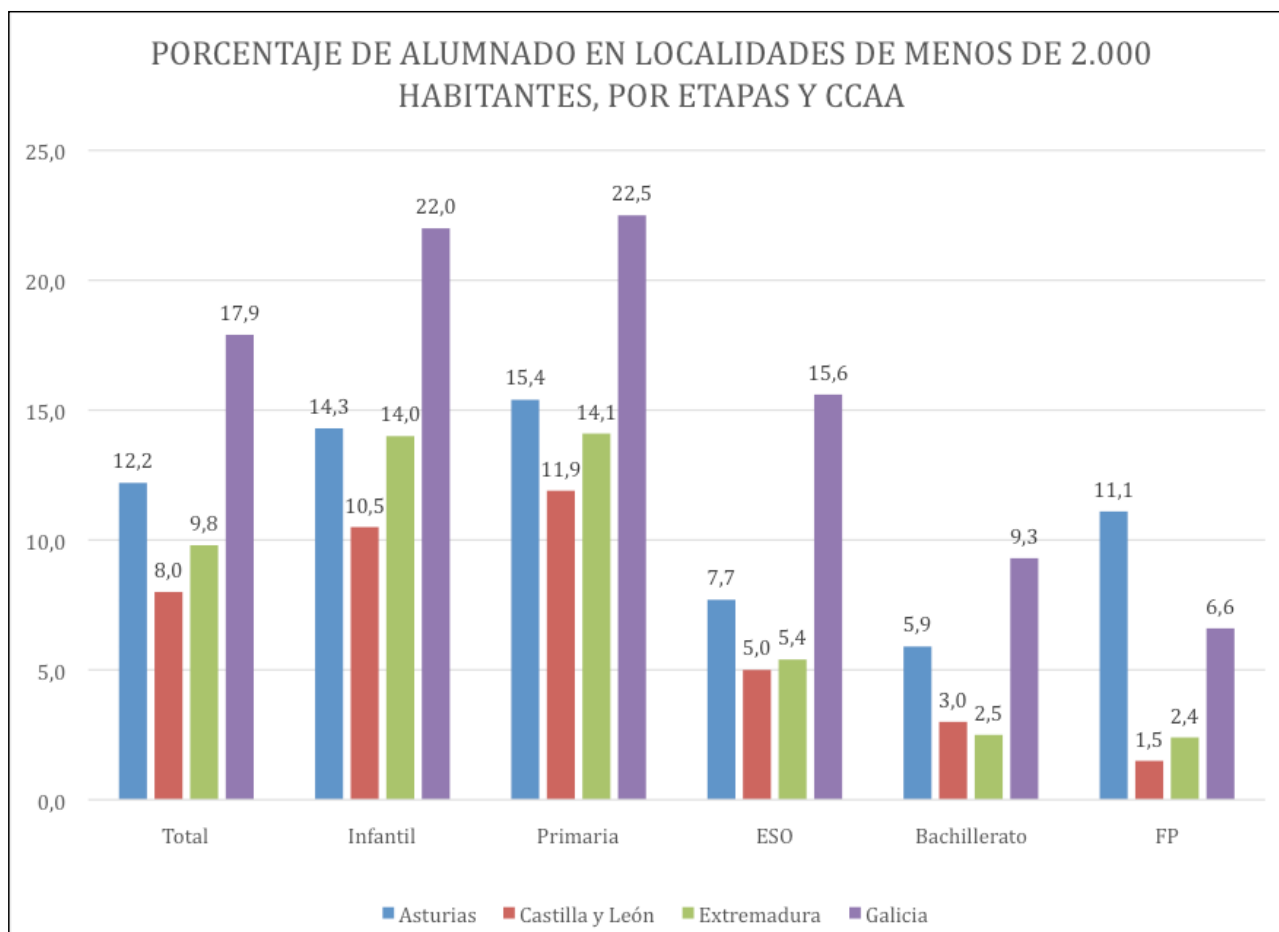


Fuente: <https://data.worldbank.org/indicador/sp.urb.totl.in.zs> World Bank (2013). Urban population % of total. World Development Indicators.

Este incremento de la población urbana se mantiene desde hace medio siglo al menos, pero se va frenando en España y aún más en la UE, por lo que la presencia de la escuela rural va a ser algo con lo que contar a medio y largo plazo.

Escolarización

ALUMNADO DE EERRGG ESCOLARIZADO EN LOCALIDADES DE MENOS DE 2.000 HABITANTES, POR ETAPAS Y CCAA



Fuente: MECD. Porcentaje sobre el total de España.

De los 8.000.037 alumnos escolarizados en enseñanzas de régimen general en 2015-2016, el 3,6% lo estaban en localidades de menos de 2.000 habitantes, es decir, 287.138 alumnos. Las localidades con menos de 2.000 habitantes suponen el 5,6% del total de la población (2018), pero solo el 3,6% del alumnado escolarizado (2015-2016), lo que revela el envejecimiento de la población de estas localidades o su abandono a efectos de escolarización.

Las cuatro comunidades en las que el porcentaje de sus alumnos escolarizados en estas localidades era más alto son, por este orden: Galicia (17,9%), Asturias (12,2%), Extremadura (9,8%) y Castilla y León (8%), es decir, de quintuplicar a duplicar la media.

- Pero en estas cuatro comunidades la escolarización del alumnado de estas pequeñas localidades no se mantiene en todas las etapas. En Galicia el porcentaje de escolarización se mantiene desde Infantil al Bachillerato y se reduce en FP. Algo similar ocurre en Asturias con la escolarización en Bachillerato y en menor medida en la ESO. La reducción de la escolarización en las etapas propias de los centros de Secundaria es mayor en Extremadura y Castilla y León.

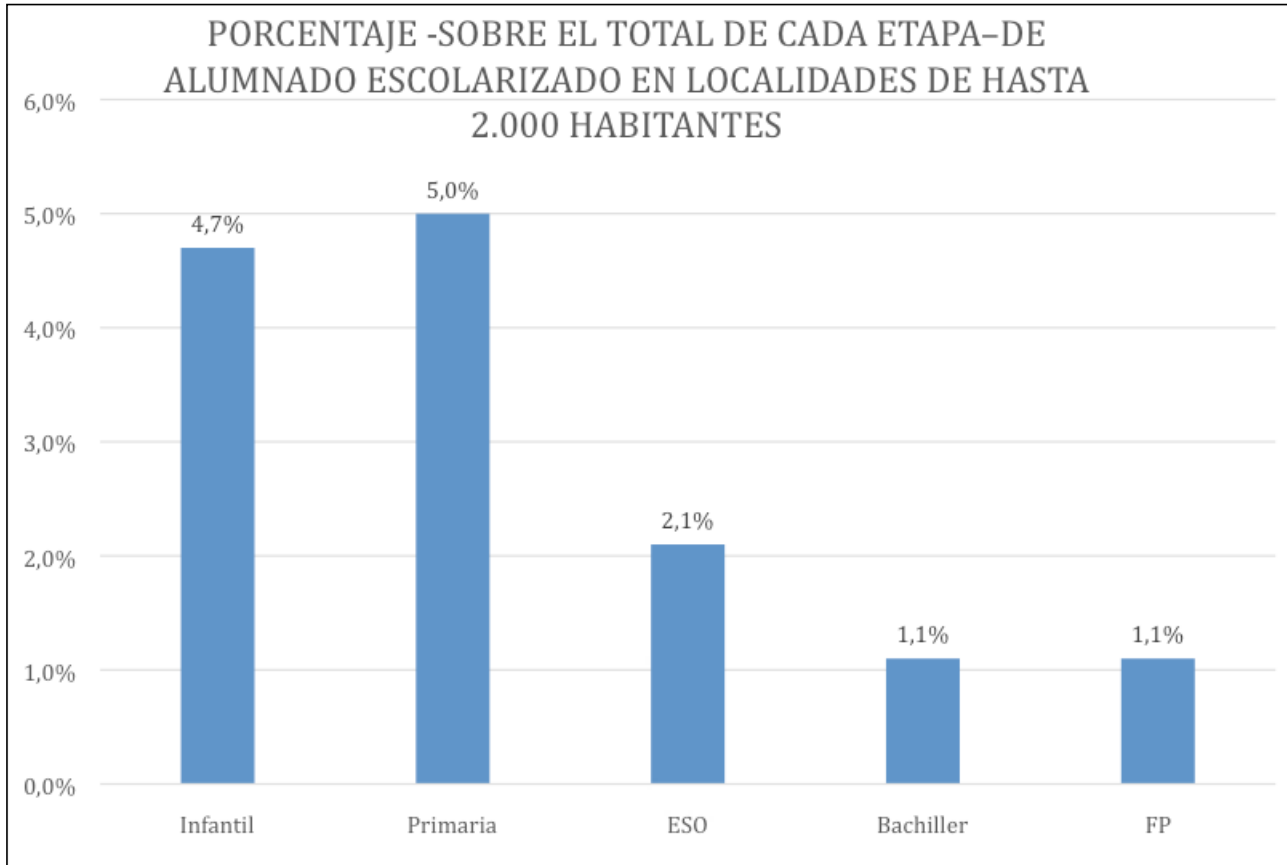
Sin embargo, no parece que la mayor presencia de localidades de pocos habitantes afecte al porcentaje que, sobre el total de la escolarización en EERRGG, supongan los escolarizados en Bachillerato y FP en estas CCAA. No hay datos por tamaño de la localidad, pues en los cuatro casos, Galicia, Asturias, Castilla y León y Extremadura, ese porcentaje se sitúa por encima de la media.

Es decir, la escolarización en la ESO y en enseñanzas postobligatorias del alumnado que vive en estas localidades se hace, en su mayor parte, a base del transporte escolar y el desplazamiento. El gasto en el programa “Servicios complementarios” de las tres comunidades con más escolares en centros rurales más que duplica al que les correspondería por su peso en conjunto del gasto educativo no universitario:

- Porcentaje en el total del Gasto Público en educación no universitaria.
 - Asturias, 1,9%.
 - Castilla y León, 4,8%.
 - Galicia, 5,3%.
- Porcentaje en el Programa “Servicios complementarios”.
 - Asturias, 5,3%.
 - Castilla y León, 7%.
 - Galicia, 12,8%.
- En el caso de Extremadura esta cifras son 2,7% y 2,2%.

Dicho de otra manera, el tanto por ciento del gasto público educativo que dedican el conjunto de las administraciones educativas a este programa es del 2,4% y lo que dedican estas CCAA es

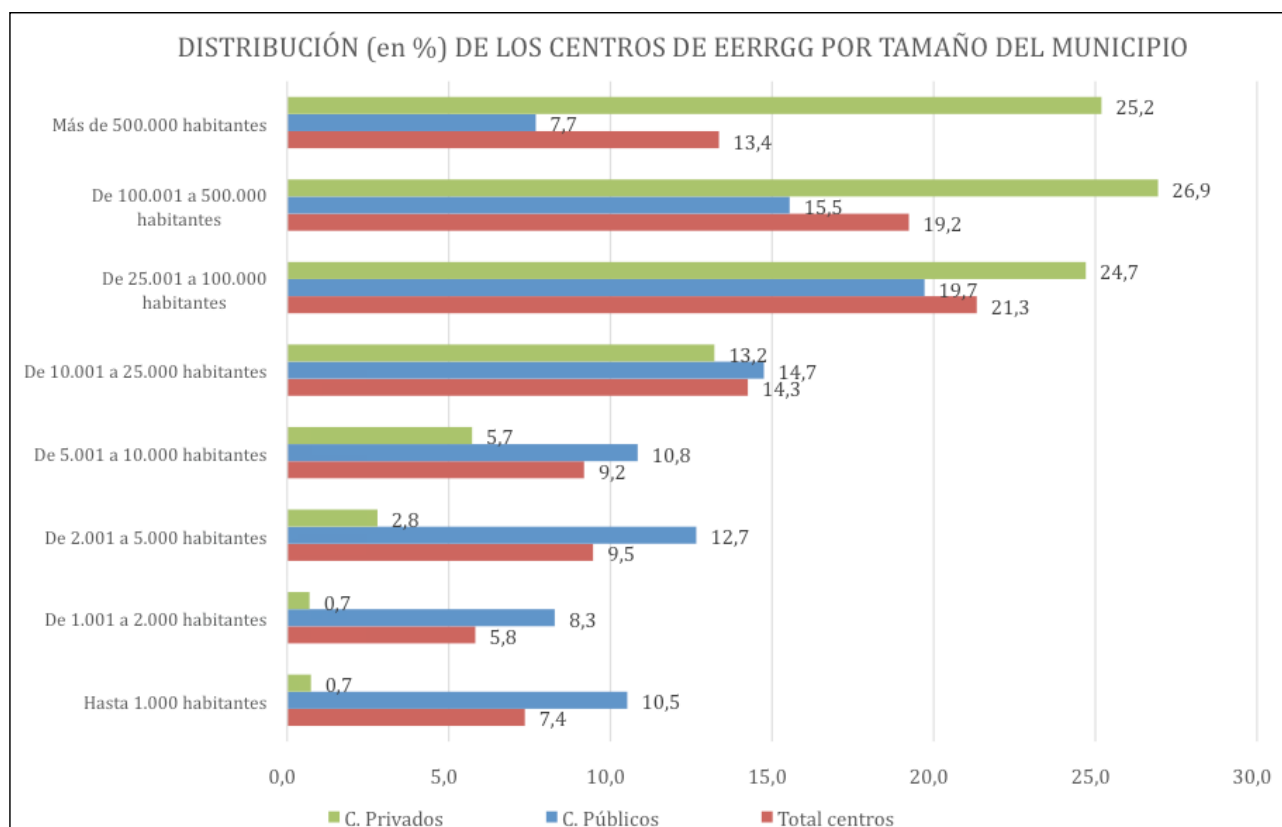
- Asturias, 7,2%.
- Castilla y León, 3,7%.
- Galicia, 6,1%.
- Extremadura, 2,3%.



Fuente: MECD.

La escolarización en localidades de menos de 2.000 habitantes es un hecho en Infantil y Primaria, pero no tanto en la ESO ni, desde luego, en Bachillerato y FP, etapas estas últimas que exigen el desplazamiento de los y las adolescentes y jóvenes fuera de estas localidades. Dicho de otra manera: de los 287.138 alumnos de EERRGG, escolarizados en localidades de menos de 2.000 habitantes, el 80% lo hacen en Infantil y Primaria. Las etapas que se estudian en los IES se cursan, en la mayoría de los casos, fuera de la localidad.

PRESENCIA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EERRGG (SEGÚN SU TITULARIDAD), EN FUNCIÓN DEL TAMAÑO DE LOS MUNICIPIOS



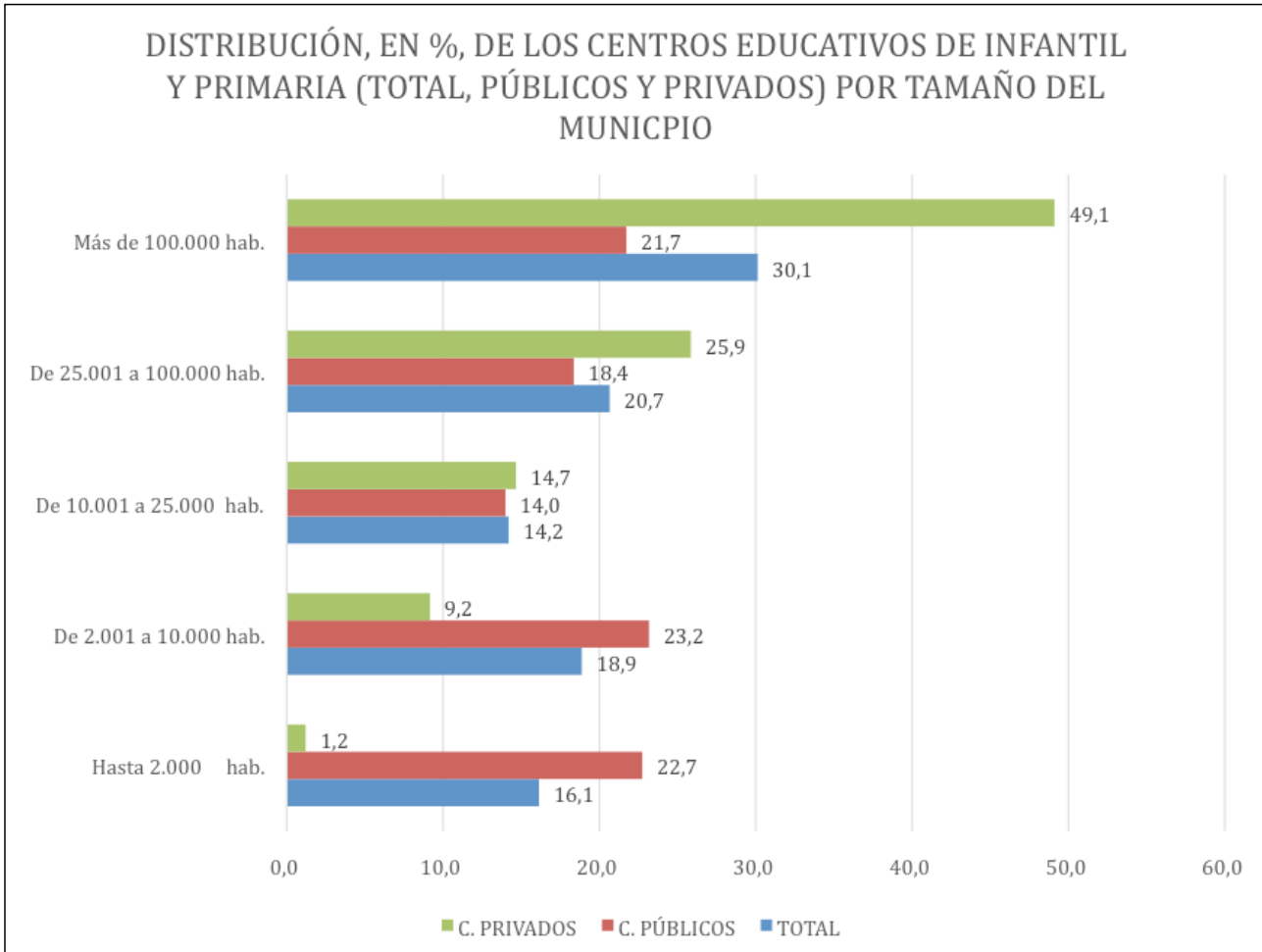
Fuente: MECD.

Independientemente del tamaño, del total (100%) de los centros educativos en los que se imparten enseñanzas de régimen general:

- El 31,8% están en localidades de menos de 10.000 habitantes.
- De cada 100 centros públicos, 42,3 están en localidades de menos de 10.000 habitantes, y
- De cada 100 centros privados, solo 9,9 están en localidades de menos de 10.000 habitantes.

Los centros públicos están presentes en localidades de menos de 10.000 habitantes cuatro veces más que los privados. Si hablamos de localidades de menos de 5.000 habitantes, la presencia de centros públicos es ocho veces la de los privados. La mayor presencia de los centros públicos aumenta aún más cuando se trata de centros de Educación Infantil.

Los centros públicos están en todo tipo de localidades y más representados en las zonas rurales con localidades de poca población. Cumplen con su función de garantizar el derecho a la educación de todos. Los centros privados están especialmente representados en zonas urbanas con población numerosa. Más de la mitad (52,1%) de los centros privados están en ciudades de más de 100.000 habitantes.



Fuente: MECD.

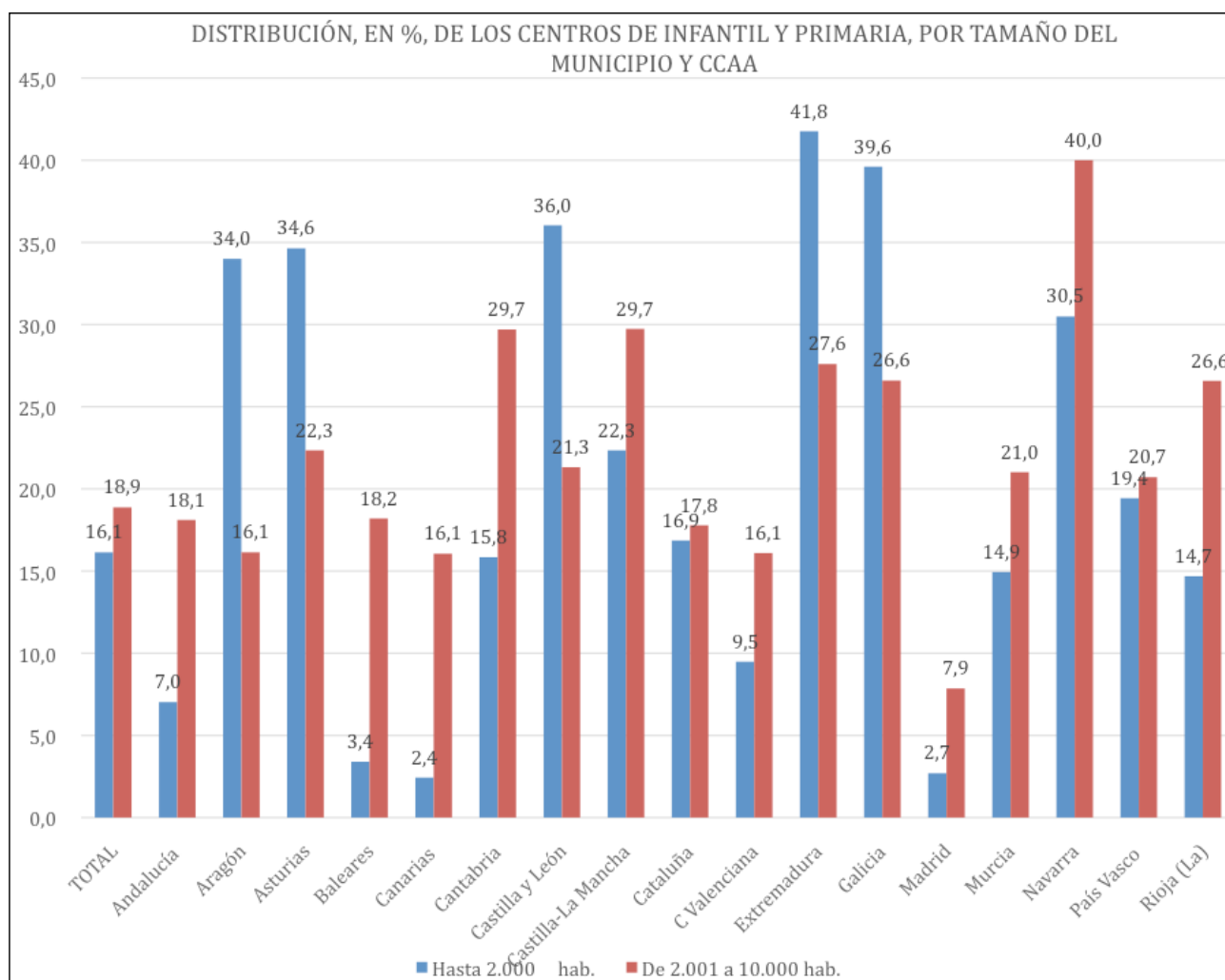
En el caso de los Centros de Educación Infantil y Primaria, que son los más numerosos en las localidades de poca población, se cumple lo que acabamos de ver para el conjunto de los centros.

Un 35% del total de los centros de Infantil o Primaria está en localidades de menos de 10.000 habitantes,

Pero es un 45,9% del total de los centros públicos de Infantil o Primaria el que está en localidades de menos de 10.000 habitantes.

Solo un 10,4% del total de los centros privados de Infantil o Primaria está en localidades de menos de 10.000 habitantes.

POR CCAA, EL TANTO POR CIENTO DEL TOTAL DE LOS CENTROS DE INFANTIL Y PRIMARIA QUE ESTABA EN LOCALIDADES DE MENOS DE 2.000 Y DE 2.001 A 10.000 HABITANTES ES EL SIGUIENTE:



Fuente: MECD.

Por CCAA, tienen el mayor porcentaje de sus centros de Infantil y Primaria en localidades, es decir, municipios –salvo en Murcia, Asturias y Galicia en la que se cuenta por localidades– de menos de 10.000 habitantes.

- Navarra, Extremadura, Galicia, Castilla y León, Asturias, Castilla La Mancha y Aragón, con más del 50% de los centros de Infantil y Primaria en localidades de menos de 10.000 habitantes: del 70,5% de Navarra o el 69,4% de Extremadura, al 50,1% de Aragón.
- En el extremo opuesto están Madrid y Canarias.

