

# Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica

Debates y experiencias

Diego Juárez Bolaños

Coordinador



Open  
Access



# **Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica**

## **Debates y experiencias**

**Diego Juárez Bolaños**  
Coordinador



*Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica.  
Debates y experiencias*, Juárez Bolaños, Diego (Coord.).  
México: Red Temática de Investigación de Educación Rural  
/ Editora Nómada, 1era edición, marzo de 2020.

[Educación rural — Políticas de cierre — Escuelas rurales  
Desruralización en Iberoamérica — Políticas educativas]

D.R. © 2019, Diego Juárez Bolaños y los autores  
D.R. © 2019, RIER, Editora Nómada

ISBN: 978-607-98815-2-8

Prolongación Paseo de la Reforma 880,  
Ciudad de México, 01219  
<http://reeducacionrural.mx/>  
[diego.juarez@ibero.mx](mailto:diego.juarez@ibero.mx)

Cerro del Otate 21  
Ciudad de México, 04310  
[www.editoranomada.mx](http://www.editoranomada.mx)  
[contacto@editoranomada.mx](mailto:contacto@editoranomada.mx)

Imagen de portada: RIER  
Edición y cuidado: Katia Ibarra Guerrero

*Los capítulos que integran este libro acreditaron el proceso de revisión por pares,  
bajo la modalidad doble ciego, por lo que el dictamen de aceptación cumple con  
los criterios de calidad científica y de evaluación.*

Impreso y hecho en México  
*Printed and made in Mexico*

## ÍNDICE

Introducción <i>Diego Juárez Bolaños</i>	7
Los programas de cierre de escuelas rurales, ¿alternativas de equidad y mejora educativa? <i>Paola Arteaga Martínez y Diego Juárez Bolaños</i>	13
¿Concentración o descentralización cooperativa de escuelas rurales? <i>Guillermo Williamson</i>	33
Más allá de la lógica económica: consideraciones y recomendaciones frente al cierre y fusión de escuelas rurales en Chile <i>Carmen Gloria Núñez, Bryan González y Paula Ascorra</i>	53
Concentraciones escolares y desruralización. Estudio de casos <i>Rogeli Santamaria Luna</i>	87
De las concentraciones escolares a la organización del modelo Centros Rurales Agrupados, Centros Rurales de Innovación Educativa. Una aproximación a la realidad de la escuela rural aragonesa <i>Virginia Domingo Cebrián y Juan Lorenzo</i>	155

Una aproximación a la política de agrupación de las escuelas rurales en Colombia <i>Marcela Gómez Álvarez y Félix Rafael Berrouet Marimón</i>	185
Acerca de los autores	201

# INTRODUCCIÓN

Diego Juárez Bolaños<sup>1</sup>

La idea de cerrar pequeñas escuelas rurales y concentrar a sus estudiantes en planteles de mayor tamaño forma parte de una tendencia mundial que, con el argumento de ofrecer servicios educativos de mejor calidad, en el fondo tiene criterios fundamentalmente económicos, los cuales subyacen en visiones centralizadas del desarrollo y la gestión territorial. Para los Estados es más barato sostener una escuela de mayor tamaño, que varias escuelas rurales dispersas. Aunque también varios estudios internacionales ponen en entredicho una reducción significativa del gasto educativo en este tipo de acciones.

Estas políticas de cierre de escuelas rurales han sido implementadas en algunas regiones de naciones nórdicas como Finlandia, Suecia, Noruega, además de Canadá, España y en ciertos países latinoamericanos como Brasil, Chile, Colombia y Costa Rica. Varias de estas acciones se han inspiraron en un modelo de consolidación de escuelas de mayor tamaño y de organización completa en localidades más urbanizadas, instaurado en Estados Unidos desde el siglo XIX y hasta las primeras décadas del XX. A partir de 2016, la Secretaría de Educación Pública de México ha puesto en marcha un programa con estas características.

---

<sup>1</sup> Académico de Tiempo Competo del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE), Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Responsable de la Red Temática de Investigación de Educación Rural del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT): <http://rededucacionrural.mx/> Correo electrónico: [diego.juarez@ibero.mx](mailto:diego.juarez@ibero.mx)

Las políticas mediante las cuales se han cerrado escuelas rurales han sido implementadas, en la mayor parte de los casos, sin un análisis profundo acerca de las consecuencias que ello puede ocasionar a los estudiantes, padres de familia y las localidades donde se clausuran los centros escolares. Sin embargo, este tipo de acciones públicas, las cuales tienen un alto impacto socioeducativo en los afectados, ha pasado casi desapercibido en el mundo de la investigación educativa. Son muy contados los académicos e investigadores que han volteado a ver tal situación, la cual es más extensa de lo que uno podría imaginar de manera inicial. Este desconocimiento en la opinión pública y el mundo académico se refuerza mediante dos factores: por un lado, estas acciones son desarrolladas por los gobiernos casi sin realizar propaganda o difusión de ello, es decir, son políticas que el Estado trata de invisibilizar, a fin de no generar opiniones públicas negativas ante un hecho que socialmente podría ser reprochable: cerrar escuelas rurales insertas en regiones históricamente olvidadas de la atención pública y obligar a los niños, niñas y adolescentes, incluso desde muy tempranas edades, a movilizarse diariamente (en muchas ocasiones en condiciones muy precarias, tal como se documentan varios capítulos de este libro) para poder acceder a las escuelas; por otra parte, se aprovecha el que buena parte de estas regiones estén fuera de los reflectores de los medios de comunicación (tanto impresos como electrónicos); incluso las llamadas redes sociales digitales tienen una presencia muy limitada en tales sitios.

Lo anterior se suma a que las poblaciones rurales afectadas por las políticas de cierre de escuelas disponen de limitados recursos y capitales para hacer valer el cumplimiento de los derechos que deberían, como es el acceso a servicios públicos pertinentes y de calidad, de forma gratuita y obligatoria. En muchos territorios rurales, el llamado *Estado de derecho* es letra muerta, siendo una constante encontrar en tales zonas una pobre dotación de servicios públicos: la carencia o ausencia de medios e infraestructuras de transporte, la limitada cobertura en servicios públicos y privados de telecomunicaciones, las restringidas oportunidades productivas, laborales y educativas para sus habitantes, quienes en muchas ocasiones deben migrar en búsqueda de mejores espacios, nacionales e internacionales. Ante



tales vacíos que provoca el Estado, los espacios han sido tomados por los grupos de delincuencia organizada y empresariales, a los cuales se suman compañías nacionales y transnacionales que tienen como finalidad la explotación intensiva de los recursos naturales: hídricos, minerales, energéticos, pesqueros, maderables, forestales a través de empresas que establecen minas, monocultivos, ganadería intensiva, entre otros.