Si nos referimos solo a municipios de menos de 2.000 habitantes, la situación es la siguiente:

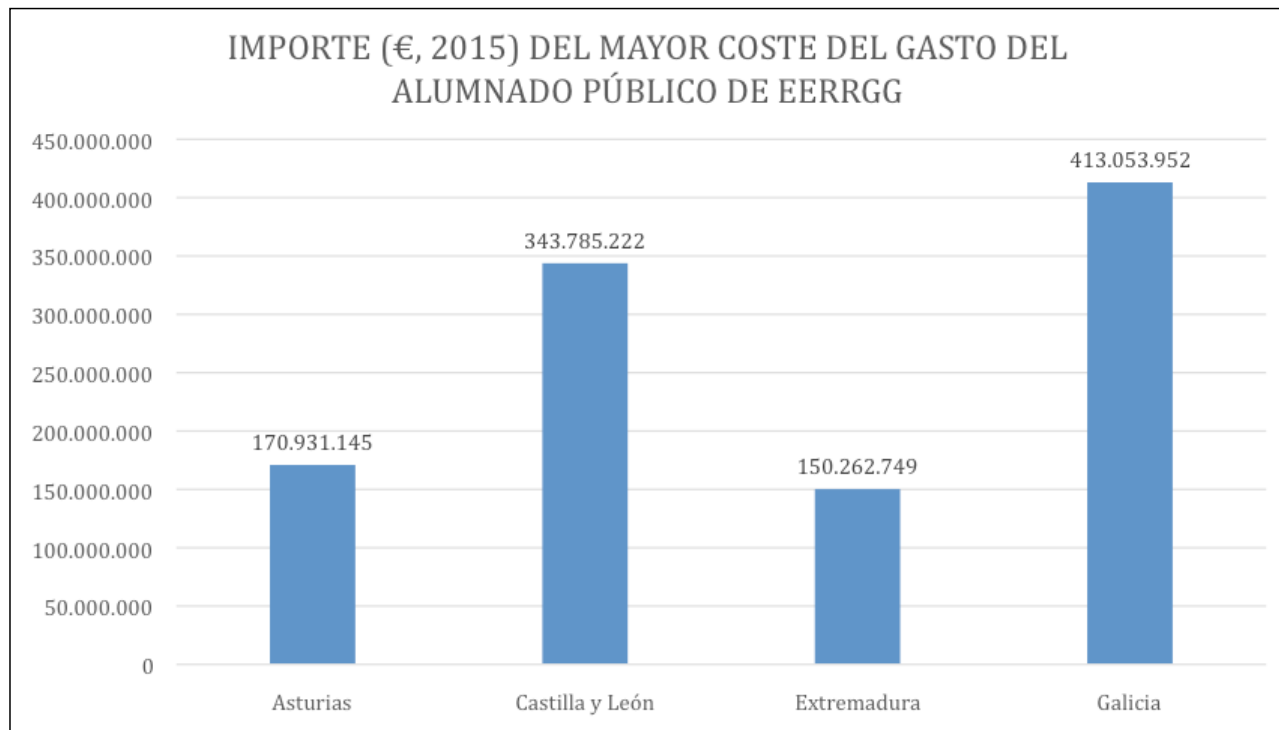
- Extremadura, Galicia, Castilla y León, Asturias y Aragón tienen más de un tercio de sus centros de Infantil y Primaria en localidades de menos de 2.000 habitantes,
- En Canarias, Madrid, Baleares, Andalucía y la C. Valenciana no llegan al 10%.

En el caso de Galicia, Asturias, Castilla y León y Extremadura dicha situación lleva a una población envejecida, unida a una alta presencia de la escuela rural, lo que hace más problemática y prolongada en el tiempo la función de este tipo de centros.

Recursos (programa de servicios complementarios)

Incremento del coste del puesto escolar del alumnado de centros públicos

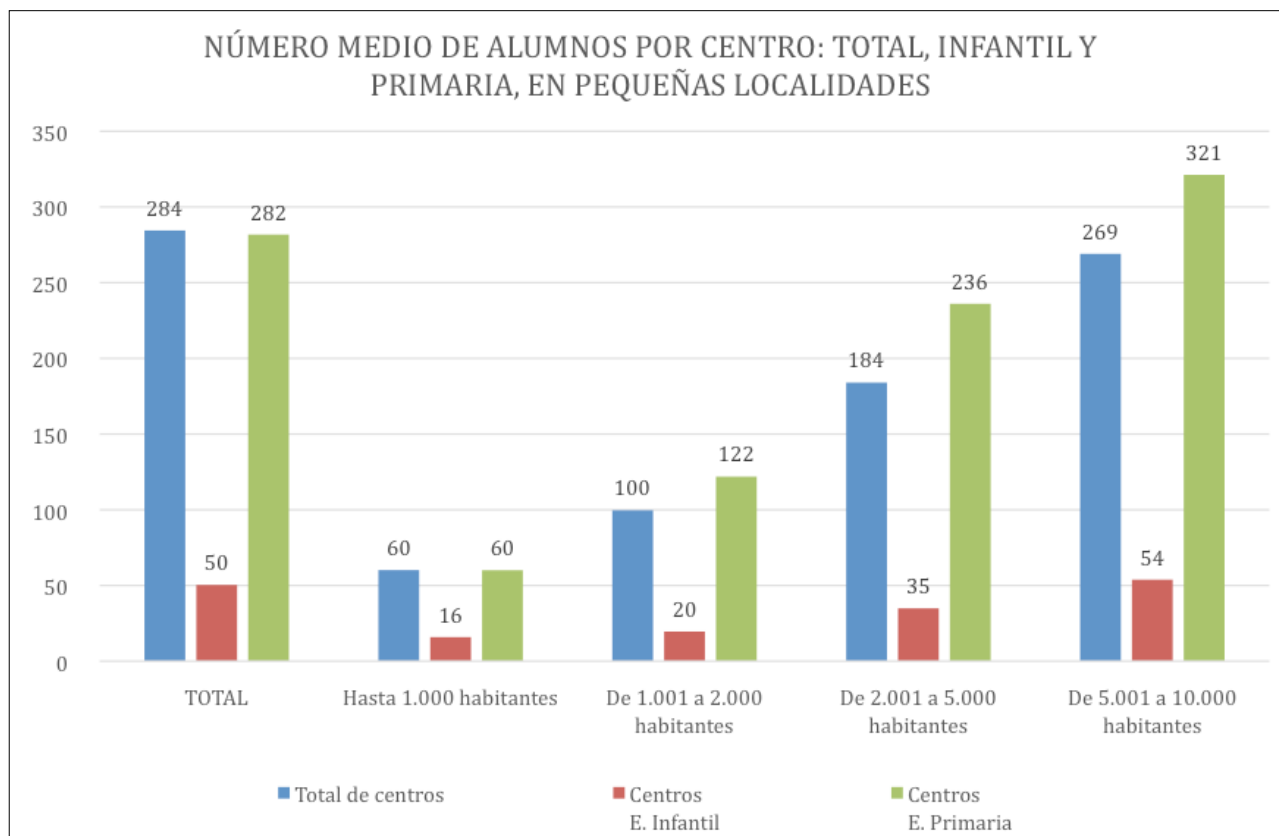
El gasto público por alumno de enseñanza no universitaria fue, en 2015, de 5.436 euros. La dispersión geográfica y la más alta ratio consiguiente es el motivo más importante del incremento de este indicador. De hecho, las cuatro comunidades citadas con mayor porcentaje de alumnado en centros rurales son las que, por detrás solo de Euskadi y Navarra, tienen, con Cantabria, un mayor coste del puesto escolar público, con un incremento del 15% de Extremadura, el 18% de Castilla y León, el 19% de Galicia y el 23% de Asturias, lo que supone –de atribuir este sobrecoste solo a la escuela rural– un importe ligeramente por encima de los mil millones de euros anuales (1.078 millones), es decir, un 2% del total del gasto público educativo.



Fuente: MECD.

Estas cantidades son el resultado de multiplicar el mayor importe (sobrecoste) del gasto por alumno público en enseñanza no universitaria de cada una de estas comunidades por el total del alumnado. Hay que tener en cuenta que, por un lado, en el gasto por alumno ya están incluidos los derivados de menor ratio, así como los del programa de Servicios Complementarios y de cualquier otro; y, de otro lado, que es excesivo atribuir solo este sobrecoste al hecho de la mayor presencia de escuela rural, aunque será la causa principal.

NÚMERO DE ALUMNOS DE LOS CENTROS (TOTAL, DE INFANTIL Y DE PRIMARIA) EN LAS PEQUEÑAS LOCALIDADES

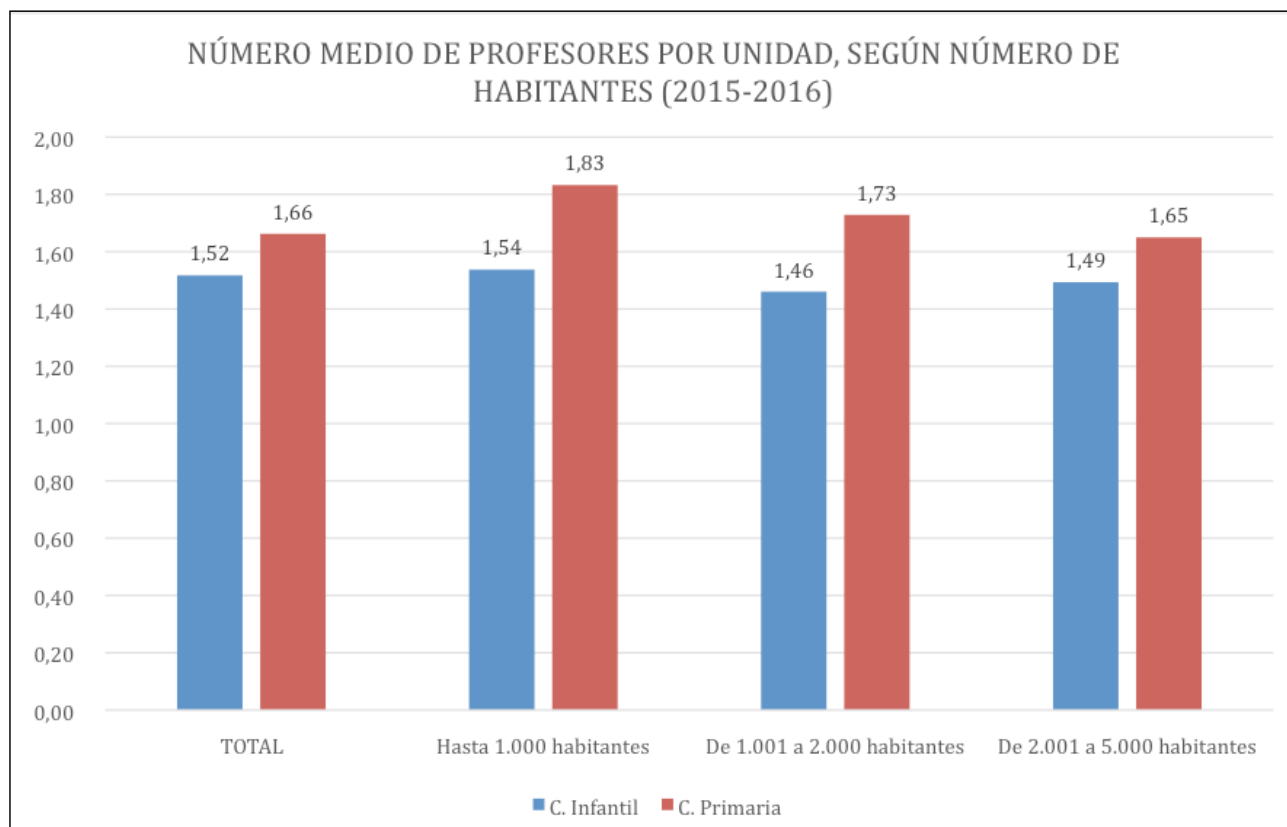


Fuente: MECD.

El número de alumnos por centro, después lo veremos con la ratio, presenta importantes diferencias en función tanto del tipo de centro, como del tamaño de la localidad en el que este se ubique.

- Respecto del tamaño de la localidad, en las que tienen entre 5.001 y 10.000 habitantes los centros ya alcanzan el tamaño medio. La reducción en el número de alumnos de los centros es, sin embargo, importante en localidades de 1.001 a 2.000 habitantes y en las de menos de 1.000 habitantes,
- Respecto del número de alumnos de los centros, este varía mucho en función del tipo de centro:
 - La media de los de Infantil se sitúa en 50 alumnos, llegando a solo 16, de media, en localidades de menos de 1.000 habitantes, con 1,6 unidades de media
 - La media de los de Primaria es mucho mayor: 282 alumnos, es decir, una línea dos; llegando a solo 60, de media, en localidades de menos de 1.000 habitantes, es decir, una línea uno muy escasa en número de alumnos por clase.
 - Por titularidad, las cifras medias que acabamos de comentar son las de los centros públicos; los muy escasos centros privados presentan números mucho más elevados.

RATIO PROFESOR/UNIDAD POR CENTROS (total, de Infantil y de Primaria) Y POR TAMAÑO DE LA LOCALIDAD

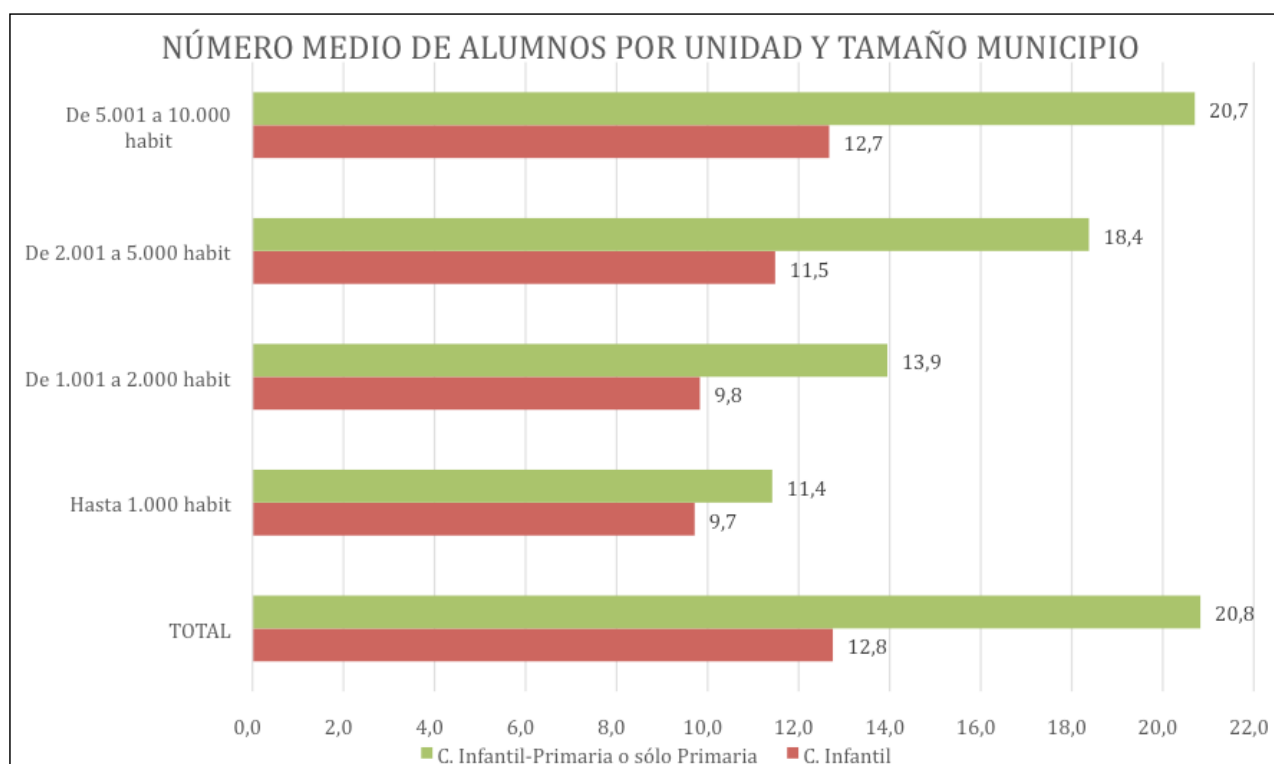


Fuente: MECD.

Se representa en este gráfico el número medio de profesorado por unidad. En resumen:

- Los centros situados en localidades de 2.001 a 5.000 habitantes tienen una ratio similar a la media.
- En centros educativos de Infantil el incremento de plantilla es mínimo, más bien, según tramos, al contrario.
- En centros educativos de Primaria el incremento de profesorado, respecto de la media, es de 0,17, es decir, un 10,2% en centros en localidades de hasta 1.000 habitantes y 4% en localidades de 1.001 a 2.000 habitantes. No parece, en todo caso, un sobrecoste exagerado. Las diferencias están en el número de alumnos de los centros y unidades.

RATIO ALUMNOS/UNIDAD POR CENTROS (TOTAL, SOLO DE INFANTIL, Y DE INFANTIL Y PRIMARIA O SOLO PRIMARIA) Y POR TAMAÑO DE LA LOCALIDAD



Fuente: MECD.

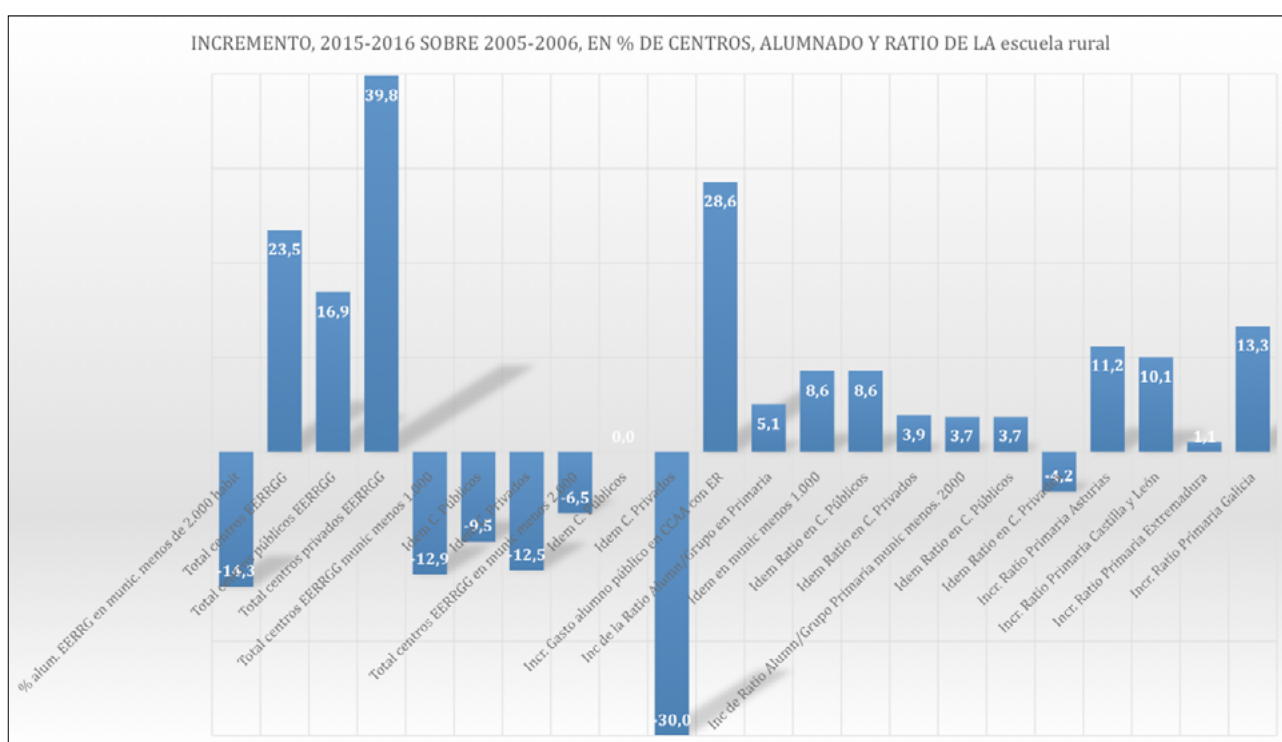
Se representa en este gráfico el número medio de alumnos por unidad. En resumen:

- Los centros situados en localidades de 5.001 a 10.000 habitantes tienen una ratio similar a la media. Esto es así para los tres tipos de centros: para el conjunto, para los de Infantil y para los de Primaria. Así que el esfuerzo en mantener ratios más bajas se limita a los centros situados en los otros tres tipos de localidades, de menor número de habitantes.
- Yendo a las localidades más pequeñas (menos de 1.000 habitantes), la ratio es solo un poco más baja en centros de Infantil (9,7 frente a 12,8) y claramente más baja en Primaria: 11,4 frente a 20,8. En localidades de 1.001 a 2.000 habitantes la diferencia de la ratio de Primaria ya se reduce: 13,9 frente a 20,8.
- Quizá en Infantil la diferencia con la media sea menor por agrupar a alumnos de diferentes edades en solo una unidad.
- En Primaria, esta ratio más baja afecta solo al 16,1% del total de los centros, que son los que están en las localidades con menos de 2.000 habitantes.

- Es decir, el coste de la escuela rural es una ratio en Primaria más baja, como mucho un 40% menos, en el 16,1% de los centros. Esto afecta a los centros públicos, ya que la presencia de los centros privados en localidades pequeñas es marginal, 1,2% del total de los centros privados.
- Esta ratio más baja derivada de la escuela rural ha sido especialmente castigada con la crisis, dado que las tres comunidades con más escuela rural –Asturias, Castilla y León y Galicia– han más que duplicado el incremento medio de la ratio de Primaria que se ha producido en España de 2005-2006 a 2015-2016.

EVOLUCIÓN DE LOS PRINCIPALES INDICADORES DE LA ESCUELA RURAL

En el gráfico siguiente se presenta el incremento o decremento entre 2005-2006 y 2015-2016 de algunos de los indicadores más importantes sobre la escuela rural:



En resumen:

- **Alumnado:** el escolarizado en municipios de menos de 2.000 habitantes se redujo en un 14,3%, pasando del 4,2% al 3,6% del total de los que cursan EERRGG. El descenso de la población de estos municipios fue algo menor.

- **Centros:**

- El número de centros de EERRGG creció, en esa década, un 23,5%, pero el incremento de los centros privados (sobre todo concertados) fue más del doble (39,8%) que el de los públicos (16,9%),
- Sin embargo, este crecimiento del número de centros no se produjo en todos los municipios: tanto en los de menos de 1.000 habitantes como en los de 1.001 a 2.000 habitantes el número de centros disminuyó, un 12,9% y un 12,5% respectivamente.
- Por titularidad, son los centros privados los que más reducen su presencia –ya escasa– en estos municipios, en un contexto de crecimiento en el número de concertados.

- **Recursos:**

- El mayor –respecto de la media española– gasto por alumno en centros públicos que se da en las cuatro comunidades con mayor peso de la escuela rural (Asturias, Castilla y León, Extremadura y Galicia) pasó –de 2005 al 2015– del 14% al 18%, lo que supone un incremento del 28,6%.

- **Ratio de alumnos por grupo en Primaria.** En esta década, especialmente con la crisis, la ratio se ha incrementado en un 5,1%.

- Pero en colegios de municipios de menos de 1.000 habitantes sube más: un 8,6%. Por titularidad, en los CEIP se mantiene esta subida, mientras que en los privados sube menos de la mitad (3,9).
- En municipios de 1.001 a 2.000 habitantes la subida de la ratio es menor: 3,7%, pero solo para los CEIP, pues en los centros privados la ratio desciende un 4,2%.
- En las CCAA con más escuela rural, salvo Extremadura, el incremento de la ratio en Primaria más que duplica, para ese periodo, la media española.

Procesos educativos

Desde el punto de vista de los procesos educativos pueden citarse las siguientes medidas o programas educativos específicos para la escuela rural o de especial incidencia en ella:

- Las distintas fórmulas de agrupación de centros situados en el medio rural: CRIE (Centros rurales de Innovación Educativa) del MEC; ZER (Zonas Escolares rurales) en Cataluña; CRA (Colegio rurales Agrupados) en Castilla-La Mancha, Castilla y León, Madrid, Aragón, Asturias y Galicia; CER (Centros Educativos rurales) en País Valenciano; CER (Colectivos de escuelas rurales) en Canarias; CPRA (Centros Públicos rurales Agrupados) en Andalucía, etc.

- Programas de financiación mixta MEC y CCAA, derivados de la Memoria de la LOE (2006-2010) y continuados más allá de esta, que impulsaban aspectos educativos que, por no ser prescriptivos, no eran tan comunes en zonas rurales:
 - PROA (Refuerza) con actividades complementarias vespertinas de apoyo al alumnado de Primaria y de los primeros cursos de la ESO.
 - Incremento de la escolaridad en el ciclo 0-2 años.
 - Programa Internet en el aula, de fomento del uso de las nuevas tecnologías en el aula.
- Programas sociales para pequeños municipios, con actuaciones también sobre las escuelas:
 - AVANT, Agencia Valenciana contra la Despoblación, con financiación adicional, a los ayuntamientos con pocos habitantes, por niño.
 - Proyectos a la Educación para el Desarrollo, de la Diputación de Cádiz a municipios de menos de 20.000 habitantes.
 - Programa de Apoyo a la escuela rural de la Junta de Andalucía, etc.

Estas medidas son valiosas pero parciales y no están coordinadas bajo un programa de carácter estatal.

Resultados

Una comparación con indicadores de resultados internacionales (PISA) nos muestra que hay países, como Finlandia, con cerca de un 40% de la población en municipios de menos de 30.000 habitantes y con el doble que en España en menos de 2.000 habitantes, que obtiene buenos resultados en estas pruebas internacionales. Es más, en estas mismas pruebas, salvo Extremadura, las otras tres comunidades con más escuela rural presentan resultados claramente por encima de la media española.

En general, “Los estudiantes en las grandes ciudades obtienen 31 puntos más en promedio en ciencias que sus pares en las ciudades pequeñas en el más reciente Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la OCDE. La brecha entre urbano y rural persiste en muchos países, incluso después de tener en cuenta los antecedentes socioeconómicos y culturales de los estudiantes” (<http://www.oecd.org/education/cei/spotlight9-CountryRoads.pdf>). No es el caso de España en donde los estudiantes de zonas rurales, compensadas las diferencias del contexto socioeconómico y cultural, tienen mejores resultados.

En definitiva, la problemática asociada a la escuela rural –con la indefinición con la que usamos este término– que venimos estudiando en este trabajo, afecta a todas las comunidades autónomas,

aunque, como se ha visto a lo largo de este capítulo, tiene especial incidencia en las de Asturias, Galicia, Castilla y León y Extremadura.

Desde el punto de vista de su coste económico, el mayor coste del puesto escolar está vinculado –en las cuatro o cinco comunidades con mayor incidencia– a los programas de Servicios Complementarios y al derivado de una ratio menor, especialmente en Primaria.

El Programa de Servicios Complementarios representa solo el 2,4% del total del gasto público educativo, aunque estas cuatro comunidades dupliquen este porcentaje. La ratio, un 40% menor en Primaria en las escuelas rurales, supone, en el mayor de los casos, duplicar el coste del puesto escolar para unos 100.000 alumnos. De hecho, las cuatro comunidades citadas son las que, por detrás solo del País Vasco y Navarra, tienen, junto a Cantabria, un mayor coste del puesto escolar público, con un incremento sobre la media española del 15% en Extremadura, del 18% en Castilla y León, del 19% en Galicia y del 23% en Asturias, lo que supone –de atribuir este sobrecoste solo a la escuela rural– un importante esfuerzo inversor, ligeramente por encima de los mil millones de euros anuales (1.078 millones), es decir, un 2% del total del gasto público educativo. Este sobrecoste ha aumentado, en términos relativos, entre 2005 y 2015.

Propuestas

Como se ha visto a lo largo de este trabajo, los problemas que contextualizan a la escuela rural en nuestro país se anclan y son consecuencia de los procesos demográficos, históricos, sociales y económicos españoles, al menos durante última centuria.

Pero de lo que no hay duda es que la escuela rural es un ejemplo de nuestra riqueza y diversidad educativa, de inclusividad, equidad y atención a la diversidad de todo el alumnado sin perder calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aun así, este modelo educativo se ve hoy amenazado por los embates de políticas educativas neoliberales y globalizadoras, en el sentido de unificadoras del pensamiento que, desde planteamientos economicistas, solo parece atender a parámetros de costes y resultados. En este contexto se hace hoy más que nunca necesario mantener y apoyar el modelo educativo que, con profundas diversidades, subyace en el complejo universo de la escuela rural.

Este es el compromiso que se asumió en las jornadas sobre “La escuela rural en el siglo XXI” y aun, asumiendo la diversidad de la problemática de la escuela rural en las distintas CCAA, como se verá en el capítulo siguiente, desde la Federación de Enseñanza de CCOO se plantean las siguientes propuestas que, con carácter dinámico y abierto, quieren servir para profundizar en el debate sobre una realidad educativa muchas veces olvidada, y contribuir a solucionar los problemas a los que hoy se enfrenta la escuela rural.

Esta propuesta en ningún caso se considera exhaustiva ni cerrada. Al contrario, por el propio carácter dinámico que tiene la educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje, ha de verse como un principio que sitúe el foco en la escuela rural.

Las medidas que, desde la Federación de Enseñanza de CCOO se proponen son las siguientes:

- Inclusión en todo el ámbito legislativo del concepto de “ruralidad” como un elemento de garantía contra las desigualdades, no solo educativas, sino también sociales, económicas y demográficas en las que se ve inmerso el 85% de nuestro territorio, fundamentalmente en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y postobligatoria.
- Compromiso firme por parte de las administraciones educativas de financiación suficiente y estable de la escuela rural.
- Generosidad por parte de las administraciones educativas a la hora de plantearse el mantenimiento o no de una escuela rural. En estas acciones se deben tener en cuenta otros parámetros socioeconómicos y educativos que, como se han puesto de manifiesto en este trabajo, van más allá del simple número de estudiantes.
- Dotación de todos los recursos necesarios, tanto humanos como materiales, que permitan salvaguardar un alto grado de calidad y equidad educativa en la escuela rural, con especial atención al profesorado especialista.
- Dotación de recursos TIC adecuados (ordenadores, pizarras digitales...) que, mediante conexión con banda ancha ultra rápida, permita una conectividad a Internet suficiente y fiable que, en un contexto educativo globalizado, garantice la conexión de las escuelas rurales con el mundo.
- Potenciación mediante incentivos (reconocimiento en los concursos de traslados, prioridad para ocupar determinados puestos educativos, liberación de horario lectivo para asistir a actividades de formación permanente, complementos en el sueldo...), de la permanencia del profesorado en las escuelas rurales.
- Formación específica al alumnado del grado de Magisterio en las peculiaridades de los procesos educativos que se desarrollan en las escuelas rurales.
- Dentro de los Planes de Formación Permanente del profesorado, debe tener presencia específica la formación del profesorado de las escuelas rurales.
- Potenciación del carácter dinamizador que la escuela rural ejerce en el entorno comunitario en el que se inserta. Para ello, desde las administraciones públicas y desde las asociaciones y movimientos de la sociedad civil que trabajan en el mundo rural, la escuela ha de ser vista como un foco fundamental de creación de tejido social y cultural, del que la escuela, a su vez, debe beneficiarse. Lo que, sin duda, abrirá el espacio educativo por encima del encorsetamiento propio del currículo oficial y de los libros de texto.
- Potenciación de la Formación Profesional en el mundo rural como garantía de empleabilidad de la población joven. Lo que redundará, sin duda, en unas mejores perspectivas vitales para esta población que contribuirán a paliar la despoblación y el envejecimiento del entorno rural.

- En el contexto más amplio del debate sobre los tiempos educativos y sociales, se hace necesaria una profunda reflexión sobre ellos en la escuela rural, más cuando el conglomerado social que hoy confluye en ella es enormemente complejo sin este debate, los tiempos educativos (por ejemplo, la jornada continua) pueden incidir y potenciar de manera significativa el desarrollo de inequidades educativas y en un déficit importante de socialización del alumnado de los centros rurales.
- Puesta en marcha de Observatorios de la Escuela Rural en todas las CCAA (que podrán depender de los consejos escolares autonómicos). Estos observatorios, que serán los encargados de analizar la problemática de la escuela rural y aportar las soluciones que se consideren pertinentes, estarán coordinados por un Observatorio Nacional de la Escuela Rural que dependerá, a su vez, del Consejo Escolar del Estado.

En septiembre de 2017, el Congreso de los Diputados aprobó, a propuesta del Grupo Parlamentario socialista, en la persona de su portavoz de Educación, la diputada M^a Luz Martínez Seijo, una Proposición No de Ley (PNL) referida a medidas de mejora para la escuela rural.

Desde la Federación de Enseñanza de CCOO se valoró esta PNL como un punto de partida positivo por el carácter de las propuestas que se contemplan. Seguimos vigilantes para exigir en todo momento su cumplimiento.

Tendencias que dan forma a la educación

Informe de la OCDE (2016).

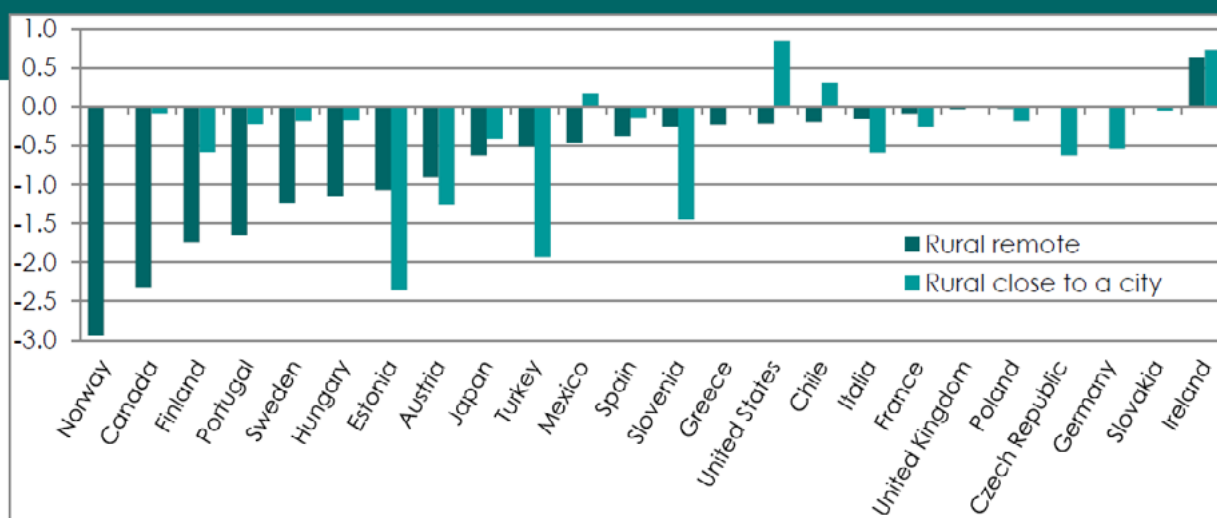
Carreteras secundarias: educación y vida rural

A medida que crecen los centros urbanos, las zonas rurales ven disminuir su atractivo; en particular, las zonas más remotas. La disminución y envejecimiento de su población amenazan las oportunidades para su desarrollo y de inversión, y decae el acceso a los servicios. La educación rural de calidad es importante para el crecimiento individual y para la cohesión social, además de para la productividad e innovación económica de la región.

Tendencias en la población rural

De media, las zonas rurales están perdiendo atractivo en todos los países de la OCDE, especialmente entre los más jóvenes (OCDE, 2016c), como muestra la Figura 1. Esto es especialmente cierto en el caso de las regiones rurales remotas como las que se encuentran en Canadá, Finlandia y Noruega. Por ejemplo, en Noruega, la proporción de población total que habita las zonas rurales remotas descendió 2,9% entre 2000 y 2015, lo que equivale a unas 150.000 personas en un país de 5 millones. Entre 2001 y 2016, la cifra de la población con edades comprendidas entre 0 y 14 años descendió en casi 10% en la Noruega rural (OCDE, 2017b). Esta tendencia se encuentra también, aunque en menor medida, en las regiones rurales cercanas a las ciudades. No obstante, se encuentran excepciones a este declive en las zonas rurales cercanas a las ciudades en Chile, Irlanda y EE.UU.

Figure 1: Change in the share of population living in rural regions, 2000-2014



Source: OECD (2016b), *OECD Regions at a Glance 2016*, OECD publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/reg_glance-2016-en.

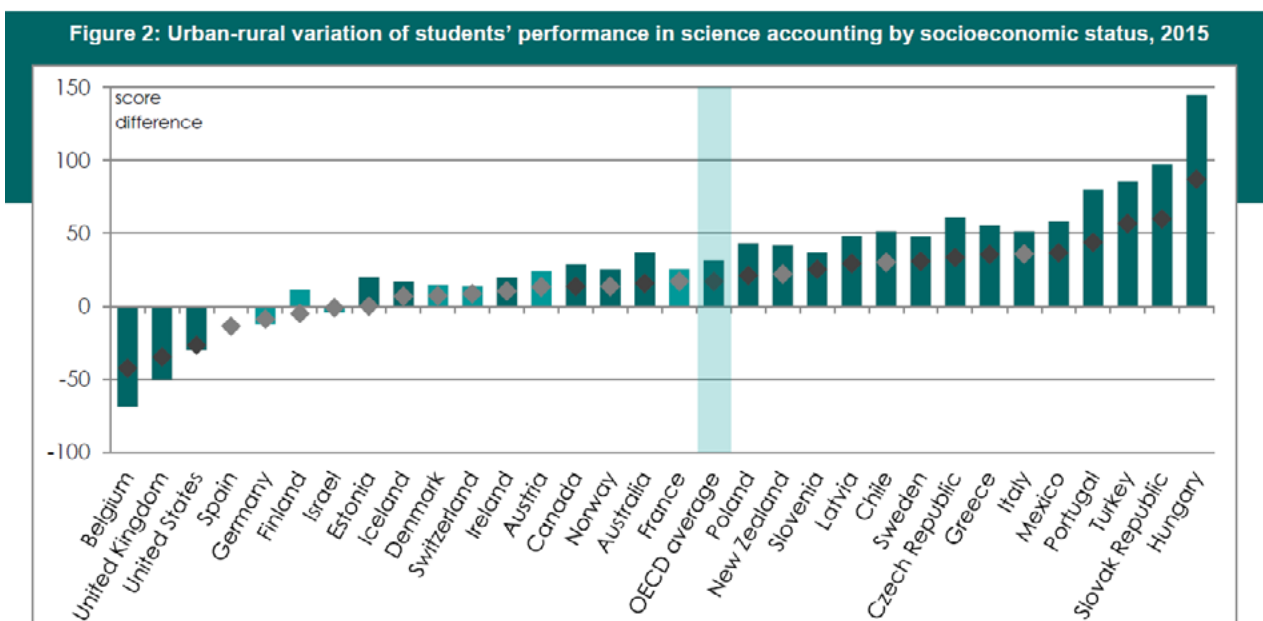
Para contrarrestar esta tendencia, unos buenos enlaces de transporte y el acceso a unos mercados urbanos más diversos y resistentes pueden dar forma a unas economías de “proximidad” fuertes para las zonas rurales cercanas a las ciudades. Las regiones remotas trabajan para desarrollar ventajas económicas capitalizando sus entornos naturales y patrimonio cultural, y tienen sectores económicos específicos, como son el turismo rural, los servicios para jubilados y la producción de energías renovables (OCDE, 2016c).

Proporcionar el acceso a la educación de calidad en las zonas rurales es esencial para cubrir las necesidades de la juventud rural y también para atraer a familias jóvenes para que se asienten en estas regiones. Para los adultos, cambiar de entorno económico (por ejemplo, pasar de la agricultura al ecoturismo) potencialmente puede generar la necesidad de formar de nuevo a las personas con las competencias adecuadas que ayuden a alinear las necesidades del mercado laboral local y los residentes de la zona.

Brecha de competencias entre zonas urbanas y rurales

En los países de la OCDE, el alumnado en zonas urbanas está –de media– escolarizado un año más que el alumnado en zonas rurales.

El alumnado en las grandes ciudades obtiene, de media, 31 puntos más en ciencias que sus pares en pequeñas ciudades, según el último Informe PISA de la OCDE. La brecha entre zonas urbanas y rurales persiste en varios países aun cuando se tiene en cuenta el origen socioeconómico y cultural del alumnado (Figura 2).



Note: In PISA, schools located in towns of 3 000 inhabitants or less are defined as rural while urban ones refer to cities with 100 000 inhabitants or more. Score-point differences that are statistically significant are marked in a darker tone.

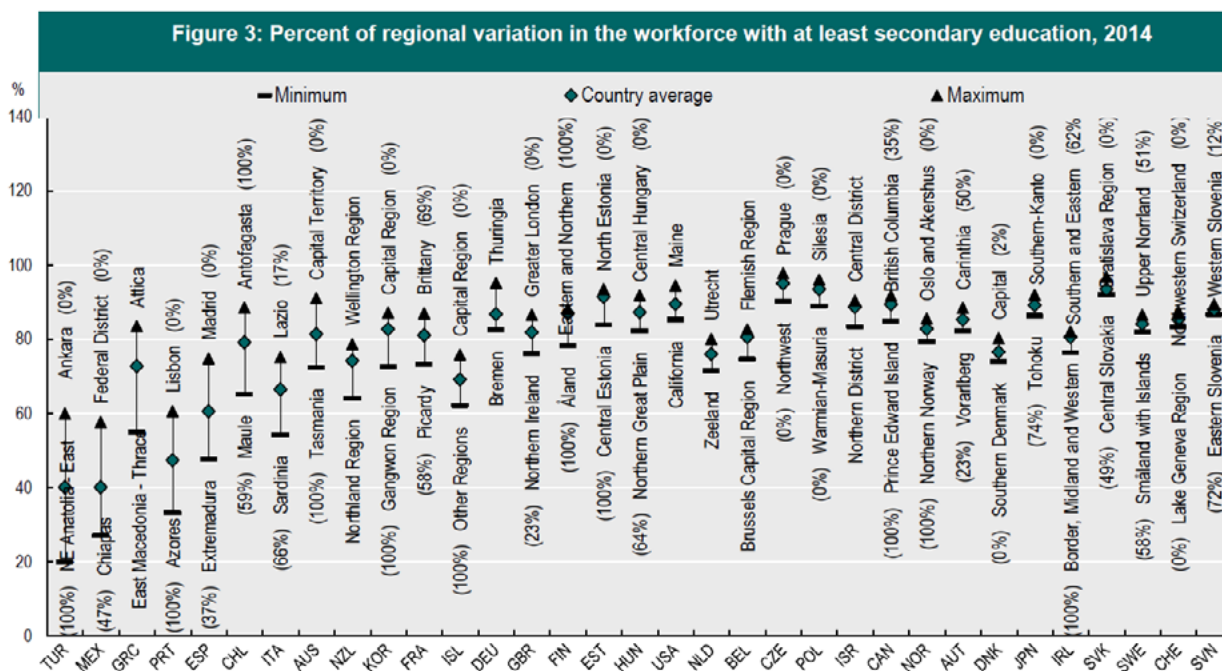
Source: PISA 2015 database.

Se puede observar la situación de desventaja de las zonas rurales en países como Hungría, la República Eslovaca y Turquía, donde las diferencias de puntuación después de contabilizar las circunstancias del alumnado son mayores a 50 puntos. Las excepciones a esta tendencia son Bélgica, Reino Unido y Estados Unidos, donde el alumnado de los colegios rurales obtiene de media mejores puntuaciones que sus pares en ciudades de mayor tamaño y en grandes urbes.

Oferta educativa y de competencias en las economías rurales

Además del rendimiento estudiantil, también existen diferencias en el nivel de logro educativo (el nivel más alto de educación que completa una persona) entre las regiones rurales y urbanas en los países de la OCDE. Esto es importante porque un nivel más bajo de competencias en la mano de obra puede limitar la productividad y el potencial de innovación de las regiones (OCDE, 2016b). El acceso a oportunidades educativas en las regiones rurales es una forma de mejorar el capital humano y garantizar que las empresas rurales puedan encontrar las competencias que buscan.

La Figura 3 muestra las diferencias regionales en el logro educativo en los países de la OCDE. Esta variación excede en 7 países los 20 puntos porcentuales, y excede los 30 en México y Turquía, donde en 2014 menos del 40% de la mano de obra había completado al menos el ciclo superior de educación secundaria (OCDE, 2016b). La Figura 3 también identifica las regiones de cada país con el logro educativo más alto y más bajo, y el porcentaje de población rural en cada una de ellas. Las regiones con un logro educativo más bajo y más alto son rurales y urbanas, respectivamente, en la mayoría de los países para los que existen cifras sobre composición de la población regional.



Source: OECD (2016b), OECD Regions at a Glance 2016, OECD publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/reg_glance-2016-en, OECD (2017b).

Ofrecer educación empresarial en los colegios podría contribuir a mejorar las competencias y la innovación económica. Esto en relación con la educación para adultos, ya que la mejora y actualización de las competencias es fundamental para estrechar las brechas que existen en la oferta y demanda de competencias, y es un elemento crítico de las estrategias regionales para su desarrollo inteligente y sostenible.

La escuela rural

Las escuelas rurales suelen ser más pequeñas y la proporción de alumnos por docente suele ser menor que en los centros urbanos. También es más probable que su alumnado tenga una posición socioeconómica menos aventajada, experimenten escasez de profesorado y tengan una menor proporción de docentes cualificados (OCDE, 2013b). Las diferencias entre los centros rurales y urbanos pueden tener implicaciones tanto negativas como positivas.

Por un lado, las escuelas rurales más pequeñas pueden facilitar un clima de mayor cooperación y sentimiento de pertenencia al centro. Según el Informe PISA de 2015, el profesorado en los centros rurales apoya al alumnado en su aprendizaje con mayor frecuencia que el profesorado de los centros urbanos (OCDE, 2016a). Por otro lado, las escuelas de mayor tamaño pueden estar en mejor posición de ofrecer opciones curriculares y extracurriculares que cubran una amplia gama de intereses y necesidades, ya que se benefician de las economías de escala (ventajas en el coste relacionados con su tamaño).

Poder ofrecer oportunidades fuera del centro y un currículo más amplio es importante para las escuelas rurales de menor tamaño. Permite a los centros retener a los estudiantes que, de otro modo, quizás abandonen su educación o se cambien a centros urbanos de mayor tamaño. En particular, este puede ser el caso para el alumnado con altas capacidades o de educación especial. La enseñanza a través de fuentes externas a la escuela y compartir unidades de estudio entre centros y el uso de recursos comunitarios para apoyar el currículo pueden fortalecer los servicios educativos sin importar el tamaño del centro.

Clases multinivel

Como las escuelas rurales suelen tener un número pequeño de estudiantes, a menudo emplean procedimientos de agrupación que combinan a estudiantes de distintos niveles para hacer un uso más eficiente del personal y del tiempo de instrucción. En estas clases multinivel, el profesorado no puede estar en todos lados ni con cada estudiante a la vez, lo que no quiere decir necesariamente que ofrezcan una instrucción menos efectiva. De hecho, los estudios realizados no sugieren que el alumnado de clases multinivel desarrolle unos niveles de competencias cognitivas y no cognitivas mejores o peores que el alumnado agrupado por edad (Ares Abalde, 2014). Por su naturaleza, las actividades abiertas de aprendizaje colaborativo encajan especialmente bien en los entornos de aprendizaje multinivel. Cuando se planifican bien, pueden tener efectos positivos en el aprendizaje. Los programas de uno a uno son un ejemplo de actividades de aprendizaje colaborativo que tienen un resultado muy positivo sobre el rendimiento del alumnado. Resultan ser especialmente efectivos

en la Educación Primaria y en las competencias de lectura cuando se implantan programas bien estructurados de contenidos y procedimientos de trabajo, y cuando la persona que hace de tutor o tutora es mayor que la persona tutelada (Education Endowment Foundation, 2016).

Tamaño y eficiencia

En un contexto en el que los presupuestos públicos disminuyen y los sistemas de transporte mejoran, la consolidación de las escuelas rurales (el cierre o fusión de centros) resulta lo más rentable para las autoridades educativas. Los centros de mayor tamaño pueden optimizar sus instalaciones, equipos y recursos al distribuir los gastos fijos entre un alumnado mayor.

Sin embargo, los cierres también aumentan los gastos de transporte, especialmente en zonas con poca población. Un mayor tiempo de transporte o la falta de un transporte adecuado puede tener un impacto negativo en la vida del alumnado con un aumento de la fatiga, lo que reduce su capacidad de prestar atención en clase, o en su vida familiar y en el tiempo que pasan los niños y las niñas fuera del colegio (Bard et al., 2006; Howlet, Howley y Shamblen, 2001). Más aún, la consolidación de escuelas también puede impactar en la vitalidad de las comunidades, ya que los centros ofrecen espacios para la interacción social y cultural y, por tanto, contribuyen a la cohesión social y a la economía local (Autti y Hyry-Beihammer, 2014).

Cierres de centros y revitalización comunitaria en Óbidos (Portugal)

A finales de los 80, muchos de los colegios rurales más aislados de Portugal se encontraban en mal estado y su rendimiento era pobre. Esto llevó al gobierno a cambiar su enfoque de expandir la escolaridad rural, un enfoque establecido a mediados del siglo XX. Las autoridades portuguesas desarrollaron, en primer lugar, una política de consolidación de los centros con menos de 10 estudiantes y, a partir de 2010, de los centros con menos de 21 estudiantes.

Durante los años 90, se traspasó la responsabilidad educativa del nivel central al nivel municipal. La municipalidad de Óbidos, en línea con la política nacional, comenzó a cerrar algunas de sus escuelas primarias. En un proceso acordado con los interlocutores locales, se transfirió al alumnado a otras escuelas y se aseguraron servicios de transporte y de apoyo familiar, a la vez que se realizó una gran inversión en tres complejos educativos nuevos e innovadores. Las nuevas instalaciones están dotadas de una gran infraestructura, materiales y personal, y ofrecen educación primaria y secundaria. Concebidos como espacios comunitarios, ofrecen, además, actividades culturales, deportivas y de ocio. La matriculación en Óbidos aumentó de 1.287 estudiantes en 2002 a más de 2.000 estudiantes en 2010.