De esta manera, a fin de ayudar en la visibilización y análisis de estos procesos, el presente libro reúne productos de investigaciones desarrolladas en España, México, Chile y Colombia, las cuales muestran los procesos y efectos originados por el cierre de escuelas rurales dentro de políticas de concentración de alumnos en espacios escolares de mayor tamaño.

Los capítulos abordan las visiones de diversos actores involucrados (autoridades educativas, docentes, estudiantes, padres y madres de familia, habitantes de las comunidades), además de las consecuencias que ello ha traído en temas pedagógicos, culturales, sociales, económicos, demográficos, tanto en los espacios de emisión como de recepción de estudiantes. También se incluye un capítulo que da cuenta de las políticas generales internacionales que contextualizan y sustentan el cierre de escuelas rurales, además de otro que examina las políticas que han logrado revertir estos procesos, como es el caso de los Centros Rurales Agrupados en España.

En el primer capítulo, titulado “Los programas de cierre de escuelas rurales ¿alternativas de equidad y mejora educativa?”, Paola Arteaga Martínez y Diego Juárez Bolaños analizan los programas de cierre de escuelas rurales en algunos países y en México. Destacan que este tipo de estrategias forma parte de un conjunto de políticas instauradas en diferentes naciones de América Latina y otras latitudes, y que actualmente han sido incentivadas por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a partir de algunas premisas que pregonan la mejora educativa en poblaciones caracterizadas por un mayor “rezago educativo”, a través de escuelas de organización completa y de hacer más eficiente el uso de los recursos financieros, materiales y humanos, al cerrar las escuelas pequeñas con baja

matrícula estudiantil para concentrar el servicio en escuelas grandes, siguiendo la idea que brindarán mayor calidad en el servicio.

Guillermo Williamson, académico de la Universidad de la Frontera de Chile, aporta el capítulo titulado “¿Concentración o descentralización cooperativa de escuelas rurales?”, el cual tiene como objetivo examinar “la cuestión de la concentración o descentralización cooperativa de escuelas rurales a partir de la experiencia en Chile y particularmente desde una investigación sobre la relación escuela-comunidad que llevamos a cabo en el territorio rural de Tranapunte, Comuna de Carahue, Chile. Se discute el concepto y práctica de la concentración y se afirma la necesidad y propuesta de una descentralización de escuelas, pero articuladas entre sí bajo un principio de cooperación”.

En el tercer capítulo, Carmen Gloria Núñez, Bryan González y Paula Ascorra (pertenecientes a la Universidad Católica de Valparaíso) plantean algunas consideraciones y recomendaciones frente al cierre de escuelas rurales en Chile. Destacan que en el cierre y fusión de escuelas predomina una lógica economicista, que no toma en cuenta las diversas consecuencias que trae para las comunidades locales y escolares, en particular para la cohesión social. Ante ello es crucial el diseño de medidas de mitigación que minimicen los efectos negativos. Un aspecto central, mencionado en este capítulo, es la participación de las comunidades rurales en las decisiones que les conciernen, lo cual constituye un desafío para la construcción de sociedades democráticas en Latinoamérica.

Posteriormente, Rogeli Santamaria realiza una revisión documental sobre concentraciones escolares, centrando la atención en la bibliografía española y latinoamericana. Además, cuantifica los procesos de cierre de escuelas rurales en distintos entornos geográficos, para poner en evidencia la magnitud del problema, principalmente en España y América Latina. Después define relaciones entre los procesos de escolarización y la demografía rural y demuestra la relación entre planificación escolar y evolución demográfica. Para finalizar, propone alternativas a la dicotomía escuela unitaria-concentración escolar ofreciendo herramientas para la transición entre ambos modelos.

Virginia Domingo y Juan Lorenzo, autores del capítulo 5, se proponen mostrar la importancia de la educación en el medio rural en España, fundamentalmente a través de dos experiencias organizativo-pedagógicas. Por un lado, el modelo Colegio Rural Agrupado-CRA (1986) y, por otro, el nacimiento de los Centros Rurales de Innovación Educativa-CRIE (1983), creando un tándem que ha tratado de garantizar el derecho a la educación en el medio rural. La metodología empleada ha sido el análisis documental de la legislación educativa, las estadísticas y la bibliografía existente sobre escuela rural para desarrollar un estudio de caso y establecer un marco descriptivo que aborde su evolución histórica. De los resultados obtenidos se infiere que la Ley General de Educación de 1970 llevó a cabo unas políticas de concentración escolar que tuvieron un impacto nefasto en el contexto rural. Ante este panorama y mediante un nuevo impulso político, que trataba de compensar las desigualdades educativas, surgió la experiencia del Colectivo de Campos de Castilla desarrollado en el Valle de Amblés y que fue el desencadenante del nacimiento del modelo Colegio Rural Agrupado. Así mismo, al amparo de esa misma política, surgieron en la provincia de Teruel (Aragón) los primeros Centros Rurales de Innovación Educativa. Aragón, que es eminentemente rural, decidió aventurarse en dichas experiencias que, con el paso del tiempo, siguen vigentes, a la vez que se han ido extendiendo por todo el territorio rural español. Las reflexiones que se pueden extraer al respecto pueden servir para garantizar la supervivencia de la escuela rural y, por ende, el futuro de sus comunidades.

Por último, Marcela Gómez y Félix Berrouet realizan una aproximación a la política que ha sido llamada de asociación, agrupación o concentración de escuelas rurales en Colombia. En un primer momento, hacen una descripción de la ruralidad colombiana, señalando la desventaja en la que se encuentra esta población respecto a la población urbana, y brindan un panorama general de la educación rural en tal nación, mencionando sus avances y también sus dificultades. En un segundo momento, ubican el fenómeno de descentralización estatal a través de un recorrido general de la política de asociación-concentración de escuelas rurales; finalmente, señalan

algunos retos de la política de asociación, agrupación o concentración de escuelas rurales en ese país. Sugieren una perspectiva crítica desde la cual es posible se realice un giro para dirigir esfuerzos por construir una educación que responda a la ruralidad territorial que se requiere construir y consolidar en Colombia en el marco de la búsqueda de una paz estable y duradera. Si bien aún no existen evaluaciones de impacto del programa de concentración de escuelas en Colombia, para el desarrollo del capítulo los autores se apoyaron en documentos de organismos internacionales, en el análisis de políticas del Ministerio de Educación Nacional, Planes de Desarrollo y estadísticas respecto a la política de agrupación de escuelas y colegios públicos rurales.