Fuente: Gordinho (2012).

Más información en <http://escolasdobidos.com>

La consolidación de las escuelas rurales ha sido la respuesta habitual a la cifra descendente de matrículas. No deja de ser, no obstante, un tema delicado para las comunidades locales. Así, algunos sistemas como en Inglaterra, Quebec (Canadá) y Escocia, realizan procesos locales de consulta para informar sobre la consolidación escolar. La implicación de los interlocutores locales permite llevar a cabo una evaluación en detalle de aquellas alternativas potenciales que sean viables, y a una discusión abierta de las preocupaciones de los padres y las madres y de las comunidades. Esto puede ralentizar el proceso de decisión y hacerlo más complejo, pero resulta en decisiones que tienen más en cuenta las preocupaciones económicas, ecológicas y sociales, lo que redundará en un mayor apoyo de la población local (Ares Abalde, 2014).

En zonas muy remotas, con una población muy desperdigada, la consolidación puede no ser una opción, ya que el tiempo de transporte de estudiantes (y profesorado) aumenta drásticamente. En estos casos, los centros pueden compartir equipos, instalaciones y personal, como el personal administrativo, el profesorado de asignaturas especializadas o el personal de apoyo del alumnado con necesidades especiales (Howley et al., 2012). Sin embargo, la efectividad de estas medidas depende de poder garantizar la financiación adecuada, de líderes efectivos y cualificados, de cierta autonomía organizativa y administrativa, una estructura de coordinación efectiva y bien diseñada, y de unas funciones y responsabilidades claramente definidas (Matthews et al., 2009).

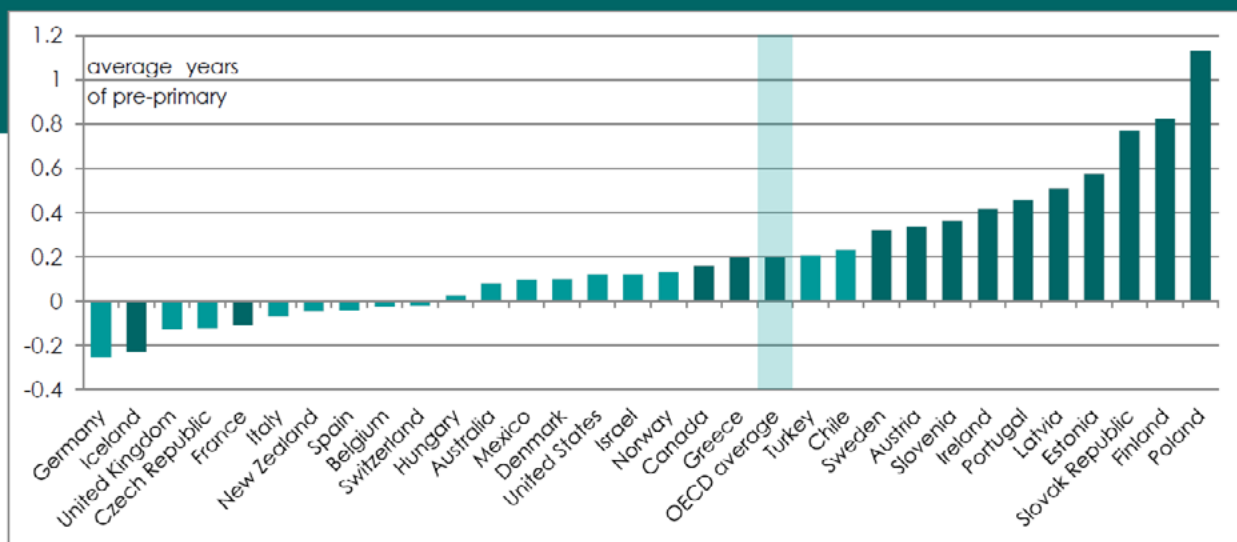
La aglutinación escolar y una organización integrada de la gestión se han aplicado como alternativas a la consolidación de las escuelas rurales.

Acceso a la educación temprana

La experiencia escolar temprana proporciona los cimientos para el aprendizaje posterior. Sin embargo, la matriculación en Educación Infantil suele ser menor en las zonas rurales que en las zonas urbanas en todos los países que participan en el Informe PISA (OCDE, 2016a). Este caso se da especialmente entre el alumnado indígena en países como Australia, Canadá y Nueva Zelanda. Además de una participación menor en Infantil, también tienden a empezar la escolarización más tarde y a abandonar la educación a una edad más temprana que otros estudiantes (OCDE, Por publicar).

La Figura 4 muestra las diferencias en años de matriculación en la Educación Infantil entre el ámbito rural y urbano en los países de la OCDE. En países como Estonia, Finlandia y Eslovaquia, la asistencia a programas de Infantil es de más de medio año menos para el alumnado rural que para el de zonas urbanas. En Polonia, la diferencia media es de más de un año. Por contraste, en Islandia y en Francia, es más probable que las niñas y niños del entorno rural estén matriculados en programas de Educación Infantil que sus pares urbanos.

Figure 4: Urban-rural variation in children access to pre-primary education, 2015



Note: Statistically significant differences are marked in a darker tone.

Source: PISA 2015 database.

No obstante, los beneficios de acceder a una educación temprana están condicionados por la calidad de la educación que se ofrece. Tener unos objetivos, currículo y estándares de calidad claros para la Educación Infantil, la implicación de las familias y las comunidades, y disponer de herramientas de seguimiento y evaluación, son elementos importantes para garantizar que todas las niñas y niños tengan acceso a experiencias de educación temprana de calidad, sin importar su lugar de residencia (OCDE, 2012).

Las TIC y la educación a distancia

Aprendizaje invertido (flipped classrooms) en el Colorado rural (EE.UU.)

Las clases invertidas se introdujeron en el Instituto de Educación Secundaria de Woodland Park, Colorado, en 2006. Los profesores Bergman y Sams empezaron a grabar sus clases en vídeo. El alumnado podía ver estas lecciones en DVD en su casa, sin importar si tenían o no una conexión rápida a Internet.

Esto permitió a aquellos estudiantes que no entendieron la clase la primera vez, a repasar el material tantas veces como les hiciera falta para entenderlo completamente, sin miedo a estar frenando el desarrollo de la clase o a parecer lentos. Además, como así las clases tenían lugar en casa, la clase se convirtió en el lugar donde el alumnado compartía aquello con lo que tenía problemas, recibiendo así la atención de sus profesores y de sus pares para abordar sus necesidades personales de aprendizaje.

Hoy, cada vez más profesorado utiliza los vídeos en línea y los podcasts para enseñar fuera del horario del aula. La Flipped Learning Global Initiative (Iniciativa Global por el Aprendizaje Invertido) es solo un ejemplo de cómo estas prácticas se están esparciendo rápidamente por todo el mundo.

Más información en <http://flippedlearning.org/>

En contextos donde existe un aislamiento geográfico significativo, la educación a distancia puede ser un elemento importante dentro de la escolarización rural. Los servicios de educación a distancia no son nuevos. Sin embargo, los avances en los sistemas de videoconferencia, podcasting, televisión interactiva, plataformas de educación electrónica, las tabletas de enseñanza, el currículo modular, el aprendizaje autodirigido y las estrategias de aprendizaje invertido pueden enriquecer las oportunidades curriculares de la escolarización remota y ayudar a superar las dificultades de ofrecer cursos especializados cuando la oferta de profesorado cualificado es escasa.

Las tecnologías de la educación a distancia pueden ser tan efectivas como los métodos tradicionales presenciales, siempre y cuando se ofrezcan de forma adecuada. Hay tres elementos que marcan la diferencia: 1) la efectividad de la instrucción; 2) la formación del profesorado y la adaptación a la tecnología utilizada; y 3) el apoyo que se ofrece al alumnado, ya sea en persona o de forma virtual (Hobbs, 2004). El aprendizaje efectivo depende en gran medida de la capacidad de los entornos de educación a distancia para crear las condiciones adecuadas para la interacción entre el alumnado y los contenidos, entre el alumnado y el profesorado, y entre pares (Abrami et al., 2011).

Internet tiene el potencial de convertirse en un vehículo para eliminar las desventajas de las grandes distancias. Está disponible extensamente: de media, más de 80% de los hogares en la OCDE tienen acceso a Internet, entre un máximo de 99% en Corea y un mínimo de 35% en México (OCDE,

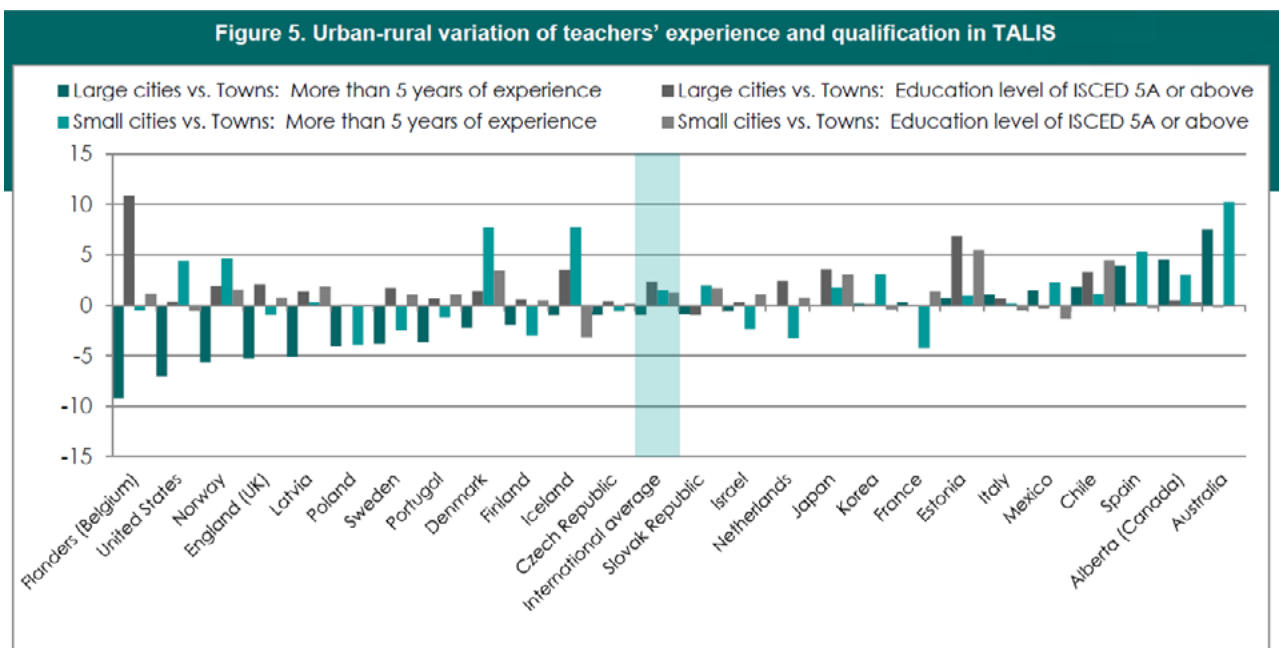
2017a). Sin embargo, muchas niñas y niños en lugares remotos siguen sin estar conectados. En estos casos, las fuentes inestables de energía, una pobre infraestructura de telecomunicaciones o el precio alto del coste de proporcionar estos servicios, frena a aquellas personas que más se beneficiarían de las soluciones de educación a distancia basadas en Internet.

Enseñanza en zonas rurales

Entre los retos a los que hacen frente los colegios rurales se encuentra la dotación de personal, la organización escolar, y la formación y reemplazo del cuerpo docente. Estos obstáculos están además relacionados con las circunstancias vitales del profesorado y sus familias, sus relaciones con la comunidad, las tareas profesionales que se les asignan y su acceso al apoyo profesional.

De media, es menos probable que el profesorado con mayor nivel de educación y más años de experiencia en el aula trabaje en poblaciones con menos de 15.000 habitantes que en otros lugares (pequeñas ciudades de entre 15.000 y 100.000 habitantes, o incluso mayores con más de 100.000) (OCDE, 2014, Ver Figura 5 a continuación). Esto es especialmente pronunciado en

Australia, Alberta (Canadá) y España. Por contraste, en Flandes (Bélgica) y en Estados Unidos, es más probable, de media, que el profesorado con más experiencia trabaje en poblaciones más pequeñas que en grandes ciudades, aunque la ventaja urbana sigue siendo clara en relación con el profesorado de nivel de educación más alto (OCDE, 2014).



Note: Data from the United States are not included in the calculations for the international average. This is because the United States did not meet the international standards for participation rates

Source: TALIS 2013 Database.

La estabilidad en el profesorado es importante: los altos niveles de rotación en el profesorado pueden tener un efecto negativo en el rendimiento del alumnado (Ronfeldt, Loeb y Wyckoff, 2013). Puede tener efectos perjudiciales en la cohesión entre el profesorado y con la comunidad, y puede provocar cambios en la distribución de la experiencia del profesorado, discontinuidad en el currículo que se enseña, como lagunas en los contenidos o su repetición, o una menor atención efectiva a las necesidades individuales del alumnado.

Atraer y apoyar al profesorado en las zonas rurales

El profesorado puede sentirse poco preparado o ser reacio a vivir en zonas rurales. Quizás perciban una falta de apoyo real por parte de las autoridades educativas o prefieran vivir más cerca de una ciudad.

Ajustarse con éxito a la enseñanza rural requiere preparación, una iniciación a la vida y enseñanza rurales y un apoyo continuado. La formación previa debe preparar a las y los candidatos a enseñar y a vivir en zonas rurales y remotas. En primer lugar, dado que apreciar el estilo de vida y el espíritu comunitario de los asentamientos rurales es un elemento importante para conservar al profesorado (Lyons, 2009), la formación previa del profesorado podría incluir experiencia práctica en comunidades rurales para ayudar a ahondar su conocimiento y apreciación de estos contextos. Las prácticas profesionales que realcen las experiencias positivas del profesorado rural y que combinen estructuras escolares, comunitarias y universitarias para apoyar las experiencias profesionales de éxito son una forma potencial de obtener nombramientos rurales más sostenidos (Kline, White y Lock, 2013).

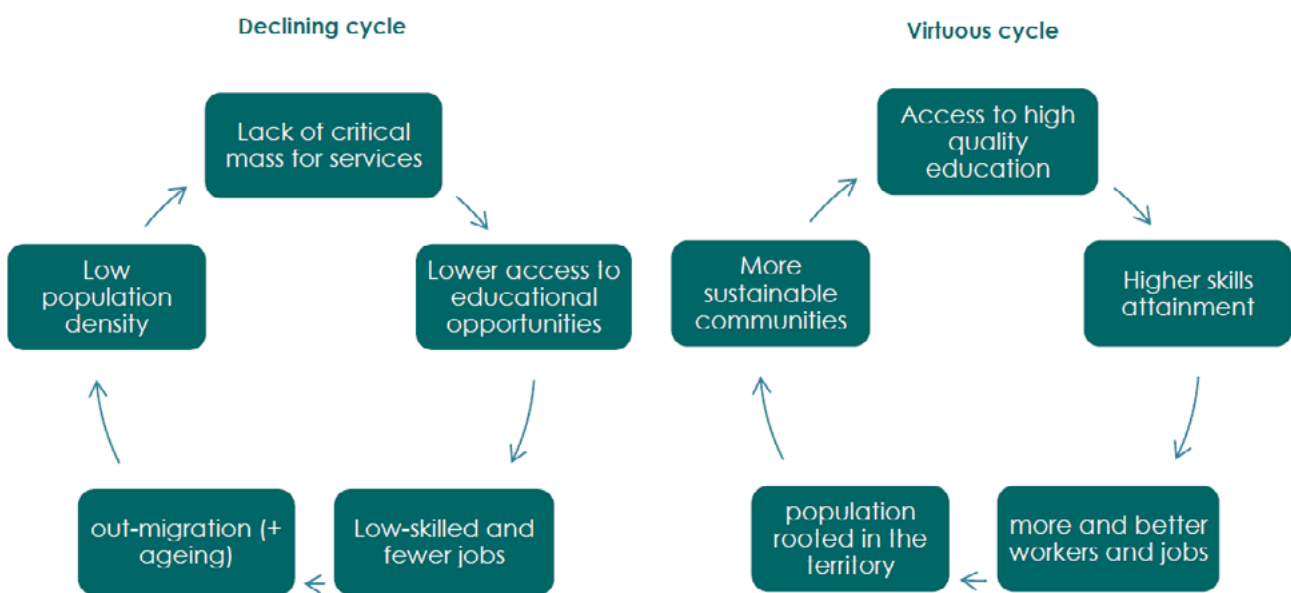
En segundo lugar, el profesorado debe desarrollar habilidades efectivas para la enseñanza en entornos rurales, antes de servir en ellos. Por ejemplo, las clases multinivel requieren que el profesorado tenga buenas competencias organizativas y que pueda equilibrar las múltiples demandas de su alumnado diverso. Las autoridades e interlocutores educativos deben garantizar la formación y el apoyo adecuados para el profesorado en clases multinivel, además de que tengan acceso a planes escolares específicos, materiales de instrucción y guías metodológicas. El proyecto *Renewing Rural and Regional Teacher Education Curriculum* (Renovación del Currículo de Formación del Profesorado Rural y Regional) en Australia es un ejemplo de ello (White y Kline, 2012).

También debe continuar apoyándose al profesorado una vez que llega al aula. Entre las estrategias para la formación del profesorado rural en su trabajo puede estar que se unan los centros educativos y el profesorado como comunidades de prácticas (Rossi y Sirna, 2008) y apoyarse en las nuevas tecnologías como son los sistemas de videoconferencia (Broadley, Boyd y Terry, 2009) para superar los problemas de la enseñanza en zonas aisladas. Los miembros de la comunidad y el profesorado ya jubilado (Goddard y Habermann, 2001) también pueden jugar un papel apoyando al nuevo profesorado y a sus familias en su nuevo entorno.

Existen otras iniciativas que pueden atraer al profesorado a puestos rurales. Por ejemplo, en Queensland y en Nueva Gales del Sur (Australia) se utilizan las prestaciones locales, el tiempo añadido de vacaciones, los subsidios para vivienda y los privilegios en las transferencias a cambio de continuar en un puesto remoto más allá del tiempo medio esperado.

Hacia el futuro

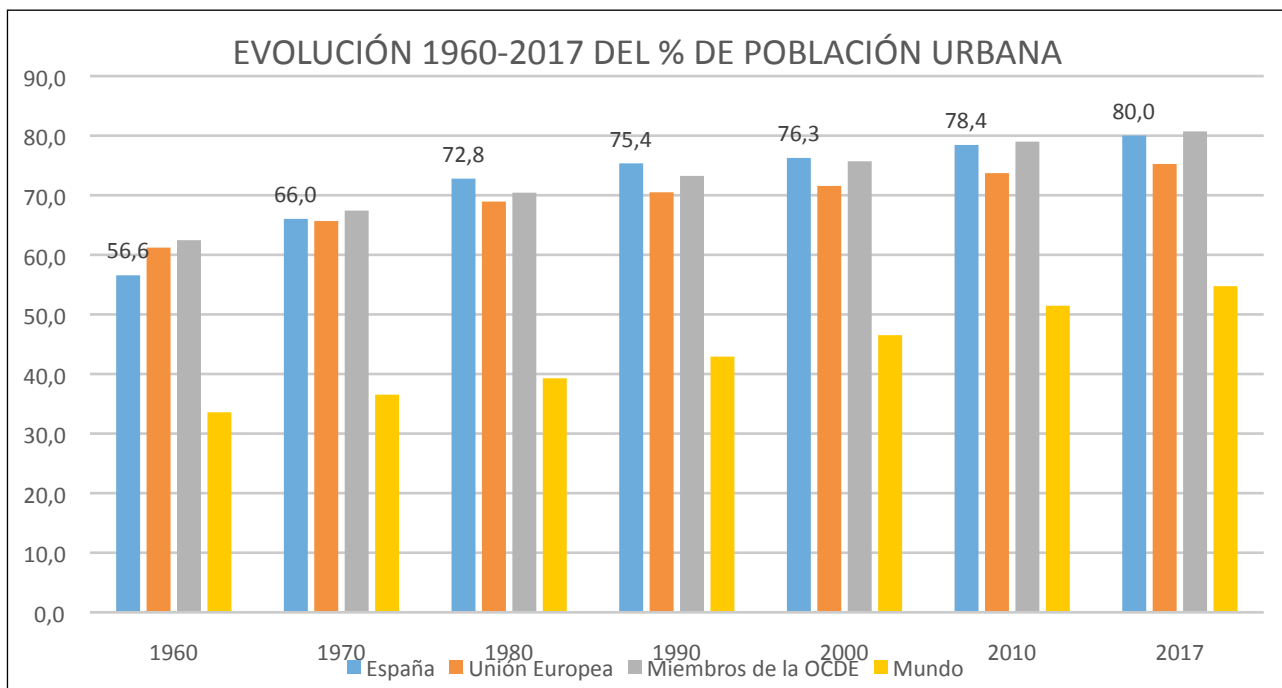
La educación es fundamental en el desarrollo personal y comunitario. El acceso a una educación de calidad es un derecho para todos los niños y las niñas, y una piedra angular para la sostenibilidad social y económica. Donde no lo es, se ha definido un ciclo de declive en las regiones rurales (OCDE, 2006). La educación puede jugar un papel en cambiar la dinámica del ciclo hacia el crecimiento.



Preguntas para pensar en el futuro

1. ¿Qué tipo de competencias deben desarrollar las escuelas rurales para cumplir con la demanda de los mercados de trabajo regionales del futuro? ¿Existe un término medio entre cumplir con las necesidades regionales de competencias y desarrollar personas de gran talento?
2. ¿Cómo serán las necesidades regionales de competencias si continúa aumentando drásticamente la automatización del trabajo? ¿Qué supondrán en términos de las necesidades de infraestructura, recursos y de capital humano de las escuelas?
3. ¿Qué pasaría si la combinación de mejoras en el transporte y la comunicación, mayor flexibilidad laboral y tiempo de ocio, junto a altos niveles de contaminación, problemas de movilidad y el aumento de la gentrificación urbana, renovara el interés por la vida rural? ¿Qué tipos de competencias harían falta en una ruralidad futura de este tipo? ¿Quizás un retorno al trabajo artesanal?

Población rural, evolución por países



Bibliografía

- Abrami, P. C. et al. (2011), "Interaction in distance education and online learning: Using evidence and theory to improve practice", *Journal of Computing in Higher Education*, Vol. 23/2-3, páginas 82-103.
- Ares Abalde, M. (2014), "School size policies: A literature review", *OECD Education Working Papers*, No. 106, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jxt472ddkjl-en>.
- Autti, O. y E.K. Hyry-Beihammer (2014), "School closures in rural Finnish communities", *Journal of Research in Rural Education*, Vol. 29/1, páginas 1-17.
- Bard, J., Gardener, C. y Wieland, R. (2006), "Rural school consolidation: History, research summary, conclusions, and recommendations", *The Rural Educator*, páginas 40-48.
- Broadley, T., D. Boyd y E. Terry (2009), "The hot topic community: videoconferencing to reduce the professional isolation of teachers in rural Western Australia", *Improving Equity in Rural Education*, páginas 76-84.
- Choi, J. Y. (2009), "Clustering rural schools in Korea", en Lyons, T., J. Y. Choi y G. MacPhan (Eds.), *Innovation for Equity in Rural Education*, páginas 94-99.
- Education Endowment Foundation (2016), *Peer tutoring*, <https://educationendowmentfoundation.org.uk/>.
- Goddard, J.T. y S.R Habermann (2001), "Accessing the knowledge base of retired teachers: Experiences in establishing a formal mentoring program in a rural school division", *Journal of Research in Rural Education*, Vol. 17/2, páginas 92-101.
- Godinho, A.S. (2012), *School Closures and Community Revitalisation: The Case of Obidos, Portugal*. CELE Exchange, Portugal.
- Hobbs, V. (2004), "The promise and the power of distance learning in rural education", *Rural Trust Policy Brief Series on Rural Education*, The Rural School and Community Trust.
- Howley, A. et al. (2012), "Stretching to survive: District autonomy in an age of dwindling resources", *Journal of Research in Rural Education*, Vol. 27/3.
- Howley, C. B., A.A. Howley y S. Shamblen (2001), "Riding the school bus: A comparison of the rural and suburban experience in five States", *Journal of Research in Rural Education*, Vol. 17/1, páginas 41-63.
- Kline, J., S. White y G. Lock (2013), "The rural practicum: Preparing a quality teacher workforce for rural and regional Australia", *Journal of Research in Rural Education*, 28(3), 1-13.

- Lyons, T. (2009), “Teachers’ motivations for working in rural schools”, en Lyons, T., J. Y. Choi y G. MacPhan (Eds.), *Innovation for Equity in Rural Education*, páginas 167-177.
- Matthews, P. et al. (2009), *Políticas de valorização do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal. Avaliação internacional*, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Editorial do Ministério da Educação, Lisboa.
- OCDE (Por publicar), *Promising Practices to Close the Education Gap for Indigenous Students*, OECD Publishing, París.
- OCDE (2017a), Internet access (indicator), <http://dx.doi.org/10.1787/69c2b997-en> (Acceso el 3 de febrero de 2017).
- OCDE (2017b), “Regional demography”, OECD Regional Statistics (database), <http://dx.doi.org/10.1787/a8f15243-en> (Acceso el 29 de marzo de 2017).
- OCDE (2016a), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.
- OCDE (2016b), *OECD Regions at a Glance 2016*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/reg_glance-2016-en.
- OCDE (2016c), *OECD Regional Outlook 2016: Productive Regions for Inclusive Societies*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264260245-en>.
- OCDE (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- OCDE (2013a), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.
- OCDE (2013b), “What Makes Urban Schools Different?”, *PISA in Focus*, No. 28, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/5k46l8w342jc-en>.
- OCDE (2012), *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>.
- OCDE (2006), *The New Rural Paradigm: Policies and Governance*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264023918-en>.
- OCDE (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>.

Ronfeldt, M., S. Loeb y J. Wyckoff (2013), “How teacher turnover harms student achievement”, American Educational Research Journal, Vol. 50/1, páginas 4-36.

Rossi, T. y K. Sirna (2008), “Creating physical education in remote Australian schools: Overcoming the tyranny of distance through communities of practice”, Journal of Research in Rural Education, 23(5).

White, S. y J. Kline (2012), Renewing Rural and Regional Teacher Education Curriculum - Final Report, Department of Industry, Innovation, Science, Research and Tertiary Education (Office for Learning and Teaching), Sydney.

Para más información

Contacto Marc Fuster Rabella (marc.fusterrabella@oecd.org)

Ver OCDE (2016), Trends Shaping Education 2016, OECD Publishing

Visitar <https://www.oecd.org/edu/ceri/trends-shaping-education.htm>

www.oecd.org/edu/ceri

Todas las fotos © Shutterstock/Mario Savoia y Alexander Mak.

Este informe se publica bajo la responsabilidad del Secretario General de la OCDE. Las opiniones que aquí se expresan y los argumentos que aquí se usan no reflejan necesariamente la opinión oficial de los países miembros de la OCDE.

Este documento y cualquier mapa aquí incluido son sin perjuicio al estado o soberanía sobre cualquier territorio, a la delimitación de las fronteras internacionales y al nombre de cualquier territorio, ciudad o área.

Los datos estadísticos de Israel han sido proporcionados por las autoridades israelíes relevantes y bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se realiza sin perjuicio al estado de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania bajo los términos del derecho internacional.



CCAA



enseñanza

La escuela rural en Castilla-La Mancha

Eva Garrido Martín. Secretaria de Política Educativa de la Federación de Enseñanza de CCOO de Castilla-La Mancha.

La Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha se caracteriza por su gran extensión territorial, el rápido crecimiento de la población en unas zonas y un marcado carácter rural, con un considerable grado de dispersión de municipios en otras. Estos aspectos entrañan dificultades específicas para la escolarización, ya que el alumnado es poco numeroso y distribuido en muchos núcleos de población. El número de CRA (Centro Rural Agrupado) es de 77, e incluyen un total de 271 localidades y 842 unidades.

Las características que estos centros presentan son, en muchos casos, singulares de las zonas en las que se ubican, no dándose en áreas de mayor población. Por ejemplo:

- Solo existe oferta de titularidad pública, ya que los centros privados se ubican en poblaciones de más de 3.000 habitantes.
- Las ratios de estudiantes por unidad y estudiantes por profesor son adecuadas, aunque hubo tiempos mejores.
- Un elevado número de estudiantes, especialmente de Educación Secundaria, utiliza el transporte escolar.
- Los centros son pequeños y sus requisitos de instalaciones, organización y personal son diferentes.
- Aun considerando que los centros de núcleos más poblados no constituyen un paradigma perseguible por estas localidades, la dificultad añadida que supone para ellas el acceso a determinados servicios, hacen de la escuela rural un ámbito de compensación.

De los 919 municipios que concentran la población regional, 735 (80%) tienen menos de 2.000 habitantes. En ellos residen 305.604 habitantes, un 15% de la población regional. Esa característica se acentúa considerablemente en las provincias de Cuenca y Guadalajara. El servicio educativo se mantiene en una localidad siempre que haya 4 estudiantes por escolarizar.

La ruralidad es una característica que define la distribución demográfica de toda la Comunidad.

La tipología organizativa específica de las zonas menos pobladas son las unidades mixtas, los colegios rurales agrupados y los institutos de Educación Secundaria Obligatoria. Se puede decir que la totalidad de los centros que ofertan un servicio educativo en este contexto es de titularidad pública, ya que la oferta privada se concentra en núcleos más poblados.

Las unidades mixtas albergan alumnado de distinto curso o nivel. Los centros organizados en unidades mixtas que no tienen una unidad por cada curso, se denominan incompletos. Las provincias con

mayor número de centros incompletos son aquellas que han optado en menor medida por formar colegios rurales agrupados: Ciudad Real y Toledo.

PROVINCIA	CRA	LOCALIDADES	UNIDADES
Albacete	19	58	187
Ciudad Real	9	27	111
Cuenca	26	100	321
Guadalajara	12	45	109
Toledo	11	41	114
TOTAL	77	271	842

Los colegios rurales agrupados (CRA) se crean por la unión administrativa de las aulas y dependencias de centros de Educación Primaria ubicados en localidades diversas. Al integrarse, constituyen un solo centro y contrarrestan mejor algunas de sus necesidades de funcionamiento, gestión y participación. Ofertan Educación Infantil y Primaria.

La razón por la que varias localidades se agrupan para formar un solo centro educativo es conseguir convertirse en una entidad completa de servicios educativos en el ámbito de las enseñanzas que oferta.

Lo normal, por tanto, es que cada una de las localidades por separado tenga menos de un grupo por nivel. Algunas localidades agrupadas no son sede de ninguna de las unidades del CRA, es decir, aportan alumnado, pero no tienen instalaciones propias, por lo que ese alumnado ha de desplazarse a otra de las poblaciones agrupadas.

Para la confección de unidades mixtas la referencia será la siguiente:

- **Secciones o centros con alumnado de 4 a 17 estudiantes.**

Una unidad, excepto si la unidad cuenta con al menos 11 estudiantes y 5 niveles donde se concederán 2 unidades.

- **Secciones o centros a partir de 18 estudiantes.**

Como regla general, computarán por separado el alumnado de Infantil y de Primaria, siempre que al menos tengan cuatro en Infantil o cuatro en Primaria.

Las unidades tendrán como máximo 17 estudiantes.

Preferentemente, las agrupaciones se realizarán siempre con las unidades más próximas.

Salvo casos absolutamente excepcionales, no se separará al alumnado de un mismo curso.

Ejemplo 1

3 años	4 años	5 años	1º	2º	3º	4º	5º	6º
1	3	4		2	8			7

1 unidad de Educación Infantil.

1 unidad de Educación Primaria.

8+2 estudiantes de dos curso(s) +7 de otro(s) curso(s) = 17 se agrupan en una misma unidad mixta.

Ejemplo 2

3 años	4 años	5 años	1º	2º	3º	4º	5º	6º
1	3	4			10	1	7	

1 unidad de Educación Infantil.

2 unidades de Educación Primaria.

8 estudiantes de Educación Infantil > 4 una unidad de E.I.

10 estudiantes de un curso(s) + 7+1 de otro(s) curso(s) = 18.

Ejemplo 3

3 años	4 años	5 años	1º	2º	3º	4º	5º	6º
1	3	4	1	2	5	1	4	3

1 unidad de Infantil.

2 unidades mixtas de Primaria, puesto que el centro o sección tiene 16 estudiantes (por tener una única unidad que agruparía 6 cursos y más de 11 estudiantes, se habilita una segunda unidad).

Ejemplo 4

3 años	4 años	5 años	1º	2º	3º	4º	5º	6º
1		1	1	1	5	4	1	1

2 unidades mixtas.

1+1 = 2 estudiantes de Infantil.

15 estudiantes en total, esta unidad agrupa más de 5 cursos y excede de 11 estudiantes. En este caso, se habilitan 2 unidades.

Propuestas de CCOO

Consideramos imprescindible contar con profesorado comprometido con el alumnado, con la comunidad educativa y con la escuela rural, que comparta sus necesidades y experiencias. Por tanto, sería necesario llevar a cabo cambios en las estructuras legales cuidando al profesorado, facilitándole el acceso a la vivienda en los pueblos, ofreciéndole mayor puntuación por año trabajado para favorecer la permanencia en los centros rurales, mejorando las condiciones del profesorado itinerante, formándoles adecuadamente para enfrentarse a las situaciones propias de estos entornos y así poner en marcha pedagogías activas.

Sería conveniente también reabrir los llamados CEP o CPR, siendo muy apropiada la nomenclatura CPR, “R” de rural. Si se adoptan medidas para mantener al profesorado, se favorecerá la continuidad en los proyectos que puedan iniciarse en las escuelas rurales, pero para ello también sería necesaria una mayor inversión, dotándolas de más recursos.

Otra medida que podría ser fructífera sería la de estrechar la colaboración entre la Universidad y la escuela rural: impulsar trabajos de fin de Grado y tesis doctorales, además de llevar a maestros rurales a sus aulas. Todos formamos parte del mismo sistema educativo que, además, se enriquecería en ambos sentidos.

La escuela rural en Extremadura

Francisco Jiménez. Secretario general de la Federación de Enseñanza de CCOO de Extremadura.

El contexto educativo

En los últimos años, todos los análisis internacionales y nacionales sobre el rendimiento educativo han hecho hincapié en la influencia del contexto demográfico, socioeconómico y sociocultural.

Aspectos demográficos

Tres son las características demográficas más relevantes que distinguen a la población extremeña con respecto al contexto nacional:

- Su baja densidad de población (26 hab./km²; la media en España está en más de 90).
- Su elevado índice de ruralidad (20%).
- Su escasa inmigración.

La población extremeña comparte, por otro lado, tendencias comunes con el resto de España y la Unión Europea. En especial el envejecimiento de la población debido en origen al reducido índice de natalidad (8 por mil), que afecta a factores clave como la tasa de dependencia y la evolución de la población en edad escolarizable, que ha pasado del 32,4% en 1998 al 25,6% en 2013, siendo la disminución relativa en Extremadura una de las más altas del país.

Sin duda, una de las características fundamentales de la población extremeña es su ruralidad, directamente asociada a la baja densidad de población. Únicamente tres núcleos de población urbana superan los 50.000 habitantes: las dos capitales de provincia (Badajoz: 150.543 y Cáceres: 95.917) y la capital autonómica (Mérida: 60.119). El resto de la población se distribuye en localidades de tamaño muy variable.

Las áreas urbanas, a pesar de la abultada extensión del mapa extremeño, son apenas un total de trece: nueve de la provincia de Badajoz (Badajoz, Mérida, Almendralejo, Don Benito, Villanueva de la Serena, Montijo, Olivenza, Villafranca y Zafra) y cinco de la provincia de Cáceres (Cáceres, Plasencia, Miajadas, Navalmoral de la Mata y Coria). Un dato relevante es que la mitad de la población extremeña vive en municipios de menos de 10.000 habitantes.

Estudio demográfico de la provincia de Badajoz

La provincia de Badajoz tiene 679.884 habitantes (INE 2017), de los cuales el 21,54% reside en la ciudad de Badajoz, que, con una población de 148.334 personas, destaca como el núcleo urbano más poblado de la provincia. La siguiente ciudad por población es Mérida que, con 60.119 habitantes, alberga al 9,8% de la población total de la provincia. Junto a estas localidades, otras ocho superan los 10.000 habitantes en el citado año.

La provincia de Badajoz tiene un total de 164 municipios.

Nº	Municipio	Población	Nº	Municipio	Población
1	Badajoz	150.543	11	Los Santos de Maimona	8.137
2	Mérida	60.119	12	Azuaga	7.984
3	Don Benito	36.924	13	Guareña	7.057
4	Almendralejo	33.540	14	Fuente del Maestre	6.822
5	Villanueva de la Serena	25.882	15	Calamonte	6.260
6	Zafra	16.822	16	Castuera	6.027
7	Montijo	15.649	17	Puebla de la Calzada	5.914
8	Villafranca de los Barros	13.114	18	Llerena	5.821
9	Olivenza	11.977	19	San Vicente de Alcántara	5.528
10	Jerez de los Caballeros	9.445	20	Aceuchal	5.436

Del total de población, 364.570 (53,6%) están en poblaciones con más de diez mil; 107.875 (15,8%) en poblaciones con cinco a diez mil; 207.439 (30,5%) en poblaciones con menos de cinco mil.

Algunos municipios no llegan a los 200 habitantes. Es el caso de Casas de Reina (197), Capilla (187), Reina (162) Risco (150) y El Carrascalejo (70), los cuatro menos poblados de la provincia a 1 de enero de 2017.

Estudio demográfico de la provincia de Cáceres

La provincia de Cáceres tiene una población de 400.036 habitantes (INE 2017), de los cuales el 23,97% vive en la capital, y el 51,9% en los diez municipios más poblados. La provincia tiene un total de 223 municipios. Es de interés apreciar cómo las zonas rurales más dispersas son las que predominan.

Nº	Municipio	Población	Nº	Municipio	Población
1	Cáceres	95.917	11	Montehermoso	5.761
2	Plasencia	40.360	12	Valencia de Alcántara	5.532
3	Navalmoral de la Mata	17.297	13	Malpartida de Plasencia	4.609
4	Coria	12.729	14	Casar de Cáceres	4.532
5	Miajadas	9.773	15	Malpartida de Cáceres	4.192
6	Trujillo	9.274	16	Hervás	4.102
7	Talayuela	7.338	17	Torrejoncillo	3.044
8	Moraleja	6.811	18	Jarandilla de la Vera	2.883
9	Jaraíz de la Vera	6.514	19	Losar de la Vera	2.792
10	Arroyo de la Luz	5.917	20	Alcuéscar	2.682

La provincia de Cáceres tiene una población total de 400.036 habitantes, de los cuales 166.303 (41,5%), están en poblaciones con más de diez mil; 56.920 (14,2%), en poblaciones con cinco a diez mil; 176.813 (44%), en poblaciones con menos de cinco mil.

Cuenta con ocho municipios que no llegan a los 100 habitantes. Es el caso de Higuera (99), Garvín (98), Robledillo de Gata (97), Pedroso de Acim (95) Cachorrilla (86), Benquerencia (79), Campillo de Deleitosa (68) y Ruanes (66), este último es el menos poblado de Extremadura a fecha de 1 de enero de 2017.

Es destacable, además, el hecho de que la composición de la población varía notablemente siguiendo un patrón claro: a menor tamaño del municipio, menor proporción de habitantes en edad infantil y juvenil. Así, el envejecimiento de la población es mucho más acusado en el ámbito rural.

El análisis de los cambios experimentados en los últimos años muestra que la tendencia a la despoblación de las zonas rurales sigue siendo una realidad.

Aspectos socioeconómicos

La economía de una sociedad constituye un factor muy importante del contexto educativo al limitar la cantidad de recursos disponibles, así como los efectivamente destinados a la educación en todos los ámbitos. Desde este punto de vista, debe analizarse la situación de Extremadura. Nuestra región es la que posee el Producto Interior Bruto por habitante más bajo de España y uno de los mayores porcentajes de población en riesgo de pobreza o exclusión social.

Lamentablemente, la fuerte crisis que ha afectado en los últimos años al mercado de trabajo y la actividad económica no ha hecho más que agravar las dificultades que estos datos exhiben.

Ciertamente, sería un error considerar que el PIB por habitante refleja directamente la inversión de un sistema educativo, puesto que evidentemente existen mecanismos de compensación. Pero sí es necesario, a la vista de los datos, recordar la necesidad de tales mecanismos de solidaridad financiera interterritorial.

Aspectos socioculturales

Los estudios internacionales realizados hasta el momento no han demostrado de manera consistente que exista una correlación directa entre el producto interior bruto de un país y el rendimiento académico de su alumnado. Así, hay otros aspectos que afectan tanto o más a los resultados que los meramente económicos: son los condicionantes socioculturales. En particular, el nivel de estudios de la población adulta y el índice ISEC (relativo al nivel económico, social y cultural de las familias) que han sido identificados como factores clave asociados al éxito educativo.

Este indicador es un índice compuesto de diversas variables recogidas mediante cuestionarios de información de contexto y pretende reflejar, como su propio nombre indica, el nivel social, económico y cultural de las familias. Estas variables están relacionadas con tres elementos:

- El índice del mayor nivel educativo de los padres.
- El índice del mayor nivel laboral de los padres.
- El índice del patrimonio cultural familiar (suele estimarse mediante variables como el número de libros disponibles en el hogar y la presencia o ausencia de recursos específicos como mesa de estudio, por ejemplo).

Las familias españolas se sitúan, según este índice elaborado por el estudio PISA, en el valor -0,19 de la escala, ligeramente por debajo del promedio del conjunto de países de la OCDE. Extremadura con un -0,46 se encuentra en una situación muy desfavorable con respecto a este índice socioeconómico y cultural.

El modelo de escuela rural en Extremadura

Características

Con el fin de atender las necesidades específicas del alumnado que reside en zonas con características geográficas que dificultan la prestación del servicio educativo con los mismos niveles de calidad que los que se prestan en el resto del territorio, la LOMCE, en su artículo 80, recoge los principios de la política educativa que, al respecto, deben desarrollar las administraciones educativas. Cuando, para garantizar la calidad de la educación básica, sea necesario escolarizar al alumnado fuera de su municipio de residencia, esta se efectuará en el municipio más próximo en el que sea posible. En este caso, las administraciones educativas deberán prestar de manera gratuita el correspondiente servicio de transporte escolar y, en su caso, los servicios de comedor e internado.

En el conjunto de España, las distintas administraciones educativas han desarrollado actuaciones muy heterogéneas para atender al alumnado educativamente aislado. No obstante, esta heterogeneidad de actuaciones puede resolverse en dos modelos organizativos básicos: desplazamiento del alumnado o mantenimiento de la escuela.

Cuando hay muy poco alumnado, se les desplaza a municipios próximos al de su residencia en los que es posible contar con un número de estudiantes suficientes para constituir un centro educativo. Este extremo ocurre en nuestra Comunidad Autónoma cuando hay menos de 5 alumnos. En este caso, la Junta de Extremadura es consciente de que cuando desaparece la escuela en un pueblo este queda herido de muerte y en peligro de extinción, y, por ello, siempre ha intentado por todos los medios frenar o retrasar el cierre de escuelas en la región.

La otra alternativa es mantener la escuela con características peculiares en aquellos municipios con un reducido número de estudiantes, pero suficiente para justificar su mantenimiento. En Extremadura son mayoría las escuelas incompletas que no llegan a tener una línea en su escolarización, con grupos multinivel e incluso llegando al extremo de la escuela unitaria, donde el número de alumnos y alumnas es tan reducido que todos conviven en la misma clase. Para poder mantener esas escuelas incompletas y dispersas se ha ido implantando el modelo organizativo de los centros rurales agrupados, a partir de la publicación del Real Decreto 2731/1986 de 24 de diciembre y especialmente tras la implantación de la LOGSE.

Un colegio rural agrupado (CRA) es un centro educativo de carácter singular, que está constituido por varias escuelas incompletas situadas en varias localidades diferentes, donde se imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria en el entorno rural.

Así, dentro de la zona de influencia de un CRA, puede haber varias localidades con una única o varias unidades en las que puede encontrarse alumnado de Infantil y Primaria en una única aula. Estas agrupaciones generan aulas heterogéneas con unas necesidades y dinámicas muy diferentes de las de los centros urbanos, por lo que deben asumir metodologías distintas. Normalmente el colegio que está en la localidad más importante de la comarca asume las tareas de gestión y administración del CRA.

Además del equipo directivo completo, en los CRA hay dos tipos de puestos: los ordinarios, que son ocupados por profesorado estable en las correspondientes localidades, que habitualmente desempeñan la función de tutoría de los grupos de estudiantes; y los itinerantes, propios de profesorado especialista. Disponer de docentes de diversas especialidades que itineran de un municipio a otro para impartir sus clases es una de las peculiaridades organizativas de los CRA. Una frase describe perfectamente la particularidad de estos centros: “Los pasillos entre las aulas son las carreteras entre los pueblos”.

Para superar los problemas de heterogeneidad de edades del alumnado, la atención compartida entre diferentes municipios (los CRA en Extremadura abarcan de dos a siete municipios, como es el caso en la Sierra de Gata, en el norte de Extremadura), se debe exigir a la Administración que los centros cuenten con procedimientos pedagógicos, organizativos y técnicos que cubran todas esas necesidades.

Cuando el alumnado de núcleos rurales de escasa población debe cursar Enseñanza Secundaria, se agrupa al alumnado de una misma zona geográfica en un municipio central que cuenta con un centro educativo adecuado. Este modelo necesita complementarse con la prestación de los correspondientes servicios de transporte, comedor y, en su caso, residencia, al igual que ocurre con los centros de Infantil y Primaria que acojan a alumnado de otras localidades, cuando estas han visto como su centro tenía que cerrar por la despoblación escolar.

La Ley de Educación de Extremadura (LEEX) también hace referencia a la escuela rural de nuestra región y establece en su Artículo 14 que “la escuela rural de Extremadura se configura como una escuela con singularidad propia” y que “la Junta de Extremadura promoverá una atención específica a las escuelas rurales con la finalidad de facilitar el acceso y la permanencia en el sistema educativo en igualdad de condiciones para todos, con independencia del lugar donde residan”, dotando a los centros con “los medios suficientes y [...] las medidas necesarias para garantizar la igualdad de oportunidades y el éxito educativo”.

Recordemos que Extremadura tiene un total de 367. En este curso 2018-2019 hay 39 CRA (13 en Badajoz y 26 en Cáceres) para un total de 146 localidades que escolarizan a algo menos de 4.200 alumnos en total. Eso supone que el 39,7% de los municipios extremeños cuentan con su escuela formando parte de un CRA. De las localidades restantes (221 en total), 195 tienen una población inferior a 5.000 habitantes, es decir, un 53,1%, cuyos centros escolares pueden encuadrarse dentro de la categoría de escuela rural.

Municipios en Extremadura	Mayores de 10.000 hab.	Entre 10.000 y 5.000 hab.	Menores de 5.000 hab.
164 (BA) + 223 (CC) = 367	9 (BA) + 4 (CC) = 13	16 (BA) + 8 (CC) = 24	139 (BA) + 202 (CC) = 341
	4,6 %	6,5%	146 en 39 CRAS (39,7%) 195 con CEIP (53,1%)

En defensa de la escuela rural

El mantenimiento de la escuela rural persigue una serie de objetivos beneficiosos como, por ejemplo:

- Evita el desarraigo del alumnado de su lugar de origen para que pueda realizar así el proceso de enseñanza-aprendizaje junto a su familia, en su localidad y en su propio entorno hasta su incorporación a la Educación Secundaria Obligatoria. Además, visto del revés, el pueblo sigue teniendo niños a diario.
- Suprime además los desplazamientos del alumnado a otra localidad, a veces lejana, con malas carreteras y orografía complicada.
- La escuela rural tiene pocos estudiantes, lo que provoca que se conozcan, se ayuden y colaboren entre sí. La escuela rural contribuye a crear vida en el pueblo.
- Al ser pequeña y contar con pocos miembros, la escuela rural facilita la participación directa e intensiva de toda la comunidad educativa.
- Además, dentro del aula suele haber estudiantes de diferentes edades. Este tipo de agrupamiento favorece la formación de grupos de trabajo heterogéneos, muy parecido a lo que nos podemos encontrar en un lugar de trabajo, permitiendo crear grupos flexibles motivados para trabajar con compañeros diferentes donde cada uno aporte algo distinto.
- Debido a esta limitación, los mayores pueden ejercer en ocasiones de maestros de los más pequeños, haciéndoles sentirse responsables, con más autoestima, a la vez que refuerzan conceptos ya aprendidos. A este tipo de metodología cooperativa se le conoce como tutoría entre iguales.
- Se respetan las diferencias e intereses personales y grupales, se desarrolla el compañerismo y se favorece un pensamiento divergente como forma de estructurar el conocimiento.
- Se desarrolla un compromiso fuerte hacia las obligaciones contraídas a nivel grupal y personal.
- Las y los maestros pueden impartir una enseñanza individual, pero solo durante un tiempo limitado, favoreciendo en consecuencia una pedagogía activa, una metodología colaborativa y la participación del alumnado.
- Las y los docentes adaptan los currículos educativos, o sea, el temario y lo hacen más cercano, más adaptado a las circunstancias de la localidad y del grupo-clase.
- El sistema de enseñanza es circular o concéntrica. Maestras y maestros de la escuela rural, cuando dan clase, generalmente lo hacen para alumnado de un determinado nivel educativo. Pero, en el aula rural, hay estudiantes de distintas edades/niveles, que pueden escuchar lo que su maestro explica en el aula, de modo que los mayores, sobre todo los que van más retrasados, pueden repasar lo que ya se les había explicado durante el curso anterior y los más pequeños, sobre todo los más aventajados, pueden adelantar las materias que se les explicarán en cursos posteriores.