No queda más que agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México por el financiamiento dirigido a la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER), específicamente dentro de la Convocatoria 2018 (Proyecto 279803), gracias al cual se pudo publicar esta obra. Esperamos que la misma sea de interés para académicos, docentes, figuras educativas, autoridades, padres y madres de familia y público general, cercanos a los procesos educativos que se desarrollan en territorios rurales.

# LOS PROGRAMAS DE CIERRE DE ESCUELAS RURALES, ¿ALTERNATIVAS DE EQUIDAD Y MEJORA EDUCATIVA?<sup>1</sup>

Paola Arteaga Martínez<sup>2</sup>  
Diego Juárez Bolaños<sup>3</sup>

En el presente capítulo, de manera inicial, se destacan algunos postulados generales en los que se han sostenido las políticas de cierre de escuelas rurales, así como las consecuencias que ello ha traído en algunas naciones. Posteriormente, se abordan las políticas de consolidación implementadas en México durante el periodo 2016-2020, para cerrar con un apartado de reflexiones finales a la luz de criterios de equidad y pertinencia para los territorios rurales.

## **Postulados generales del cierre de escuelas rurales y experiencias internacionales**

Las acciones de consolidación que implican el cierre de escuelas rurales establecidas en poblados rurales con un número reducido de

---

<sup>1</sup> Para la elaboración de este capítulo se recibió el apoyo de la Convocatoria de Verano 2019 de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

<sup>2</sup> Investigadora independiente y estudiante del Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-Cinvestav). Correo electrónico: paoarteaga@gmail.com

<sup>3</sup> Académico de Tiempo Competo del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE), Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Correo electrónico: diego.juarez@ibero.mx

matrícula a fin de que sus alumnos sean atendidos en establecimientos escolares de mayor tamaño, no son nuevas y se han implementado en diversos contextos. Estas políticas se apoyan en los siguientes postulados (Howley, Johnson y Petrie, 2011; Berry y West, 2005):

- a) Mantener abiertas las escuelas en pequeñas localidades rurales es costoso en términos económicos para el Estado.
- b) Concentrando estudiantes y recursos en las escuelas consolidadas, éstas pueden proveer mejores condiciones de enseñanza a un menor costo para el Estado.
- c) Las escuelas de mayor tamaño ofrecen condiciones para ofrecer educación de mayor calidad en relación a las pequeñas.
- d) Se valora positivamente la docencia especializada, tanto en grados como en áreas.

De acuerdo con Bard, Gardener y Wieland (2006), los programas de consolidación de escuelas rurales en Estados Unidos se pueden rastrear desde 1869, cuando se estableció en la legislación del Estado de Massachusetts la creación de transporte gratuito escolar, lo cual impulsó el traslado de alumnos de pequeñas escuelas rurales hacia establecimientos escolares de mayor tamaño.

Los procesos de urbanización e industrialización que se vivieron en EUA durante la segunda mitad del siglo XIX impulsaron en los responsables de la formulación de políticas educativas la noción de que todas las escuelas se parecieran, por lo que las más grandes se consideraron más económicas y eficientes en términos de economía de escala: “Como resultado de este pensamiento, las escuelas urbanas y más grandes fueron adoptadas como el ‘mejor modelo’, y de este contexto las escuelas rurales fueron juzgadas deficientes” (Bard, Gardener y Wieland, 2006).

Berry y West (2005) mencionan que entre 1930 y 1970 alrededor de 120 mil escuelas fueron eliminadas mediante políticas de consolidación en Estados Unidos. A más de un siglo de consolidación de escuelas en esa nación, las investigaciones reseñadas por Howley, Johnson y Petrie (2011) establecen que es poco probable alcanzar ahorros fiscales mediante este tipo de acciones, ya que a la par del

cierre de escuelas el Estado debe ofrecer transportación y alimentación gratuita a los estudiantes, entre otras medidas que requieren inversiones. Si el Estado busca el ahorro presupuestal, existe otro tipo de medidas que debería efectuarse antes que el cierre de escuelas, tales como: las compras consolidadas de equipamiento y materiales educativos;<sup>4</sup> el uso de materia prima regional en la construcción de las aulas, aprovechando a los proveedores locales; establecer regulaciones administrativas que tomen en cuenta las características de las escuelas pequeñas, entre otras.

Con respecto al postulado de que las escuelas de mayor tamaño son de mejor calidad que las pequeñas, el estudio desarrollado por Berry y West (2005) destaca que los alumnos educados en Estados de la Unión Americana donde se localizan escuelas de menor tamaño obtuvieron mayores rendimientos educativos y completaron más años de escolaridad, además que los estudiantes de los Estados con escuelas más grandes obtienen salarios más bajos en el futuro.

Por su parte, Mills, McGee y Greene (2013) encontraron que, en general, la consolidación tiene un efecto positivo, pero prácticamente insignificante en el impacto al rendimiento de los estudiantes, y concluyen que el cierre escolar tiene impactos negativos en los alumnos afectados.

Núñez (2013, p. 2) destaca que, para el caso chileno,<sup>5</sup> las investigaciones muestran que aulas unitarias y con pocos estudiantes “pueden ser altamente positivas en términos de aprendizajes y de convivencia [...] ya que el aprendizaje no sólo se da por la enseñanza del docente, sino también se aprende de los pares más aventajados”.

Ares (2014) sistematiza los principales postulados esgrimidos para cerrar o mantener abiertas las escuelas en las pequeñas localidades rurales, además de resumir los estudios que examinan los efectos que tiene el tamaño del centro escolar en su eficiencia y efectividad. En el mismo sentido que Núñez (2013), esta autora concluye que las

---

<sup>4</sup> Es decir, la adquisición de materiales de manera conjunta entre un conjunto grande escuelas, ello para obtener descuentos relevantes por parte de los proveedores.

<sup>5</sup> En Chile entre los años 2000 y 2012 dejaron de funcionar 819 escuelas básicas rurales de un total de 3 835 (Núñez, 2013).

investigaciones más recientes destacan los beneficios sociales y pedagógicos de las escuelas de menor tamaño, en relación a las más grandes.

En un estudio que examina las políticas de concentraciones escolares en espacios rurales de Castilla y León, España (Morales, 2013), se destaca que durante sus primeros años de implementación en la década de 1970, la política tuvo recursos limitados para operar, las infraestructuras escolares en los centros de acogida estaban inadecuadas o eran deficientes, además que el proceso fue desorganizado. Como consecuencias negativas de las concentraciones, los actores involucrados (docentes, autoridades educativas y padres/madres de familia) identificaron el transporte (su poca frecuencia y variedad o el que los estudiantes deban trasladarse diariamente por distancias considerables) y el comedor escolar. Como positivas se mencionó, por parte de tales actores, el que los estudiantes tienen acceso a mejor equipamiento e infraestructura escolares.