- La escuela rural favorece la experimentación educativa. Las y los maestros de este tipo de escuela se ven obligados a experimentar, deben ser polivalentes y dispuestos a innovar en el aula, ya que todo lo que han aprendido está orientado a la escuela más habitual, la urbana, muy diferente a la rural.
- La escuela rural tiene la ventaja de la cercanía y abundancia y diversidad de parajes naturales, desarrollando un doble sentido de aprovechamiento, disfrute y preservación del medio ambiente.
- La escuela rural se nutre de las experiencias, las costumbres, tradiciones y oficios propios del mundo rural, y las pone en valor.
- Las buenas comunicaciones e infraestructuras, junto a las nuevas tecnologías, han paliado la lejanía del mundo rural, lo han acercado a las posibles ventajas que tuviera la sociedad urbana y el mundo moderno y globalizado.

En Extremadura no existen los centros rurales de innovación educativa (CRIE) propiamente dichos, aunque sí algunos de nuestros CRA están inmersos en proyectos de innovación sin alterar su denominación. Tampoco hay centros de recursos y asesoramiento a la escuela rural (CRAER); sin embargo, el asesoramiento que estos proveen está incluido en la ayuda que prestan los centros de profesores y recursos (CPR).

Exigencias

- Hay que dar valor a la escuela rural, como un derecho de la ciudadanía y una obligación de la Administración. La escuela rural debe ser de calidad y nos consta que en la mayoría de las ocasiones lo es gracias al trabajo de las y los profesionales de la enseñanza.
- El futuro pasa, en este país nuestro y en todos los del mundo, por conservar el medio natural, los recursos, la alimentación y la cultura que nos ha hecho sobrevivir. Esto constituye un potencial económico, como se ha podido ver en el sector hostelero, con la recuperación de materias primas y otros productos olvidados, cuyo uso se mantenía exclusivamente en estas zonas rurales. La escuela rural es una clave para que esto sea posible.
- La educación se debe plantear desde el desarrollo de la personalidad del alumnado como persona, y no en función de expectativas urbanas o laborales determinadas.
- La motivación y el reconocimiento del profesorado con complementos económicos, ayudas para los itinerantes (seguros, préstamos, etc.) además de reconocimiento administrativo, como acreditar que hacen su labor en centros de difícil desempeño. Se debe fomentar la permanencia de los maestros y maestras en los centros rurales, como manera de reforzar la creación de proyectos educativos estables.

- La escuela rural es parte primordial de la educación en Extremadura y por ello se ha de dotar a las y los futuros docentes de una formación específica previa sobre la realidad inherente a este modelo de educación y organización escolar, de la que hoy carecen.
- La cobertura de las ausencias del profesorado debe realizarse de forma inmediata.
- Es fundamental la dotación de fondos para la adecuación de espacios e instalaciones, y proporcionar material que en la mayoría de los pueblos es deficiente. También nos referimos aquí a mantener los servicios gratuitos de comedor y rutas escolares. Además, hay que conseguir que los presupuestos de las corporaciones municipales hagan frente al mantenimiento de los colegios.
- Es primordial una dotación adecuada de personal adicional, tanto para la dirección como para plantilla.
- Debe haber una mayor presencia de los equipos de orientación y de especialistas en general para una mayor atención a la diversidad.
- Mayor inversión para proporcionar actividades formativas complementarias por las tardes.

La escuela rural en Asturias

Borja Llorente. Secretario general del Sindicato de Enseñanza de CCOO de Asturias.

Asturias: contexto socioeconómico

Asturias es una región con una extensión de 10.604 km² y una población de 1.034.960 habitantes. De los 78 municipios, solo 4 superan los 50.000 habitantes, 18 tienen entre 100 y 1.000 habitantes, y el resto, menos de 50.000.

Desde finales del siglo XX, Asturias sufre un claro declive demográfico y un envejecimiento de su población: por cada menor de 15 años hay dos mayores de 65. En ese sentido, las proyecciones de la población elaboradas por la Sociedad Asturiana de Estudios Económicos e Industriales (SADEI) prevén una caída constante de todos los tramos de edad entre los 0 y los 24 años al menos hasta 2033.

En gran parte la situación responde a la crisis económica e industrial que vive Asturias desde hace más de 30 años. Solo la reconversión minera ha supuesto la pérdida de más de 20.000 empleos directos. En el sector industrial la situación es similar y ni siquiera el campo escapa a la reconversión, dado que las 27.000 explotaciones agrícolas o ganaderas que existían a mediados de los años ochenta han quedado reducidas en la actualidad a poco más de 2.000, fruto de la aplicación de medidas neoliberales derivadas de la Política Agraria Comunitaria (PAC).

Esta situación ha generado un flujo migratorio de las zonas rurales y las comarcas mineras hacia los grandes núcleos poblacionales del centro de Asturias, principalmente Oviedo y Gijón. La elevada migración de la población joven a otras regiones o países intensifica el despoblamiento.

El Gobierno asturiano ha implementado algunas iniciativas para tratar de buscar soluciones a la despoblación en la región como el *Plan Especial para los concejos del Suroccidente Asturiano* o el *Plan Demográfico del Principado de Asturias 2017-2027*.

Sistema educativo asturiano

Según el último informe del Consejo Escolar del Principado de Asturias, la población escolar asturiana asciende en las enseñanzas de régimen general a 136.622 estudiantes, de los que el 71,5% estudian en la red pública y el 28,5% en centros privados o privados-concertados.

En la etapa de Educación Infantil hay 25.254 alumnos y alumnas, situándose la etapa de Primaria como la más numerosa con 49.432 escolares. En Secundaria Obligatoria están escolarizados 32.604 estudiantes, mientras que en Bachillerato la cifra es de 10.885. Los centros de Educación Especial escolarizan a 664 alumnos y alumnas.

En cuanto al alumnado de Formación Profesional, la FP Básica escolariza a 798 estudiantes, la de Grado Medio a 5.427 y la de Grado Superior a 7.047.

Por su parte, 11.018 personas están matriculadas en enseñanzas de régimen especial y 6.306 en educación de personas adultas.

11.300 profesores y profesoras iniciaron el curso 2018-2019 en la red pública. El profesorado asturiano se caracteriza por ser el más envejecido de España (en torno al 47% tiene más de 50 años) y por la existencia de un amplio colectivo de docentes en situación de interinidad (casi un tercio de la plantilla).

La escuela rural asturiana

La Consejería de Educación del Gobierno de Asturias considera que un centro es rural si cumple dos de los siguientes tres requisitos:

- Estar ubicado en un municipio de menos de 5.000 habitantes.
- Que en los últimos seis años las cohortes de alumnas y alumnos sean de menos de seis.
- Que sea un colegio rural agrupado (CRA), un centro público de Educación Básica (CPEB) o una escuela unitaria.

Siguiendo estos criterios, la escuela rural asturiana está formada por 27 colegios rurales agrupados (CRA), 9 centros públicos de Educación Básica (CPEB), 26 colegios públicos situados en municipios con población inferior a 5.000 habitantes, 9 colegios públicos con aula unitaria, un CRA con enseñanzas del primer ciclo de ESO, 3 escuelas-hogar y 4 residencias. La ratio mínima básica para que un aula rural se mantenga abierta es de 4 escolares.

- La matrícula de los colegios rurales agrupados asciende a 544 alumnos y alumnas en Educación Infantil, situándose en 1.186 en Primaria. El número total de alumnado escolarizado es de 1.730 estudiantes en 177 unidades, con una ratio de alumnado por unidad de 9,8. Habría que añadir a los seis estudiantes del primer ciclo de ESO que cursan estas enseñanzas en un CRA.
- En los centros públicos de Educación Básica (CPEB) el alumnado matriculado en Educación Infantil asciende a 166 niñas y niños en 17 unidades, mientras que la cifra en la etapa de Primaria es de 421, agrupados en 35 unidades. Por su parte, la etapa de Educación Secundaria Obligatoria incrementa la matrícula de los CPEB en 418 estudiantes y 37 unidades. La ratio media en estos centros es de 11,29 escolares por aula.
- Las 9 escuelas unitarias escolarizaron a un total de 21 alumnos y alumnas de Infantil y a 48 de Educación Primaria en 9 unidades, con una ratio de 7,67 escolares por aula.

- Los colegios públicos de centros situados en municipios con una población inferior a los 5.000 habitantes escolarizan en la etapa de Infantil a 722 escolares en 58 unidades. La Primaria es la más numerosa, ya que 1.544 escolares cursan esta etapa en 102 unidades. La Secundaria tiene una matriculación de 49 estudiantes distribuidos en 8 unidades. En suma, 2.315 alumnos y alumnas, distribuidos en 168 unidades, estudian en este tipo de centros. La ratio se incrementa a 13,78 escolares por unidad.

	E. INFANTIL	E. PRIMARIA	E. SECUNDARIA	TOTAL
CRA	544	1.186	6	1.736
CPEB	166	421	418	1.005
UNITARIA	21	48		69
-5000 Hab.	722	1.544	49	2.315
ALUMNADO TOTAL	1.453	3.199	473	5.125
% TOTAL ALUM. ASTURIAS	5,71	6,47	1,45	4,77

Propuestas de CCOO

La escuela rural asturiana asiste a un paulatino decrecimiento del alumnado matriculado durante los últimos años que, como decimos, responde a la conjunción de factores políticos, económicos y sociales.

Las estimaciones del Instituto Nacional de Estadística (INE) para los próximos años no son nada halagüeñas, ya que, a pesar de que la población nacional se incrementará en 2,4 millones de habitantes en 2035, la población asturiana disminuirá en casi un 9%.

Este decrecimiento, unido a un saldo migratorio negativo, sitúa a la escuela rural asturiana en una encrucijada que dificulta su supervivencia.

La Consejería de Educación ha constituido el Observatorio de la Escuela Rural mediante el Decreto 78/2018, un órgano consultivo similar al Consejo Escolar del Principado de Asturias, con la finalidad “de ofrecer propuestas generales con las que lograr la estructuración y consolidación de un modelo educativo propio de la escuela rural asturiana (...)”.

Desde CCOO, consideramos que la situación actual de la escuela rural y de las propias comarcas rurales de la *Asturias vaciada* requiere una intervención integral que garantice el empleo y los servicios públicos en toda la región.

Para ello, es esencial la intervención pública mediante políticas activas que vertebran adecuadamente el territorio y la economía, dando por superadas las medidas de tipo neoliberal que tanto daño han hecho a esta comunidad autónoma en las últimas décadas.

En el ámbito educativo proponemos:

1. Medidas de estabilización del profesorado como la modificación del acuerdo de interinidades para que se puedan adjudicar vacantes de duración plurianual en las zonas rurales, y la creación de un complemento salarial para los docentes de centros alejados o de difícil acceso.
2. La eliminación de los criterios cuantitativos (ratios) para determinar el cierre de las aulas rurales, sustituyéndolos por criterios cualitativos que tengan en cuenta el impacto que generan las escuelas en los pueblos, asegurando su mantenimiento en el medio plazo.
3. Adaptación del currículo a la realidad del mundo rural de modo que los aprendizajes no giren únicamente en torno a los modos de vida urbanos.
4. Garantizar que todas las aulas rurales se encuentren en condiciones óptimas de mantenimiento: tejados saneados, aislamiento térmico, sistemas de calefacción eficientes y aseos adecuados.
5. Dotar a todos los centros rurales de recursos tecnológicos suficientes: equipos informáticos y tecnológicos actualizados, conexión a Internet de alta velocidad, etc.
6. Impulsar un plan de bibliotecas y recursos bibliográficos para los centros rurales.
7. Aprobar una nueva normativa de transporte escolar que garantice que todo el alumnado de las zonas rurales tenga asegurado el transporte público a sus centros.

La escuela rural en Cantabria

Alonso Gutiérrez. Responsable de Estudios. Secretaría de Política Educativa de la Federación Estatal de Enseñanza de CCOO.

Para poder trabajar sobre un plan a medio y largo plazo que implique compromisos políticos, económicos y legislativos es imprescindible conocer la realidad de las escuelas rurales cántabras de forma cuantitativa y cualitativa, escuchando las experiencias de los docentes que trabajan en ellas y de los equipos directivos que las gestionan día a día.

Desde Cantabria y a nivel sindical, tenemos que resaltar la buena acogida que está teniendo este estudio en los centros visitados. Es una buena campaña que nos diferencia del resto de organizaciones sindicales.

En los 15 centros estudiados más a fondo, hay matriculados 1.733 alumnos y alumnas repartidos en 127 unidades y a cargo de 195 docentes, de los cuales 93 (el 47%) son interinos. De ese porcentaje, un número muy amplio son itinerantes y docentes de perfil múltiple.

Todos los centros estudiados forman parte de los distintos programas de innovación educativa que ha puesto en marcha la Consejería de Educación hace tres años. Participar en estos proyectos es de vital importancia para estos centros educativos, porque les reporta no solo posibilidades de socialización del alumnado, sino también obtener recursos económicos y materiales extras.

Es importante destacar que la mayoría de esos centros cuentan con servicios complementarios de comedor, transporte, AMPA y actividades extraescolares. El único servicio con el que no cuenta la mayoría, es el programa de “madrugadores”.

De las entrevistas con docentes y equipos directivos, se desprende que en cuanto a carencias hay una mala conexión digital y equipos tecnológicos deficitarios u obsoletos; además, reclaman mejores infraestructuras y apoyo por parte de las entidades locales.

En lo que a personal se refiere, demandan un plan para estabilizar al profesorado, incentivos por trabajar en la escuela rural con el objetivo de reducir la interinidad y mayor compromiso a largo plazo, ya que cuesta mucho desarrollar planes y programas de innovación con continuidad en el tiempo.

También nos piden que se articule un sistema por el cual se agilicen o prioricen las sustituciones. No pueden pasarse una semana sin un docente, porque se resiente toda la organización espacial y temporal del centro. Otra demanda interesante es la de buscar estrategias que sirvan para fijar la población.

Desde el sindicato en Cantabria, como docentes que hemos sido de la escuela rural y desde nuestro conocimiento sindical y político de los últimos años podemos afirmar que, a pesar de que a los responsables políticos se les “llena la boca” señalando que la escuela rural es muy importante, la realidad es que no se apuesta desde las instituciones por ella. No hay un compromiso político real ni un plan específico a medio o largo plazo con medidas concretas de discriminación positiva hacia

este tipo de escuelas. Ni por parte de los Ayuntamientos, ni de las instituciones. En Cantabria, este último año se han cerrado dos escuelas, se están perdiendo unidades en otras y se han perdido plazas jurídicas que han pasado a ser inhabilitadas, con el consiguiente peligro de un futuro cierre a corto plazo.

Desde nuestro punto de vista, la escuela rural es un microsistema reflejo de la realidad política en las zonas rurales: falta de inversión, déficit de empleo, falta de oportunidades culturales, escasa preparación de los representantes políticos y reminiscencias de caciquismo del pasado.

Desde CCOO Cantabria, consideramos que la única manera de revertir esta situación, es que se cree un observatorio de la escuela rural en el que tenga participación la Universidad de Cantabria, el CEP de Santander, las corporaciones locales, el Consejo Escolar de Cantabria, el Gobierno Regional, la Consejería de Educación y los sindicatos. Y a partir de ese observatorio, comenzar a trabajar propuestas de protección de la escuela desde distintos ámbitos, con ideas prácticas, posibles y con inversión.

Consideramos fundamental buscar un plan de estabilidad de las plantillas y un plan de publicidad institucional. Quienes hemos trabajado en la escuela rural, sabemos que son necesarios laboratorios de innovación, un modelo de atención a la diversidad desde la perspectiva de la inclusión, un lugar de aprendizaje cooperativo, dialógico y abierto al entorno, comunidades de aprendizaje, centros culturales, y en muchos casos, centros de investigación y descubrimiento.

Es imprescindible que las administraciones se vuelquen en hacer publicidad institucional del trabajo de estas escuelas, que pongan en valor a sus docentes, que den a conocer las estadísticas de éxito educativo y que inviertan en ellas. Es imprescindible que las entidades locales tengan mayor margen de actuación, no deben limitarse al mantenimiento y la limpieza.

En definitiva, tenemos que proteger y favorecer el desarrollo de la escuela rural y prestigiar la labor que los docentes desempeñan en ellas, así como reconocer el buen rendimiento de sus alumnos y la colaboración de vecinos y familias.

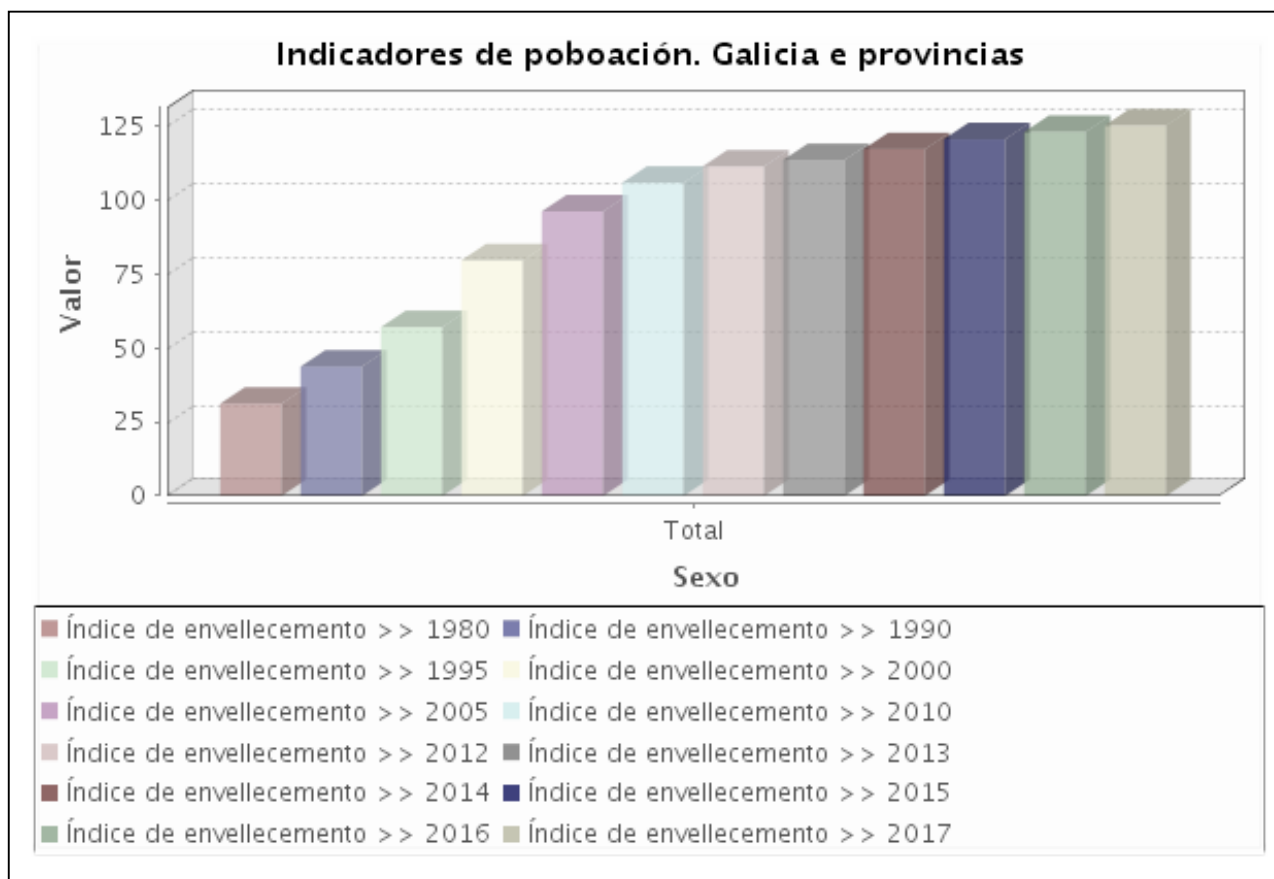
La escuela rural en Galicia

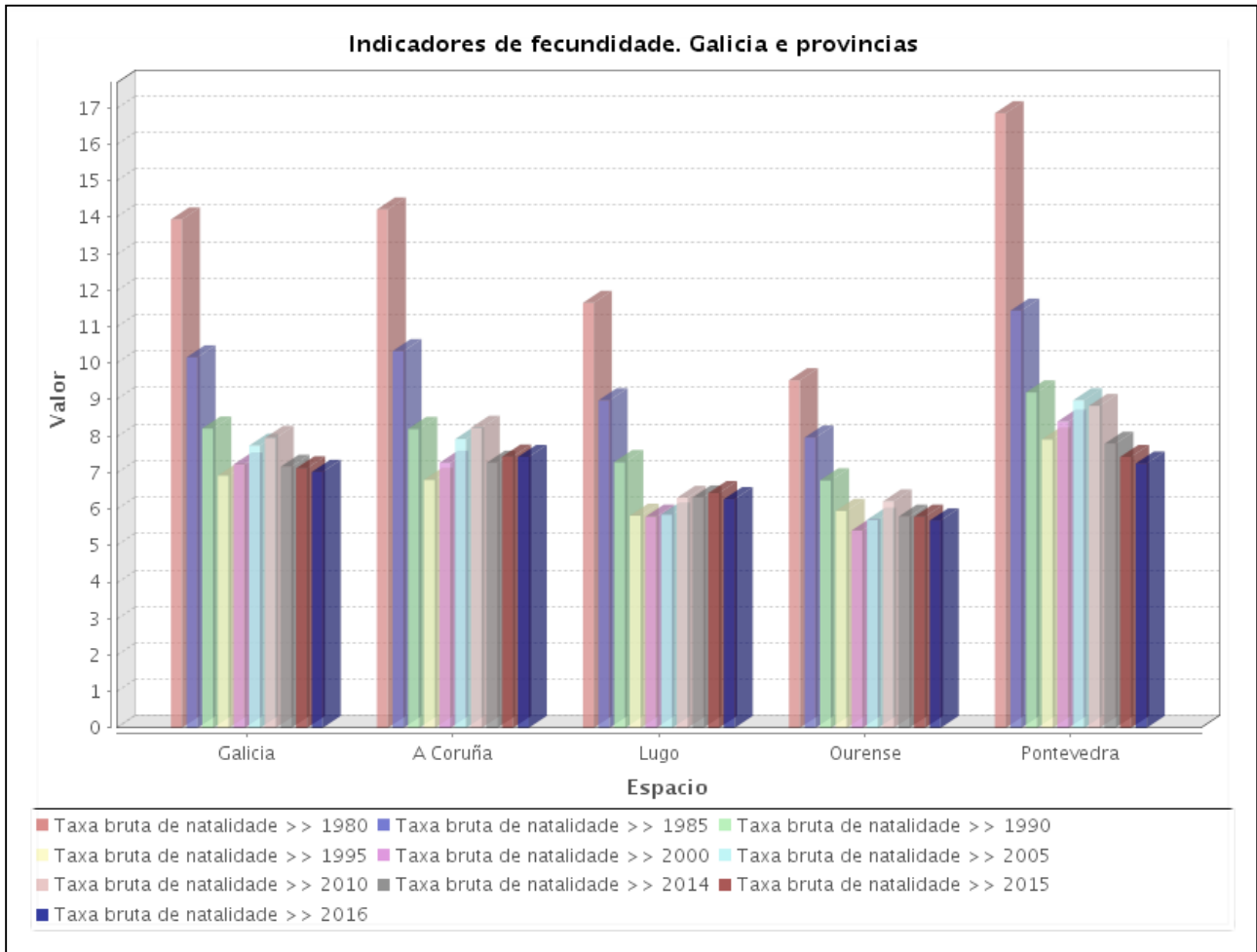
Verísimo Pazos. Secretario de Pública y Política Educativa de CCOO Ensino.

Situación de la escuela rural en Galicia

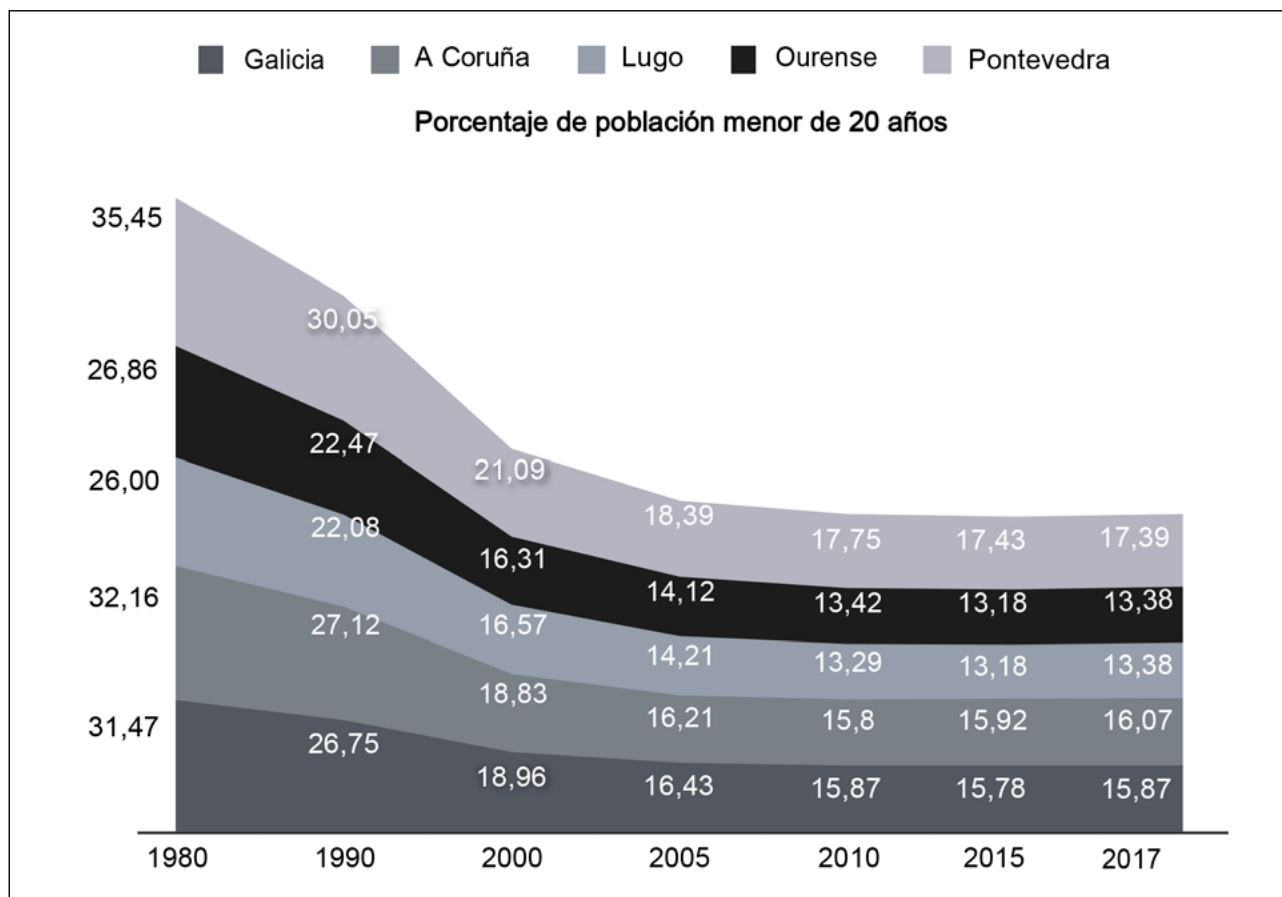
Para poder valorar la situación de la Escuela Rural en Galicia en primer lugar debemos intentar comprender la realidad poblacional de Galicia y los indicadores demográficos que la conforman.

Nos encontramos ante una población en continuo descenso y fuertemente envejecida con unos índices de natalidad que no hacen sino descender, datos que se hacen más visibles en las provincias orientales.





Todo ello hace que los espacios rurales pierdan población que permita su regeneración. Amén de ello hay que destacar la sangría demográfica que hace que el mundo rural se perciba en crisis, y que lugares y aldeas queden prácticamente sin habitantes o en un estado avanzado de deterioro.



Además, hay que ser conscientes de que actualmente la geografía no urbana de Galicia se ha hecho mucho más diversa, conviviendo espacios agrícolas, residenciales y, en algunos casos, los de orientación industrial, lo que obliga a redefinir el concepto de ruralidad, provocando además una fuerte recomposición social motivada por los usos de los espacios inicialmente rurales como elementos residenciales de carácter urbano, lo que se denota claramente en las provincias occidentales al existir una mayor densidad de población y en la zona costera de Lugo, en la que las escuelas rurales se articulan en el contorno de villas que presentan un grado de urbanización importante.

Finalmente, tendremos que definir qué entendemos por escuela rural y cómo esta se despliega por todo el territorio de la comunidad.

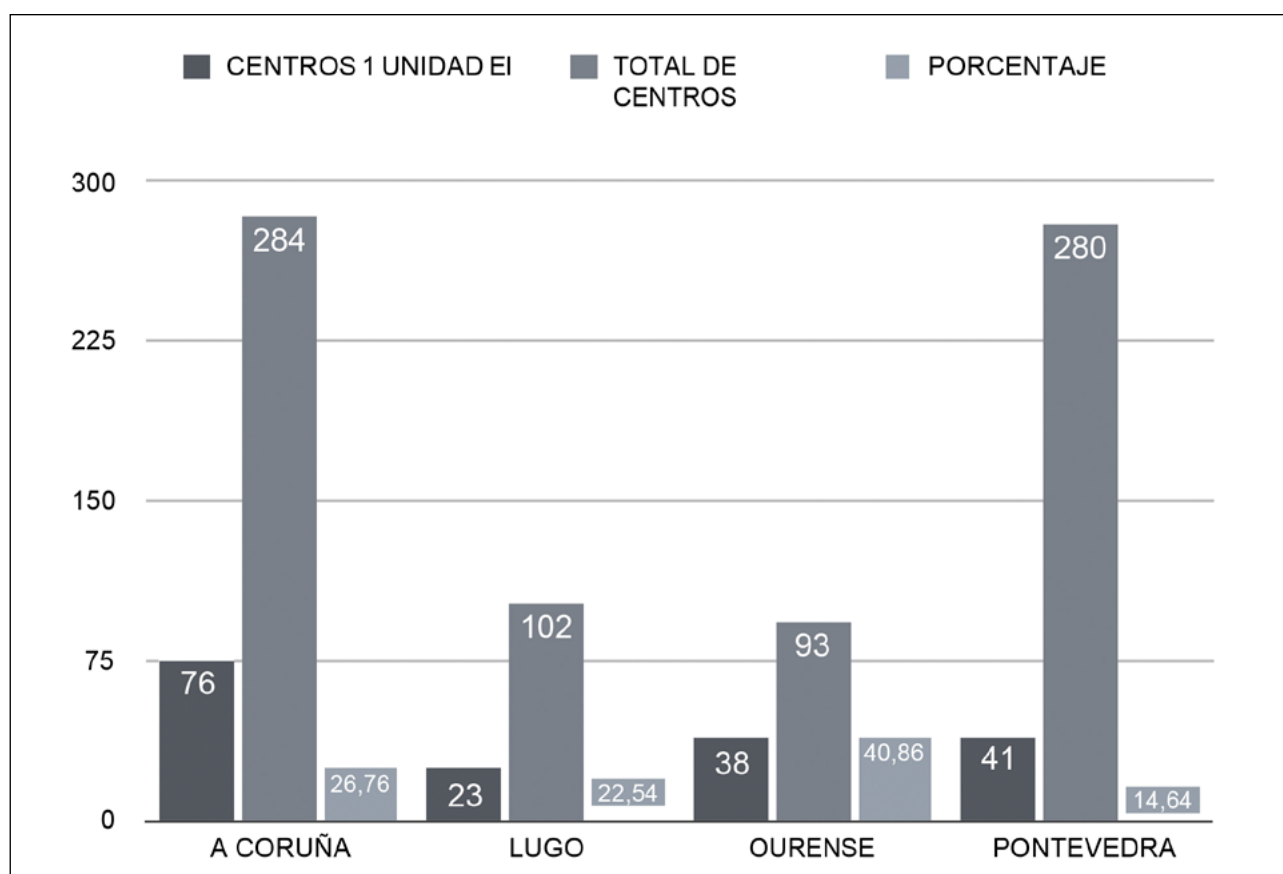
Hay que destacar que la conformación provincial de Galicia define diferentes formas de entender la escuela rural. Debemos distinguir la que se establece en las zonas costeras, y por ello más pobladas, de la que se establece en las zonas interiores y con una población más dispersa y mucho menor.

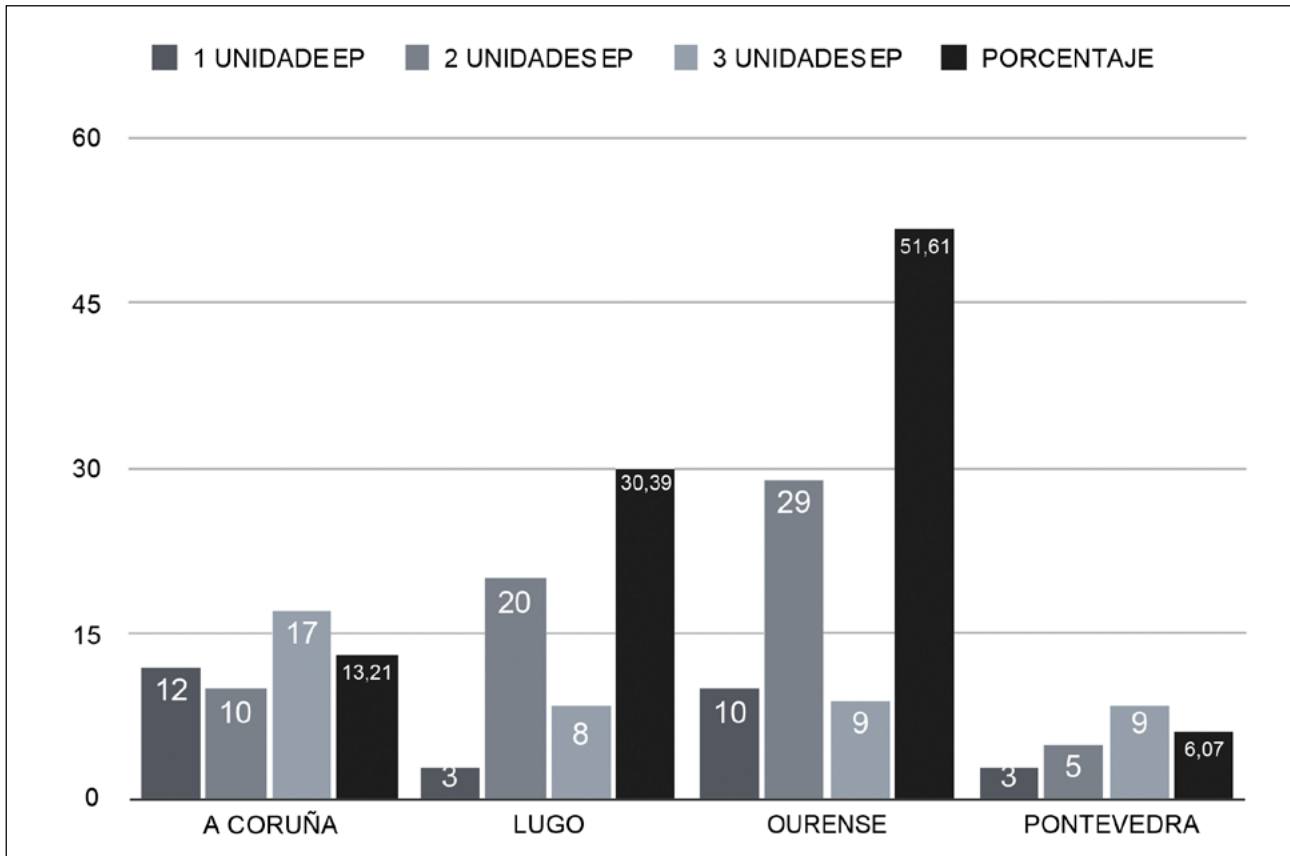
Podremos suponer la existencia de escuelas urbanas y rurales o situadas en el medio rural, si entendemos por estas los centros educativos situados en un contexto rural o en espacios periurbanos, siempre que su alumnado proceda mayoritariamente de hábitats rurales. Pero debemos considerar

hoy que no necesariamente su entorno socioeconómico deberá ser predominantemente agrícola, marino o pesquero, ni tampoco responder a parámetros culturales tradicionales.

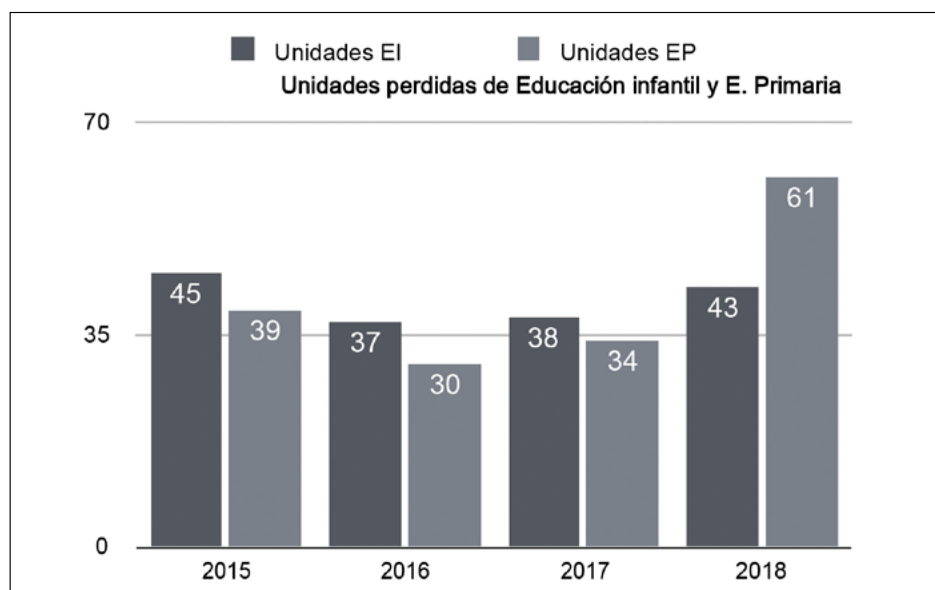
Pero en todas ellas existe un punto común, el núcleo sobre el que pivotan es la parroquia, el lugar o la aldea, que históricamente han conformado la realidad territorial del ámbito gallego, pero que se articulan de modos bien diferentes.

En primer lugar, tenemos la unitaria que agrupa especialmente a todo el alumnado de Infantil en un único grupo y, en algunos casos, a alumnado de Infantil y de Primaria, del desaparecido primer ciclo (mucho más frecuente en las provincias orientales). Luego tendríamos aquellos centros del interior de la comunidad que agrupan en una o dos unidades a toda la etapa de Primaria y que estadísticamente están situados en las zonas más internas de las provincias de Ourense y Lugo.





En los últimos años, se ha venido produciendo una reducción de unidades motivada por la caída del alumnado, que se ha cebado de manera especial con las escuelas rurales, estableciéndose una política educativa por parte de la Administración basándose en criterios de rentabilidad, que ha ido transformando escuelas que inicialmente tenían una línea completa de Educación Primaria en unitarias, al agrupar los diversos niveles.

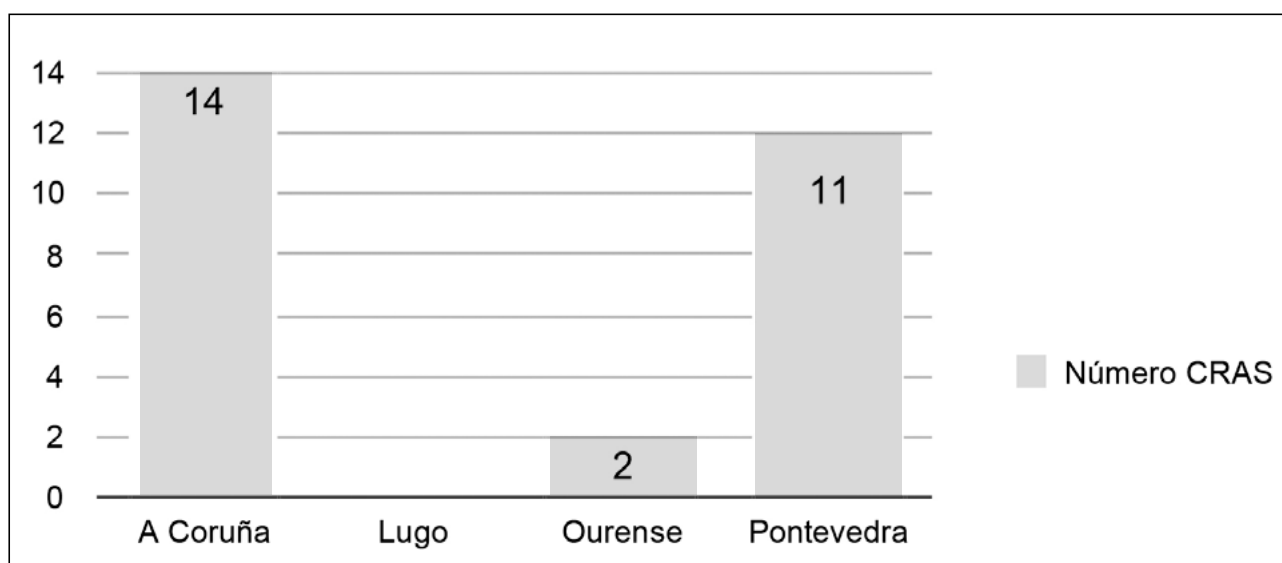


Esta caída del alumnado viene marcada por dos situaciones especialmente preocupantes en la comunidad autónoma, como la baja natalidad, que según los últimos datos se sitúa en las peores cifras del último decenio, y el éxodo rural ante la pérdida de servicios que viene sufriendo el medio. A esto hay que unirle la decisión de la Administración educativa en eliminar unidades con un número de alumnado inferior a seis, sin tener en cuenta la situación de la escuela y sus posibilidades de crecimiento, lo que está produciendo, en general, una dicotomía entre la tan cacareada promoción del medio rural y, por otro lado, el cierre de unidades sin tener en cuenta la viabilidad a futuro de la propia escuela.

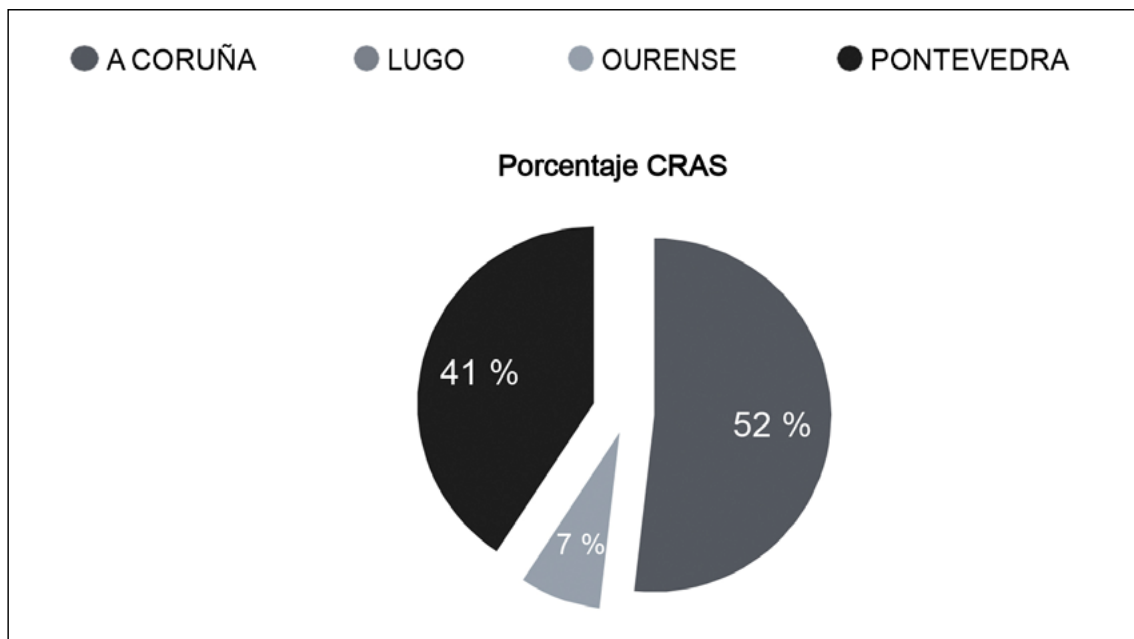
Esta situación de transformación ha hecho que desde la vía sindical se intentara paliar esta situación firmando con la Administración un Acuerdo de Agrupamientos en 2009, pero que no tuvo más efectividad que un año, ya que en 2010 al iniciarse la situación de crisis económica quedó aplazada su aplicación hasta el día de la fecha, que sigue sin aplicarse.

Este acuerdo permitió la creación de más de 150 nuevas unidades, especialmente en los ámbitos rurales, y alivió los efectos de la presión demográfica descendente sobre estas escuelas. Este acuerdo daba un mayor poder decisorio a las juntas de personal docente en lo referido a las supresiones de unitarias y establecía límites al agrupamiento de alumnado de diversas etapas.

Un elemento que permite la pervivencia y la dotación de medios tanto a nivel presupuestario como a nivel de profesorado es la aparición de los CRA (Centros Rurales Agrupados), que crea una estructura entre las distintas unitarias de un mismo Ayuntamiento, ubicadas en sus distintas parroquias, lo que permite la conformación de un cuerpo docente estable y la existencia de profesorado especialista con una estructura directiva, igual que un centro al uso, amén de favorecer la coordinación entre el profesorado de las diversas unitarias.



Este sistema está perfectamente implantado en las provincias occidentales debido a que los ayuntamientos en los que se sitúan, aunque de carácter rural, disponen de una población que permite el mantenimiento de las unidades en todas las unitarias que conforman el CRA. En cambio, en la zona interior no existen apenas conformaciones de este tipo, quizás debido a la escasa población y a la gran dispersión de los habitantes de estas zonas.



CCOO demanda una regulación específica de la escuela rural que permita la introducción, con carácter general, de formas organizativas de esta realidad que trasciendan a la escuela unitaria, como pueden ser la integración para los efectos de funcionamiento de centros completos de Infantil y Primaria, y especialmente la creación, a partir de la experiencia de los actuales CRA, de nuevos centros de este tipo.

La escuela rural en el País Vasco

Pablo García de Vicuña. Secretario general de CCOO Irakaskuntza.

La escuela rural en el País Vasco no tiene la importancia cuantitativa de otras comunidades autónomas, pero sí un valor cualitativo reseñable. Desde el punto de vista estadístico, apenas suponen la escolarización del 1% del alumnado vasco en centros de Educación Infantil y Primaria. Sin embargo, como se explicará a continuación, ha cumplido y sigue haciendo una función muy interesante de cohesión social e ideológica en todo Euskadi.

Desde el punto de vista territorial, Gipuzkoa es el territorio que más esfuerzos ha realizado por desarrollar este tipo de escuela y en donde más éxito está teniendo la iniciativa. Llama la atención que Álava, el territorio más agrícola de los tres vascos, no despunte en la apertura y mantenimiento de estos centros educativos.

Varias son las características que definen la Eskola Txikiak (“Escuelas Pequeñas”, en euskera) y tienen que ver con el deseo de ciertas familias de apuntar en una dirección concreta: centros públicos, muy ligados a los propios municipios, con enseñanza íntegra en euskera y solo en las etapas de Infantil y Primaria.

Es de resaltar la especial comunión entre esos núcleos de familias convencidas y los ayuntamientos respectivos, porque ha sido el elemento aglutinador y, en el fondo, el hilo común en esta experiencia docente.

En el origen de las Eskola Txikiak aparece siempre un sentimiento de respuesta y, a la vez de defensa, ante la situación de incidencia migratoria por la que han pasado la mayoría de los territorios vascos desde el inicio del proceso industrializador, allá a mediados del siglo XIX. La oleada de personas inmigrantes, con el consiguiente desplazamiento de miles de trabajadoras y trabajadores hacia determinados núcleos industriales, despobló innumerables pueblos vascos.

Así, en Gipuzkoa, lugares como Donostia, Eibar, Irún, Mondragón o Rentería crecieron exponencialmente, del mismo modo que otros municipios como Zizurkil, Olaberria o Zerain, por citar algunos, perdían población. Además, la llegada de personas inmigrantes de otras culturas (Galicia, Extremadura, Andalucía) dibujó en ciertos pueblos sentimientos contrarios, que fueron desembocando en el recelo social que el propio nacionalismo vasco recondujo hábilmente. Reforzar el euskera (idioma débil en las relaciones sociales comunes) y defender las costumbres, pasaron a ser razones suficientes para esta campaña de defensa de lo “propio”. La extensión, por tanto, hacia núcleos rurales deprimidos y básicamente nacionalistas de Bizkaia y Álava (en menor medida) era solo cuestión de tiempo.

Otra característica del movimiento es que fue absolutamente privado, sin iniciativa pública alguna. No será hasta ocho años después de la creación de la primera coordinadora de este tipo de centros en Gipuzkoa cuando las administraciones públicas, en concreto la educativa, comience su

relación oficial con la coordinadora de Eskola Txikiak (2001, durante la etapa de EA en esa cartera). Desde entonces, ha habido un relativo impulso del ámbito nacionalista a estos centros (con letra de Bernardo Atxaga para la canción-himno que se escucha regularmente en la fiesta anual), aunque sin lograr mejorar el escaso peso social que tiene en la actualidad, y siempre en función de la importancia que los y las dirigentes políticos de cada momento quieran otorgarle.