El cierre de escuelas rurales –sumado a procesos sociales, económicos y políticos de mayor alcance– ha acelerado el desarraigo de la población rural y el desarrollo de procesos de urbanización. A más cuarenta años de implementación de políticas de consolidación en España, Morales (2013) destaca que,

algunos de los viejos problemas de la escuela rural se siguen manteniendo [...]. Las concentraciones escolares pretendían responder a [...] reorganizar y reubicar a los alumnos por niveles similares para responder a la escasez y a la diseminación del medio, optimizar los recursos y favorecer la coordinación del profesorado, disminuir su aislamiento, etc. Varias décadas después los directores de escuelas rurales siguen hablando de una problemática muy similar [...]. Por tanto, las concentraciones escolares parece que no tuvieron demasiado éxito en estos objetivos (Morales, 2013, p. 183).

En Brasil, se ha llamado “nucleación” a este tipo de políticas, las cuales, de acuerdo con Balbi y Soares (2015), muestran las contradicciones de los paradigmas, sentidos y definiciones sobre lo que significa la educación rural por parte de niños, jóvenes y adultos habitantes del medio, por un lado y por el otro, las autoridades educativas. Ferreira y Brandão (s.f.) dan cuenta de las protestas desarrolladas



en aquella nación por parte de movimientos sociales, docentes, académicos y otros sectores, que se han opuesto al cierre de escuelas rurales, acciones que han desconocido el principio de participación comunitaria en la toma de decisiones de políticas públicas para la educación que impactan directamente en miles de ciudadanos.

Estudios que han analizado los impactos del cierre de escuelas rurales, en el sistema educativo estadounidense, concluyen que tales acciones deben ser examinadas caso por caso, considerando todas las variables posibles, examinando las ventajas y desventajas económicas, sociales y comunitarias que pueden traer tanto a los alumnos y habitantes de las localidades donde se localizan los centros escolares que son cerrados, así como en las poblaciones que cuentan con los establecimientos de mayor tamaño que reciben a los alumnos. De esta manera, deben evitarse las políticas arbitrarias de consolidación por parte de autoridades educativas locales, estatales y nacionales y hacer prevalecer la toma de decisiones bien informadas y basadas en todos los datos posibles por parte de las autoridades y los miembros de las comunidades rurales (Bard, Gardener y Wieland, 2006).

Núñez (2013), menciona que el cierre de escuelas rurales, aunque sea una decisión tomada desde la racionalidad económica y administrativa, tiene consecuencias que trascienden ese ámbito. Las escuelas rurales, sobre todo en las localidades más pequeñas, no solo son lugares que ofrecen servicios educativos, sino que se han conformado como espacios relevantes en las dinámicas comunitarias, permiten el desarrollo de identidades y sentidos de pertenencia a los pobladores rurales; son lugares donde se construye del sentido de pertenencia a la nación, además de ser uno de los pocos espacios permanentes de presencia del Estado en las localidades rurales.

Por otra parte, las escuelas, en muchas ocasiones, son las únicas instituciones que facilitan las relaciones entre los pobladores rurales,

Uno de los grupos más afectados con el cierre de la escuela rural, lo constituyen las madres de los estudiantes. Para ellas, la escuela representa un espacio social privilegiado de encuentro con otros, así como un espacio educativo, donde se fisura la cultura tradicional de lo rural caracterizada porque las mujeres se mantengan

la mayoría del tiempo dentro del hogar, circunscritas a las labores cotidianas y domésticas. La escuela es una institución que las integra y que las reúne de manera sistemática en un espacio que les permite identificarse como una grupalidad, generando además otros sentidos vinculados a nuevas posibilidades de aprendizaje formal y de organización social. Con el cierre, estas instancias se pierden y este espacio de participación no es reemplazado por otro ni es reproducido en la nueva escuela, volviendo las mujeres al hogar y a las tareas domésticas. Como consecuencia de ello, hay una retracción del tejido social comunitario (Núñez, 2013, p. 3).

Tal como lo señalan Núñez, Solís y Soto (2014), con el cierre de escuelas rurales “se pierde el nexo institucional entre las comunidades y el Estado y se instala la desconfianza en las argumentaciones que las autoridades presentan [...]. Se suma a esto, la fragmentación comunitaria que se genera a través de la autoatribución de las causas de cierre [...] los sujetos perciben cómo se van restringiendo sus posibilidades de desarrollo a través de una pérdida progresiva de instituciones y de su traslado obligado a lo urbano”.

De esta manera, la literatura sugiere evitar el establecer un número mínimo de alumnos para mantener abiertas las escuelas rurales. Este número puede variar de una región a otra, dependiendo de sus características históricas, geográficas, demográficas, políticas, económicas, culturales y medioambientales. A partir de este panorama contextual general, pasaremos a examinar el caso mexicano.

### **Algunas propuestas previas de concentración de escuelas rurales en México**

Durante el siglo XX, en el Sistema Educativo en México –particularmente con las políticas instauradas entre las décadas de los años veinte y mediados de los cuarenta, durante la época llamada Escuela Rural Mexicana– se impulsó la creación y el fortalecimiento de pequeñas escuelas rurales, en su mayoría multigrado, para la expansión de la educación básica, dado que dos terceras partes de la población estaba ubicada en territorios rurales (Loyo, 1999). Aunque la

tendencia demográfica cambió desde la década de los cincuenta, al acrecentarse de forma gradual la migración y concentración de la población en localidades urbanas ante la industrialización del país, la política de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que imperó en la segunda mitad del siglo XX dio continuidad a la idea de cobertura y disponibilidad del servicio educativo en las regiones rurales a través de pequeños centros escolares. Ejemplo de ello, es la creación del Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE) en la década de los años setenta, con la encomienda de brindar educación básica a las comunidades rurales más alejadas y dispersas del país, que contaran con menos de 100 habitantes, y donde no llegaban los servicios de la SEP (Guerra y O'Donnell, 2000). Los cursos comunitarios del CONAFE adoptaron un modelo educativo multigrado para la atención a grupos pequeños de alumnos, adscritos a diferentes grados escolares. Sin embargo, en el siglo XX se llevaron a cabo algunas acciones similares a las políticas de concentración de escuelas rurales, las cuales tuvieron algunos antecedentes desde la época de Escuela Rural Mexicana con las “escuela tipo” promovidas por Moisés Sáenz o con el fortalecimiento de las escuelas “completas” de las cabeceras municipales en el cardenismo (Rockwell y Garay, 2014).

En Chihuahua, desde finales de la década de los noventa, se crearon en algunas zonas rurales de mayor marginación 58 Centros Regionales de Educación Integral (CREI), a nivel primaria, en donde los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH) concentran a niños y adolescentes de tres o más localidades pequeñas de una región determinada en una escuela de organización completa, asentada en la cabecera municipal. Para ello los SEECH, en coordinación con gobiernos municipales, se comprometieron a: brindar servicio de transporte y alimentación a los estudiantes; ampliar la jornada escolar para ofertar clases de inglés, computación y educación artística; mejorar la infraestructura educativa (Arzola, 2007; Lorea, s.f.).

En años más recientes, el Gobierno del Estado de Sinaloa en 2015, a través de la Secretaría de Educación Pública y Cultura (SEPyC), emitió un decreto para la creación de Escuelas rurales de concentración (ERC) con el propósito de “prestar, en un mismo centro formativo (con jornada escolar completa), servicios de albergue, educación

preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior” desde un marco de inclusión y equidad (Gobierno del Estado de Sinaloa, 2015, p. 9). Para lo cual, de manera similar a los CREI, se establece la obligación del gobierno estatal de brindar servicios asistenciales de transporte y alimentación, así como la construcción de un “Modelo pedagógico” para las ERC que mejore los niveles de aprendizaje de los estudiantes y forme “ciudadanos capaces de contribuir a reducir el círculo de pobreza en sus comunidades” (p. 12). Tomando como base los lineamientos pedagógicos, organizativos y operativos del programa federal de Escuelas de Tiempo Completo (p. 16), y la asignación de las figuras de apoyo pedagógico contempladas en el programa federal Escuelas al Centro para brindar inglés, educación física, educación artística, educación especial y Tecnologías de la Información y Comunicación en los niveles de educación básica (pp. 20-21).

De estas experiencias estatales, en una investigación sobre los CREI, realizada por Arzola (2007), se entrevistaron a diferentes actores de las comunidades educativas (alumnos, padres de familia, docentes, directores, supervisores y presidentes municipales). A grandes rasgos, este estudio analiza que los CREI representan un modelo de gestión con “potencial para convertirse en un modelo de vanguardia”, donde la escuela represente “un centro fortalecido del sistema”, en lugar de “una debilitada periferia” (Arzola, 2007, pp. 6-7). Sin embargo, se documentan varias dificultades en su operación y gestión institucional ya que “no solo fue [...] un proyecto educativo, sino también un proyecto político” para la gestión del gobierno estatal que lo impulsó, el cual se expandió de manera acelerada para cubrir las metas establecidas sin tener como “respaldo una planeación seria y bien fundamentada” (pp. 8-9). Aunado a lo anterior, Arzola documenta que la clausura de escuelas representó para las poblaciones de estas localidades “una especie de despojo cultural”, acompañado de “sentimientos de animadversión hacia los CREI” (p. 9).

Los componentes operativos y pedagógicos de los programas estatales expuestos, como se muestra en los siguientes apartados, están presentes en el actual programa de cierre de escuelas rurales impulsado por la SEP.

## Los postulados en los recientes proyectos mexicanos de cierre de escuelas rurales

La administración de la SEP durante el sexenio 2012-2018, en el Comunicado 493 emitido en noviembre de 2016, anunció de manera general acciones de reconcentración de escuelas rurales, a partir de las cuales se reubicarían alumnos de escuelas pequeñas en planteles de organización completa, donde exista un maestro por grado. Como estrategia para “brindar una educación de calidad”, “acabar con la desigualdad” y lograr “un gasto más eficiente”, en respuesta a los “100 mil planteles en comunidades dispersas (que) concentran 14 por ciento de los estudiantes, con los peores resultados y la menor inversión” (SEP, 2016a).

Dicho comunicado no detalló mayor información sobre lo que se entendía por “reconcentración” de escuelas; en otras declaraciones de autoridades de la SEP donde nombraron “concentración”, tampoco ahondaron en la fundamentación y operación del proyecto.

En las declaratorias de la SEP es posible identificar una visión en la cual las pequeñas escuelas rurales no se consideran servicios educativos viables para generar acciones de mejora educativa y donde parecería que de *facto* se reproduce el rezago y la inequidad. De esta manera, se justifica que deban sustituirse por centros unigrado, de un maestro por grado, asentados en localidades más grandes.

Ciertamente, como se analiza en una editorial de la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (RLEE)*, estos planteamientos no profundizan en los criterios económicos y administrativos enunciados. Y están desprovistos de fundamentos pedagógicos y socio-culturales (Centro de Estudios Educativos, 2016, p. 6).

Ante esta falta de información, en marzo de 2016, como Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER) –a la que pertenecemos los autores del capítulo–, se envió una carta abierta a la SEP con el ánimo de solicitar mayor información sobre la operación del proyecto, anunciado hasta ese momento como “plan piloto”, y para conocer los estudios que sustentaban tal acción. La respuesta de la SEP a esta misiva fue muy general y reiterativa en los planteamientos ya conocidos. Solo de manera explícita indicó que: “no

se buscaba cerrar escuelas sino ofrecer a los estudiantes y maestros mejores condiciones para desarrollar los procesos asociados al aprendizaje, con el objetivo de brindar un servicio educativo de mayor calidad” (SEP, 2016b).

Por ello, en noviembre de 2016, un colaborador de la RIER solicitó –vía el Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información Pública y Protección de Datos Personales (INAI)– mayor información respecto al proyecto de concentración de escuelas. En enero del presente año, el INAI hizo llegar una carpeta donde venía una presentación general en *Power Point* del proyecto, firmada por la SEP con fecha de diciembre de 2016, acompañada de estudios en otros países y documentos en que se fundamentaba dicha estrategia. Estos archivos estaban integrados por 12 artículos sobre las políticas de concentración de escuelas en Brasil, España y Estados Unidos –en su gran mayoría referentes a este último país–, siete fichas bibliográficas de algunos de los artículos, un artículo sobre historia de programas de la educación rural en México, así como cuatro documentos de trabajo y reportes de investigación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

En el documento elaborado por la SEP, el proyecto de concentración de escuelas se enuncia como estrategia de inclusión y equidad, diseñado para lograr: *a)* Mejorar la calidad educativa, *b)* Disminuir la dispersión, *c)* Mejorar la infraestructura y equipamiento, *d)* Dotar de estructuras ocupacionales completas, *e)* Garantizar al menos un maestro por grado, *f)* Mejorar la eficiencia en la supervisión, *g)* Combatir el abandono escolar, y *h)* Concentrar los esfuerzos de los programas de la Reforma Educativa (SEP, 2016b, p. 2).