Los últimos datos referentes a matriculación de alumnado y plazas de profesorado indican el escaso peso específico de la escuela rural en Euskadi, así como la similitud de porcentaje definitivo de los y las trabajadoras de esta enseñanza con el del resto de cuerpos educativos públicos (en torno al 70%).

Las Eskola Txikiak no están amenazadas de extinción en un futuro porque, pese a su escasa incidencia social, siguen siendo un remanente ideológico importante, a la vez que un freno básico contra las modas y culturas globalizadoras triunfantes en los ámbitos escolares urbanos.

La escuela rural en Castilla y León

Nuria Benito. Secretaría de Política Educativa de la Federación de Enseñanza de CCOO de Castilla y León.

Fortalezas y debilidades de la escuela rural de Castilla y León

Castilla y León es la comunidad autónoma más grande de España en lo que a ocupación de territorio se refiere, un 18,6% del total y 94.000 kilómetros cuadrados. Con los datos que manejamos, nuestra densidad de población es muy inferior a la media de España, especialmente si la comparamos con la Comunidad de Madrid. Según los datos ofrecidos en el informe *La agenda para la población en Castilla y León 2010-2020*, sólo Castilla-La Mancha y Extremadura presentan una menor densidad de población.

A pesar de que la preocupación por la baja densidad de población y del avance de la despoblación en grandes territorios de nuestro país se ha situado como prioritaria en la agenda política, es evidente que hasta el momento el problema no se está solucionando satisfactoriamente.

El último informe del Consejo Escolar de Castilla y León, bajo el epígrafe de “Aspectos demográficos y factores de especial incidencia”, señala la importancia de las singularidades del contexto para analizar la relación entre el sistema educativo, los procesos y los resultados obtenidos. “Factores relevantes como la población, su evolución y distribución geográfica, así como el grado de dispersión, las migraciones y desplazamiento de la población, condicionan las políticas educativas, afectan a las necesidades de escolarización y repercuten en numerosos aspectos educativos de nuestra Comunidad Autónoma”.

La población total en Castilla y León, con 2.454.870 habitantes a 1 de enero de 2016, ha experimentado una disminución de 23.209 personas respecto al mismo periodo del año anterior. Se ratifica así una tendencia iniciada en 2010. En 2016 se sitúa como la comunidad autónoma con el mayor descenso de población. Además de esto, hay que señalar que la pirámide de población de Castilla y León muestra una estructura envejecida. Las previsiones de crecimiento, según los datos proyectados por el INE para el periodo 2014-2029, estiman que la población decrecerá un 9%, lo que nos situará como la comunidad con menor aumento del panorama nacional. En lo que se refiere a aspectos económicos, la crisis económica provocó una caída en picado de las cuantías de los presupuestos de educación que afectó a todo el sistema educativo.

El informe del Consejo Escolar señala que “en las zonas rurales de Castilla y León, atendiendo a la demanda social, se han desarrollado fórmulas de escolarización y estrategias educativas específicas, como son los centros rurales agrupados (CRA), los centros de innovación educativa (CRIE), los centros de educación obligatoria (CEO), los institutos de Educación Secundaria Obligatoria (IESO) y la continuidad de centros de Educación Infantil y Primaria (escuelas unitarias) en este curso con un mínimo de 3 alumnas/os en caso de posibilidad de continuidad el curso próximo. Se han modificado los servicios de comedor, de transporte y de residencia, y los distintos programas de educación a distancia”.

El número de centros rurales en Castilla y León

- Unitarias: 233 localidades con 1 unidad y 240 con dos unidades.
- CRAS: 189.
- CRIES: centros que tienen por finalidad la realización, por un tiempo limitado, de actividades que desarrollen y complementen la acción educativa que se realiza en los centros escolares de las zonas rurales y que permitan, al mismo tiempo, la convivencia del alumnado en zonas geográficas dispersas. En 2016 funcionaron 9 CRIES.
- CEO: 10 en el curso 2015-2016, de los cuales, 5 son CRAS.
- IESO: 19.

Respecto a este número de centros, la oferta privada en el medio rural supuso la atención en 21 centros de Educación Infantil, 22 de Educación Primaria y 20 de Educación Secundaria. Por lo tanto, la educación pública es la que asegura en igualdad de condiciones, el derecho a la educación en el medio rural en Castilla y León.

En el “Seminario permanente de Escuela Rural del Noroccidente”, de febrero de 2004, se pusieron sobre el papel una serie de reflexiones. Las fortalezas de la escuela rural están en la cercanía entre familias y escuela, las ratios reducidas que permiten gracias al modelo de los CRAS una forma de socializar entre niños de diferentes localidades, la multinivelaridad (como reflejo de la convivencia real fuera de la escuela) y su constitución como espacios socioculturales para la comunidad local. Vemos, por tanto, su fortaleza en el vínculo que tienen con un modelo socioeducativo que implica, a la vez, la defensa del medio rural, un modo de vida a punto de extinguirse.

En cuanto a las carencias, el “Seminario permanente de Escuela Rural del Noroccidente” sostenía que hay “falta de una normativa legal que desarrolle coherentemente el decreto por el que se crean dichos centros (CRAS). La normativa posterior no fue más allá de la asimilación al modelo del colegio comarcal sin tener en cuenta la especificidad de las escuelas rurales y, consecuentemente, sin dotarlas de entidad. Nunca se definieron zonas escolares, con lo que las rutas de transporte han sido siempre algo problemático y coyuntural”. Otra carencia era que las ausencias de los tutores tenían que ser cubiertas por especialistas, con lo que las áreas impartidas por ellos son siempre las que sufren una pérdida en el horario. “Se precisaría una dotación de plantillas que permitiese la debida atención a todas las áreas curriculares (...), así como a las necesidades educativas especiales”. Estas carencias se determinaron en 2004 antes de la crisis y de la “racionalización del gasto público”, que han penalizado las condiciones en que se desarrolla la labor de los centros públicos del medio rural.

Políticas para paliar la despoblación en Castilla y León

La Comunidad de Castilla y León aprobó en 2010 la llamada “Agenda para la población de Castilla y León 2010-2020”, que fue modificada en 2017 con la pretensión de frenar el curso de las predicciones nefastas del INE para el crecimiento vegetativo de Castilla y León en los próximos años.

Las medidas para tratarse se dividieron en cuatro grupos de trabajo: el de jóvenes, el de familia, el de empleo y dinamización económica, el de inmigrantes y ciudadanos en el exterior. ¿Echan alguno en falta? Yo sí: educación. Aunque hay que reconocer que se hizo una mención en la nueva redacción, en el área de familia, al “impulso a los programas dirigidos a la creación y mantenimiento de centros públicos para niños de 0 a 3 años” y otras medidas propuestas, y que se incorporaron a la agenda, como el “Apoyo a la implementación de programas de FP Dual en el medio rural y desarrollo de acciones formativas en el medio rural conducentes a la obtención de certificados de profesionalidad vinculados a las diferentes necesidades y potencialidades territoriales: servicios socioculturales y a la comunidad, hostelería y turismo y agraria”. También se hablaba de centros de aprendizaje compartidos, apostando por la educación a distancia aprovechando los programas formativos en línea y uso de las TIC. Seguimos echando algo de menos, ¿verdad?

En el grupo de trabajo de Inmigrantes se modificaron ocho medidas: una de ellas hablaba de potenciar en el plan regional de formación del profesorado la oferta formativa para docentes en modalidad presencial y en línea, en aspectos relacionados con la inclusividad y la interculturalidad en los centros, y la adquisición de estrategias de intervención, que se desarrollarían en los CFIE y en los centros educativos mediante la realización de planes específicos. Seguramente la formación se estará haciendo en los centros con alumnado inmigrante y minorías, porque en la página del Portal de Educación y la oferta en línea no hay constancia de que se esté haciendo nada al respecto.

Soy consciente de las dificultades, de que la gente joven no puede volver porque no hay trabajo y si no hay gente joven, no hay niñas ni niños, y si no hay niñas ni niños en los pueblos para qué las escuelas y para qué gastar tanto en algo que ya está predestinado a desaparecer. Perdónenme, pero lo que no podemos ser es pesimistas. Demos la vuelta a la ecuación, invirtamos en un modo de vida que garantice derechos y calidad en las condiciones de vida, que ofrezca oportunidades y que mejore la economía de las zonas rurales. Con un modelo que no apuesta por el I+D+I, entonces sí que será imposible.

Una apuesta decidida por el mundo rural no planificaría las unidades básicas de ordenación sistema territorial (UBOST) de la manera que lo han hecho en Castilla y León, porque me parece estupendo que se hagan programas interterritoriales, transfronterizos, etc., pero no se pueden descuidar nuestros derechos y servicios básicos: la educación en el mundo rural, ni la sanidad, ni los servicios sociales.

En cuanto a otras medidas adoptadas en el medio rural, las rutas escolares se han aprovechado para el transporte de pasajeros en el curso 2017-2018. Según se desprende del seguimiento de medidas del consejo de la población, hay 795 rutas escolares, alrededor del 40% o 50% del total que dan servicio a 2.590 localidades, que significan 340 rutas y 1.042 localidades más que en el curso anterior.

A pesar de que las medidas educativas contra la despoblación son “residuales y simbólicas” en esta ambiciosa agenda, las iniciativas de la comunidad educativa para reivindicar la escuela rural no cesan. Este es el deseo, petición y ánimo de colaboración de todas las personas que formamos parte de la sociedad castellanoleonesa y, en particular, de aquellas personas que están vinculadas de manera directa con nuestro sistema educativo. Por lo tanto, he aquí una de nuestras fortalezas: el consenso expresado en el desiderátum de mejora y mantenimiento de la población en nuestra Comunidad Autónoma.

La Federación de Enseñanza de CCOO de Castilla y León está comprometida con el sostenimiento de las escuelas del ámbito rural, necesitadas de una consideración específica por parte de la Administración para ser debidamente atendidas.



ANEXO



enseñanza

Proposición no de ley (PNL) sobre medidas de mejora para la escuela rural

Presentada por el grupo parlamentario socialista en el Congreso de los Diputados el 26 de septiembre de 2017 (Número de expediente 161/000236).

La señora PRESIDENTA: Pasamos a debatir la Proposición no de Ley (PNL) sobre medidas de mejora para la escuela rural. Ha sido presentada por el Grupo Socialista y para su defensa tiene la palabra la señora Martínez Seijo.

La señora MARTÍNEZ SEIJO: Muchas gracias, señora presidenta.

Buenos días, señorías.

En este todavía recién iniciado curso escolar, el Grupo Socialista quería traer al Congreso la realidad de una buena parte de la escuela española, la escuela rural: singular, peculiar y diferente por concepto, funcionamiento y necesidad. Prácticamente, todas las comunidades autónomas tienen algún tipo de modelo de escuela rural, pero son muy distintos entre sí por las características territoriales. Cerca del 14% de los centros educativos de España se encuentran en poblaciones de menos de 2.000 habitantes, pero superan el 30% en comunidades como Aragón, Castilla y León o Asturias. Lo que las caracteriza, en general, es que son todas escuelas públicas. Por otra parte, desde finales del siglo XX, la escuela rural adquiere una importancia relevante en el sistema educativo español, en parte por las políticas de agrupamiento escolar que durante más de veinte años han facilitado el trabajo colaborativo entre los maestros rurales, y por la optimización de sus recursos didácticos y materiales y económicos. Pero también porque han sabido acomodarse a las necesidades e intereses del propio desarrollo equilibrado de las zonas rurales. Todo ello ha supuesto que en algunos territorios rurales españoles se haya producido un renacer de esta tipología de escuela, revalorando su potencial pedagógico y su capacidad para crear y recrearse de manera permanente. Debe distinguirse, en la concepción de escuela rural, entre Educación Primaria y Secundaria, porque su atención es muy diferente. La Educación Primaria consta de una organización singular: existen escuelas unitarias de unos cuatro alumnos y centros rurales agrupados que centralizan servicios para niños de diferentes localidades o centros comarcales. Sin embargo, la atención en Secundaria es más complicada, porque requiere un mayor número de especialistas e, incluso, de infraestructuras, al tiempo que también suele abarcar mayor concentración de alumnos en una localidad concreta que la organización de Primaria.

Por eso, hoy es necesario recordar que la aplicación de ciertos decretos tiene tremendas consecuencias en la escuela rural, una de las grandes perjudicadas por los recortes y la restricción presupuestaria. También ha sido una de las grandes olvidadas en la legislación española, porque solo ha estado presente en la LOE, donde se la reconoce como una escuela singular, a la que se debe atender para garantizar la igualdad de oportunidades. Y la insuficiencia de este marco legal se traduce en dos ausencias: la primera es que no hay referencias a la necesidad de relacionar la escuela

en un marco general socioeconómico capaz de sostener la población de las zonas rurales sobre el territorio, protegiendo su derecho a permanecer con su propia identidad cultural, y a la importancia de que la formación inicial del profesorado incluya las características que reúne la escuela rural, en particular, y la educación, en general, en el medio rural. Algunos problemas que está sufriendo la escuela rural afectan directamente al profesorado, en primer lugar por la falta de formación permanente, ya que en los últimos años se han cerrado centros de formación permanente del profesorado fundamentalmente en la zona rural; y, en segundo lugar, por la imposibilidad de cubrir plazas frente a bajas laborales, pues hay que recordar que hoy en día las sustituciones no se producen hasta pasados quince días de una baja laboral, lo que en una escuela rural supone un grave problema de organización interna del propio centro, e incluso porque en algunos casos ni siquiera hay personal docente para cubrir las bajas laborales de los profesores en ese periodo.

La escuela rural también ha sufrido otra serie de inconvenientes en los últimos años. Así, se han reducido las ayudas para transporte y comedor escolar, lo que en algunas zonas de ámbito rural hace referencia a desplazamientos de los niños de hasta dos horas para llegar al centro educativo. Además, se han cerrado numerosas escuelas en los últimos años, con consecuencias tremendas, no simplemente por las connotaciones afectivas, sino porque también supone una desafección a un modo de vida, a una identidad, que difícilmente puede recuperarse. Y también han desaparecido programas de cooperación territorial que afectaban de manera muy directa a la zona rural, concretamente a aquellos que profundizaban en el apoyo y en el refuerzo educativo, y es que hay que recordar que, en muchas ocasiones, en algunos municipios, si no se oferta un programa de cooperación territorial y una ayuda específica para atención a la diversidad, ese alumnado no puede recibirlo de ninguna otra manera, simplemente porque no existen medios para poderlo combatir. Otras consecuencias de importancia que se sufren en la zona rural son relativas a la escasa oferta de optatividad de ciclos formativos, incluso de Bachillerato, es decir, hay una menor oferta educativa y menos igualdad de oportunidades, que, como decía antes, no se puede compensar de ninguna otra manera, porque no hay más opciones.

Nos preocupa el estado de la escuela rural, donde ya hay altas cifras de abandono escolar que, a partir de ahora, por esa reducción y recortes de programas para refuerzo educativo, se pueden incrementar.

Nos preocupa también el desarraigo, la desigualdad social en las zonas rurales debido a esa reducción obligada de opciones en Bachillerato y Formación Profesional. Por ello, es necesario crear y potenciar nuevas ayudas al estudio en etapas no obligatorias para aquellos alumnos que residen en zonas rurales y no tienen ninguna opción para poder cursar estudios posobligatorios en sus localidades y, por tanto, no encuentran suficiente oferta educativa.

No debe olvidarse que la reducción generalizada de los presupuestos para gastos de funcionamiento en los centros públicos se siente más en las zonas rurales, muchas de ellas periféricas y con clima adverso. Muchas se localizan en zonas de montaña, circunstancia que supone también duras condiciones de habitabilidad para el alumnado y el profesorado. Debo recordar que muchas veces los profesores y los centros educativos tienen que luchar por mantener el presupuesto de funcionamiento y poder disponer de algo tan básico como la calefacción encendida hasta junio, porque a veces no cuentan con suficiente importe.

Por tanto, entendemos que se ha de recuperar esa equidad en el mundo rural, porque, si habitualmente hay diferencias entre la realidad urbana y la rural, debemos salvar por lo menos las necesidades educativas y garantizar unas bases razonables, sostenibles y asumidas en conjunto por todas las comunidades; que la escuela rural sea vista como un elemento de cohesión territorial, equilibrio demográfico y un espacio positivo para la innovación en la calidad educativa, para que nuestros niños y niñas crezcan en una sociedad que no les discrimine desde su escolarización.

Muchas gracias.

La señora PRESIDENTA: Muchas gracias, señora Martínez Seijo.

A esta proposición no de ley se han presentado dos enmiendas. Una es del Grupo Parlamentario Ciudadanos y tiene la palabra la señora Martín Llaguno.

La señora MARTÍN LLAGUNO: Muchas gracias, señora presidenta.

Señorías, el alumnado que reside en zonas rurales tiene derecho a recibir un servicio educativo con los mismos niveles de calidad que el que se presta en el resto del territorio nacional, y es verdad que la legislación española contempla estas circunstancias, que, como se ha explicado, reconoce la importancia y el carácter particular que tiene la escuela rural en el conjunto de España, enmarcada también dentro de políticas de educación compensatoria para paliar las dificultades y desigualdades, siendo las administraciones educativas correspondientes las encargadas de atender este derecho y las que han de garantizar la igualdad de oportunidades a todos los niños y niñas del territorio español.

Tal y como se ha explicado, la atención en Educación Infantil y Primaria se realiza normalmente mediante la fórmula de los centros rurales, y se cifraron en 78.000 los niños que acuden a estos centros, especialmente en Castilla y León, Cataluña y Andalucía. En efecto, la LOMCE precisa que se ha de tener especialmente en cuenta el fenómeno de la despoblación y la especificidad de la escuela rural en los programas de cooperación interterritorial, y, como ustedes saben, estos programas comparten financiación del Gobierno central y las comunidades autónomas. Es precisamente en esta línea de la corresponsabilidad en la garantía de la calidad educativa sobre lo que nosotros planteamos nuestra enmienda, porque, estando completamente de acuerdo con el grupo proponente en que es necesario un plan nacional para la escuela rural, creemos que este, efectivamente, debe ir acompañado de un plan de financiación plurianual por parte del Gobierno, pero también de un plan de financiación que comprometa a las comunidades autónomas explícitamente. Entendemos que solo de esta manera se puede garantizar la suficiencia para el mantenimiento del sistema.

Esperamos que se admita esta enmienda y que todos los grupos con poder ejecutivo en distintas comunidades autónomas, incluido el partido proponente, tomen buena nota de ello.

Muchas gracias.

La señora PRESIDENTA: Muchas gracias, señora Martín Llaguno.

El Grupo Popular ha presentado otra enmienda a esta proposición no de ley y tiene la palabra la señora Hoyo Juliá.

La señora HOYO JULIÁ: Muchas gracias, señora presidenta.

Señorías, si algo caracteriza a nuestro país es su diversidad. Cada territorio tiene unas peculiaridades y ello nos hace más auténticos y más completos. Siempre ha sido algo que suma, que aporta valor. Por eso, nunca debemos permitir que nos debilite. Es una de las cosas que más destaca cualquier turista que visita España: su diversidad, una diversidad que no solo existe entre las distintas comunidades autónomas, porque dentro de una misma provincia encontramos también municipios muy distintos y de muy variado tamaño. Pondré el ejemplo de mi comunidad, donde Sempere cuenta con 48 habitantes y Valencia tiene censados casi 800.000.

Efectivamente, como se ha dicho, existe una España rural, con pueblos pequeños, generalmente en el interior, donde se tiene que hacer un esfuerzo por parte de todas las administraciones para que sus ciudadanos gocen, igual que los demás, de todos los servicios públicos necesarios, especialmente los que aportan bienestar; el acceso a la sanidad y a la educación deben estar asegurados siempre. Pero, señorías, desde mi grupo no compartimos el discurso pesimista que ustedes manifiestan en todos los ámbitos. En España se lleva muchos años trabajando en conseguir la igualdad de todos los ciudadanos, vivan donde vivan, y se ha avanzado mucho. En ello han trabajado todas las administraciones, y, en especial, quisiera destacar las diputaciones, demonizadas siempre por algunos grupos de esta Cámara, pero que realizan un trabajo fundamental para mejorar el día a día de los municipios más pequeños. Además, señora Martínez, creo que en materia de igualdad educativa pocas lecciones puede dar el Partido Socialista en la actualidad, desde que ha perdido su sentido de Estado y se alía en algunas instituciones con partidos radicales. Pondré el ejemplo de mi comunidad, la Comunidad Valenciana, donde gobiernan ustedes y Compromís, porque se ha aprobado un decreto de plurilingüismo que contribuye a la desigualdad y ataca a la libertad, la libertad de los padres a elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos y la lengua vehicular que quieren para sus hijos.

Hemos presentado una enmienda a esta proposición no de ley porque, compartiendo que sería bueno para seguir avanzando en esta materia un plan nacional sobre escuela rural, creemos que el mismo debería ser incorporado al pacto de Estado social y político por la educación en el que venimos trabajando en el seno de esta Comisión.

Con respecto al segundo punto, consideramos que, en lugar de elaborar un nuevo programa estatal de ayudas, debemos seguir reforzando los que ya tenemos. En las becas, la cuantía fija está ligada a la residencia con 1.500 euros, un criterio valorado en todas ellas, especialmente en el curso pasado, mediante la incorporación de la valoración catastral de los inmuebles del medio rural.

No obstante, debemos seguir trabajando en esta materia. Por eso, señora presidenta, hemos llegado a una transaccional con el grupo proponente, que haremos llegar a la Mesa a lo largo de la mañana.

Muchas gracias.

La señora PRESIDENTA: Muchas gracias, señora Hoyo Juliá.

Señor Bustamante Martín, por el Grupo Confederal de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea.

El señor BUSTAMANTE MARTÍN: La situación de la educación en España responde a una lógica neoliberal, reducción de inversión en los Presupuestos Generales del Estado en busca de la privatización de servicios públicos. Son piezas en mayo de 2010 con el decreto de ajuste, la reforma de la Constitución en agosto de 2011, del artículo 135, o los últimos Presupuestos Generales del Estado, donde en un contexto de crecimiento económico se sigue recortando en educación y en servicios públicos. En definitiva, un trasvase de fondos públicos a fondos privados que afecta a todas las esferas de lo público y que afecta también a la educación en España. Por cierto, ahora que el Tribunal de Cuentas exige al ex presidente de la Generalitat que pague los 5,2 millones que costó el referéndum del 9 de noviembre, no estaría mal tampoco que se exija a los corruptos que devuelvan lo robado o que se exija a los banqueros también que devuelvan los cuarenta mil millones de euros de fondos públicos que se han perdido como consecuencia del rescate a la banca. En este contexto la escuela rural y la escuela en los municipios han sido duramente golpeadas. Se han producido cierres de escuelas, se han producido también pérdidas de empleo de docentes. En la legislatura 2011-2015 la diputada de Izquierda Unida, doña Caridad García, interpeló al Gobierno sobre los recortes en la escuela rural. La respuesta del Gobierno era que es competencia de las comunidades autónomas, pero los recortes en los Presupuestos Generales del Estado afectan a los distintos niveles de la educación. Por cierto, Valencia y Madrid son las comunidades autónomas que más han recortado en educación y en sanidad, y Castilla-La Mancha y Galicia, gobernadas por el Partido Popular, las comunidades autónomas que más cierres de escuelas rurales han llevado a cabo.

Desde el Grupo de Unidos-Podemos consideramos que los recortes afectan a la calidad de la educación, que la escuela rural necesita inversión, necesita garantizar el transporte escolar, necesita que haya comedores escolares, necesita que haya actividades extraescolares, que haya maestros y maestras de FP, de Audición y lenguaje. En definitiva, necesita inversión. Por eso vamos a votar por garantizar la equidad y la calidad educativa en los municipios y en los pueblos, y también me gustaría reseñar, como reflexión final, que las escuelas rurales y las escuelas en los pueblos son un elemento de cohesión territorial y no son solamente un derecho de los niños y niñas a la educación, sino también son el centro neurálgico de las actividades culturales de estos municipios. Por tanto, tenemos que evitar el cierre de escuelas rurales. Desde el Grupo Confederal de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea vamos a votar a favor de la inversión en educación, en las escuelas rurales y en las aulas unitarias.

La señora PRESIDENTA: Muchas gracias, señor Bustamante Martín.

Señora Martínez Seijo, se tiene que pronunciar antes de la fijación de posiciones sobre la aceptación o no de las enmiendas. Nos puede usted decir si acepta alguna de las enmiendas.

La señora MARTÍNEZ SEIJO: No vamos a aceptar la enmienda presentada por el Grupo de Ciudadanos y vamos a presentar a la Mesa una transaccional a raíz de la enmienda que nos ha presentado el Grupo Popular.

La señora PRESIDENTA: Muchas gracias, señora Martínez Seijo.

INFORME

La escuela rural en el siglo XXI



enseñanza