Con el apoyo de estadísticas oficiales, la SEP muestra el porcentaje de escuelas de acuerdo al tipo de organización escolar: unigrado y multigrado y su relación con el porcentaje de alumnos que atienden. Así mismo, se cuantifica el *ratio*, es decir la relación entre el número de alumnos y el de maestros a nivel nacional y por entidad. Estas estadísticas sustentan que hay “muchas escuelas (pequeñas) con pocos alumnos”.

Cabe decir que, a lo largo del documento, se utiliza el término de “organización incompleta” para referirse a las escuelas multigrado, a

pensar que en el Acuerdo 96 de la propia SEP se establece esta denominación para “las escuelas que, independientemente del número de grupos y maestros con que cuentan, no imparten el ciclo completo de educación primaria” (Fracción II, Artículo 8), es decir, donde no se ofertan los diferentes grados que contemplan el nivel educativo correspondiente, lo cual actualmente no sucede en las escuelas multigrado.

La SEP vuelve a enunciar que las escuelas multigrado, indígenas y los cursos comunitarios, asentados en localidades dispersas, logran menores niveles en el logro académico, en comparación con las escuelas de organización completa, y presentan mayor precariedad en su infraestructura. Tales problemáticas son consideradas condiciones propias de estas escuelas. El análisis no contempla las causas estructurales e institucionales de dichos problemas.

Además se presenta, a través de gráficos, que el 10% de escuelas primarias públicas ubicadas en localidades urbanas son escuelas multigrado y que 36% de las primarias localizadas cuatro kilómetros a la redonda de planteles urbanos son unitarias. Lo que parece “justificar” la medida anunciada de la viabilidad en la reconcentración de escuelas multigrado ubicadas en localidades urbanas y suburbanas (SEP, 2016b, pp. 27-28).

Así mismo, en el documento de la SEP se presentan, a manera de referentes, las experiencias en políticas de concentración de escuelas rurales de Brasil –llamadas “nucleamientos escolares”–, de España –nombradas “concentración de escuelas”– y de Estados Unidos –definidas como “consolidación de escuelas”–, lo cual tiene correspondencia con los estudios en estos tres países adjuntados en la información proporcionada por el INAI.

En una revisión general que hizo de estos artículos, se encontró que a pesar de los diferentes momentos históricos y contextos socio-culturales, políticos y económicos de los países documentados existen coincidencias tanto en los fundamentos de estas políticas, como en los hallazgos de su impacto y repercusiones. Incluso varios de estos textos exponen que no se han logrado –o no a cabalidad–, los propósitos prometidos respecto a la mejora de los niveles académicos de las escuelas o la eficiencia de los recursos materiales y humanos (Berry y West, 2005; Howley, Johnson y Petrie, 2011; Meyer, 2000).

En este sentido, es interesante revisar el trabajo de Howley, Johnson y Petrie (2011), quienes a partir del análisis de diferentes estudios en EUA, identifican inconsistencias en los supuestos y propósitos de estas políticas, como el planteamiento de que una escuela grande en el medio suburbano o urbano, con una organización unigrado, representa *per se* un factor favorable para la mejora en el logro de los aprendizajes de los estudiantes y la disminución de los costos. También documentan algunos efectos negativos en las comunidades educativas donde se establece una implementación extensiva, derivada de decretos legales en los estados y distritos. Tales hallazgos permiten apreciar que incluso en Estados Unidos existen cuestionamientos y debates en torno a la consolidación de escuelas.

Respecto a los textos publicados por la OCDE, se identifica una tendencia a favor de la consolidación de escuelas, sustentadas en tres grandes premisas:

- 1) Las tendencias demográficas han generado mayor demanda de servicios en zonas urbanas, donde se concentran la mayor proporción de la población en un gran número de países, lo cual requiere concentrar en estas zonas el gasto educativo.
- 2) En consecuencia, las escuelas pequeñas representan gastos adicionales y en ocasiones la subutilización de recursos financieros, físicos y humanos.
- 3) Los planteles más grandes obtienen mejor calidad en el servicio; logran mayor “efectividad” en los niveles de desempeño de los estudiantes, de acuerdo a las evaluaciones de alto impacto (Ares, 2014; Group of National Experts on School Resources 2016a, 2016b).

No obstante, en uno de los documentos de la OCDE se reconoce que en el campo de la investigación y de los hacedores de políticas existen opiniones encontradas y polémicas respecto a los efectos educativos en relación al tamaño de las escuelas (Ares, 2014).

Particularmente, se identifica que las ideas planteadas por la SEP que sustentan y caracterizan el proyecto de “concentración de escuelas” adoptan en gran parte los postulados de la OCDE.



El entonces secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, realizó declaraciones donde indicó que al concretarse el proyecto estatal de consolidación se reubicarían a 3.2 millones de estudiantes adscritos a “escuelas pequeñas, particularmente en las zonas más pobres” por ser planteles “donde más se reproduce el efecto de desigualdad” (Poy, 2016, p. 41). Tal universo de atención, de acuerdo al Panorama Educativo del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE, 2019), está principalmente conformado por planteles con una organización escolar multigrado y por tipos de servicios como cursos comunitarios del CONAFE, escuelas indígenas y planteles que atienden a niños jornaleros agrícolas migrantes.

Por dificultades operativas y de presupuesto, en 2017 la SEP señaló que la reconcentración de escuelas se iniciaría en planteles de zonas urbanas, las cuales recibieron estudiantes provenientes de escuelas multigrado en zonas suburbanas, en radios de un kilómetro (Poy, 2017, p. 34).

De esta manera, se implementó el Programa de Reorganización y Consolidación de los servicios del CONAFE. Como su nombre lo indica, esta acción de gobierno se ha enfocado en cerrar escuelas primarias comunitarias, en las que la docencia es impartida por becarios y no por profesionales de la educación. De esta manera, el gobierno ha evitado enfrentarse con los sindicatos de maestros, cuyos dirigentes y agremiados se han manifestado en contra de las acciones de consolidación de escuelas rurales.

Hasta finales de 2018, mediante la aplicación de este último Programa se cerraron 288 escuelas comunitarias en el país, cuyos estudiantes debieron movilizarse diariamente a establecimientos de mayor tamaño ubicados a un kilómetro de distancia.<sup>6</sup> Además, los centros escolares cerrados debían cumplir con los siguientes

---

<sup>6</sup> Los datos que alimentan el apartado referente al Programa de Reorganización y Consolidación de los servicios del CONAFE fueron solicitados a ese Consejo a través del Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales (INAI), y respondidos a durante el primero trimestre de 2019 través de la solicitud de Información con número de folio 1115000015518.

requisitos (CONAFE, 2019, solicitud de información INAI número de folio 1115000015518):

- ◆ “De comunicación. Que entre la localidad donde se ubicaba el Centro CONAFE y la escuela regular de destino hubiera vías de comunicación en buen estado y medios para el traslado que garantizaran la seguridad y respeto a las niñas y niños en su trayecto del hogar a la escuela y viceversa.
- ◆ Anuencia y aceptación de los padres de familia del centro escolar, representados por la Asociación Promotora de la Educación Comunitaria (APEC).
- ◆ No atender a población migrante.
- ◆ Exentas de conflictos políticos y sociales”.

En 2019, apenas cuatro meses de haber tomado posesión la administración del gobierno federal (sexenio 2018-2024), el secretario de Educación inauguró en la localidad de Piedra Hincada, Puebla, el primer establecimiento escolar de un nuevo programa, cuya ejecución implica el cierre de escuelas comunitarias del CONAFE, llamado Centro Integral de Aprendizaje Comunitario (CIAC).

El CIAC concentra alumnos desde preescolar a secundaria. De acuerdo a las autoridades educativas, ofrece “una educación integral y para la vida que no solo enseñe asignaturas tradicionales, sino que considere el aprendizaje de una cultura de paz, activación física, deporte escolar, arte, música y, fundamentalmente, civismo e inclusión” (SEP, 2019).<sup>7</sup> Los funcionarios educativos han señalado que el Centro de Piedra Hincada será el primero de cientos de CIAC que planean abrir durante la administración federal 2018-2024, con lo cual notamos que aun en los autonombrados “gobiernos progresistas”, las políticas que implican el cierre de escuelas rurales siguen su curso.

---

<sup>7</sup> ¿Entonces no será posible ofertar educación que contemple cultura de paz, educación física, arte, música y civismo en las pequeñas escuelas rurales existentes y que corren el riesgo de ser cerradas?

## Reflexiones finales

Los programas de cierre de escuelas de la SEP parecen tener como propósito seguir el modelo instaurado de manera extensiva en siglo XX en Estados Unidos, en el cual se cerraron de manera masiva, en los diferentes distritos, escuelas rurales pequeñas, en su mayoría multigrado, para concentrar en escuelas de mayor tamaño y matrícula, asentadas en localidades más urbanas.

Como hemos tratado de reseñar a lo largo de este capítulo, las políticas de cierre de escuelas rurales existen en México desde hace décadas (es decir no implican una “política novedosa”, como las autoridades y los respectivos secretarios de Educación mencionan en sus discursos) y su implementación se ha acelerado desde 2016 a la fecha. De una u otra manera, ya sea mediante la creación de internados donde los niños y adolescentes viven de lunes a viernes; ofreciendo transporte escolar diario o simplemente cerrando las escuelas de menor tamaño (generalmente de CONAFE ya que es un ente con debilidad estructural y organizativa frente a la SEP, además que la enorme mayoría de quienes trabajan en este Consejo no cuentan con algún Sindicato que pueda proteger sus derechos), las autoridades han desarrollado estas acciones sin mostrar públicamente la existencia de estudios técnicos que las respalden o justifiquen, menos aún implicando activamente la participación de los afectados (alumnos, docentes, madres y padres de familia, habitantes de las localidades) en los procesos de diseño, implementación y evaluación de tales políticas.

Para las últimas dos administraciones de la SEP, la dispersión, así como el tamaño y organización de las escuelas, en este caso, los planteles pequeños con baja matrícula escolar y una organización escolar multigrado representan un problema para mejorar la calidad educativa y equidad en términos de infraestructura, capacitación de los docentes y niveles de logro de los estudiantes.

Tal como ha documentado la Red Temática de Investigación de Educación Rural, las acciones públicas que han implicado el cierre de escuelas rurales en pequeñas localidades, parten de prejuicios, estereotipos hacia la organización escolar multigrado y de racionalidades

económicas (“es más barato sostener una escuela grande que múltiples pequeñas”) más que educativas. Eso sí, no se deja de señalar por parte de los políticos que estas políticas pretenden abonar hacia la equidad educativa, cuando en el fondo son acciones discriminatorias y excluyentes, al no garantizar la educación básica a los habitantes de las pequeñas localidades rurales.

Varios estudios en América Latina han mostrado los efectos sociales y culturales nocivos de este tipo de políticas. Sus resultados e impactos advierten el debilitamiento y rupturas en las dinámicas sociales entorno a las escuelas; la disminución del tiempo para que los niños convivan y participen en actividades comunitarias y familiares propias de los procesos de socialización de su entorno, ante el tiempo que deben dedicar los estudiantes para desplazarse a la escuela; procesos de mayor desarraigo de sus localidades e incluso introyección de desvalorización de los territorios rurales a los que pertenecen; en la población indígena favorece procesos de debilitamiento y pérdida de la lengua materna; mayor dificultad para que los padres de familia establezcan vías de comunicación y participación cercana con los docentes y la escuela (de Almeida y dos Santos, 2015; Morales, 2012; Solís y Núñez, 2014). Así mismo, no se consideran las implicaciones sociales de las escuelas en los territorios rurales, al ser una de las principales, y en ocasiones la única, presencia de institución pública del Estado, así como espacios comunitarios que en muchas ocasiones son lugar de asambleas comunitarias y eventos sociales; espacios que además son construidos y mantenidos con la participación activa de los padres de familia, integrantes de las localidades, y las autoridades locales.

Aunque la operación del proyecto de concentración de escuelas en México iniciará en zonas urbanas, las políticas educativas en México han invisibilizado aún más la atención a los centros educativos multigrado, en territorios rurales. Ejemplo de ello ha sido la operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), el cual inicialmente abarcaría este tipo de escuelas, así como otras poblaciones vulnerables. No obstante, a partir de las reglas de operación del año 2016 ya no se consideró a las escuelas multigrado dentro de su población objetivo, sin mayor explicación.

De esta manera, nos preguntamos cómo pueden sustentarse los proyectos de cierre de escuelas rurales en los principios de inclusión y equidad educativa cuando se priorizan, con acciones y criterios de idoneidad y mejores condiciones, a escuelas unigrado en entornos urbanos, sobre escuelas que viven mayor exclusión social e institucional, las cuales en su mayoría son los centros escolares multigrado asentados en territorios rurales.

Parece que se siguen reproduciendo políticas excluyentes que remarcan más las brechas de marginación y desigualdad entre el “centro” y la “periferia”, en lugar de sostener y fortalecer políticas integrales a favor de un desarrollo sostenible para los territorios rurales y sus servicios educativos. Al respecto, como señala Morales (2012) es necesario hacer efectivo el derecho de niños y adolescentes a recibir educación básica de calidad sin desarraigarlos de su medio.

Como hemos señalado, este tipo de programas no contemplan el potencial pedagógico del multigrado, el cual ha sido el tipo de organización escolar para varias escuelas con metodologías activas donde se han diseñado propuestas educativas innovadoras basadas en el diálogo, la colaboración y tutoría entre estudiantes de diferentes grados y edades.

Finalmente, cabe insistir en que se redefina lo que se entiende por escuela multigrado: no es aquella en la que falta una plantilla “completa” de maestros (lo que erróneamente la cataloga como escuela incompleta), sino una escuela en que los niños de diferentes edades y grados aprenden juntos.

## Referencias

- Ares, M. (2014). *School Size Policies: A Literature Review*. *OECD Education Working Papers*, 106. París: OECD Publishing.
- Arzola, D. (2007). Los Centros Regionales de Educación Integral. El dilema de la tradición o la innovación. IX. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. *Congreso Nacional de Investigación Educativa* [Memoria electrónica]. Yucatán, México.

- Balbi de Figueiredo, T. G. y Soares, M. (2015). Embates entre paradigmas de políticas para a educação em espaços rurais no Brasil contemporâneo. *Polis Revista Latinoamericana*, 14(40), 331-349.
- Bard, J., Garden, C. y Wieland, R. (2005). *Rural School Consolidation Report*. Estados Unidos: National Rural Education Association. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497049.pdf>
- Berry, C. y West, M. (2005). *Growing Pains: The School Consolidation Movement and Student Outcomes*. Recuperado de <https://www.hks.harvard.edu/pepg/PDF/Papers/PEPG05-04%20Berry%20West.pdf>
- Centro de Estudios Educativos (CEE) (2016). Para considerar la estrategia “reconcentración de escuelas” planteada por la SEP [Editorial]. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (RLEE)*, XLVI(4), 5-10.
- De Almeida, A. y dos Santos, M.C. (2015). Nucleamento das escolas rurais na região de São João da Boa Vista-SP: Alguns apontamentos [Ponencia]. *Coloquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão*. Río de Janeiro.
- Ferreira, F. y Canuto Brandão, E. (s. f.). *Educação e políticas de fechamento de escolas do campo*. Consultado en [http://www.estudos-dotrabalho.org/texto/gt1/educacao\\_e\\_politica.pdf](http://www.estudos-dotrabalho.org/texto/gt1/educacao_e_politica.pdf)
- Gobierno del Estado de Sinaloa (2015). Decreto que crea las Escuelas Rurales de Concentración en el Estado de Sinaloa. *Diario Oficial del Gobierno del Estado*, CVI (138). Culiacán: Gobierno del Estado.
- Group of National Experts on School Resources (GNE). (2016a). *Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools*, 1. París: OCDE.
- GNE (2016b). *Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools*, 2. París: OCDE.
- Guerra, M. y O'Donnell, D. (2000). Educación Comunitaria. En *Equidad y calidad en la educación básica: la experiencia del Conafe y la Telesecundaria en México*, pp. 23-96. México: Conafe.
- Howley, C., Johnson, J. y Petrie, J. (2011). *Consolidation of Schools and Districts. What the Research Says and What it Means*. Boulder: National Education Policy Center, University of Colorado

- INEE (2019). *Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE.
- Lorea, M.A. (s.f.). *Centros Regionales de Educación Integral (CREI)*. Recuperado en [http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er\\_e\\_05.pdf](http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er_e_05.pdf)
- Loyo, E. (1999). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México: Colmex.
- Meyer, E. (2000). *Big or small? A policy analysis of school consolidation*. Chicago: EDUC H620.
- Mills, J., McGee, J. y Greene, J. (2013). *An Analysis of the Effect of Consolidation on Student Achievement: Evidence from Arkansas*. Estados Unidos: EDRE Working Paper No. 2013-02.
- Morales, N. (2013). La política de concentraciones escolares en el medio rural. Repercusiones desde su implantación hasta la actualidad. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 14, 145-187.
- Núñez, C. (2013). *El cierre de escuelas rurales en Chile: ¿Una política de Estado?* Chile: Observatorio Chileno de Políticas Educativas.
- Poy, L. (21 de noviembre de 2016). Anuncia la SEP programa de “reconcentración de escuelas”. *La Jornada*, 41.
- Poy, L. (6 de enero de 2017,). Iniciará la SEP en zonas urbanas el plan piloto para la reconcentración de escuelas. *La Jornada*, 34.
- Rockwell, E. y Garay, C. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, II(3), 1-24.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1982). *Acuerdo 96. Que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias*. México: SEP.
- SEP (2016a). *Comunicado 493*. México: SEP. Recuperado en <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-493-anuncia-nuno-mayer-reconcentracion-de-escuelas-100-mil-planteles-en-comunidades-dispersas-concentran-14-por-ciento-de-estudiantes>.
- SEP (2016b). Oficio SEB/UR300/STCN/005/2016. Ciudad de México.
- SEP (2016c). *Estrategia de inclusión y equidad. Proyecto de concentración de escuelas*. Mimeo.

- SEP (2019). Inaugura SEP primer Centro Integral de Aprendizaje Comunitario en zona indígena del país. En *Boletín*, 46. México: SEP.
- Solís, C. y Núñez, C. (2014). El cierre de la escuela rural y la integración social de familias en el contexto educativo urbano: un estudio de caso en la zona sur de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 57-69.



## ¿CONCENTRACIÓN O DESCENTRALIZACIÓN COOPERATIVA DE ESCUELAS RURALES?

Guillermo Williamson<sup>1</sup>

*La infancia en el campo, que avergüenza como un vestido  
de percal a nuestra gente cursi, la he sentido yo siempre,  
y la considero todavía, y cada día más, como un lujoso  
privilegio [...] Arranquen las escuelas del vientre  
de las ciudades y se las empujen hacia la zona rural,  
la zona verde, donde las estaciones son reales, donde  
las lecciones objetivas no se vuelven fraude. Les regalasen  
a los niños esto solo: la infancia en el campo, el coloquio  
pecho a pecho con la tierra, la amistad con las bestiecitas  
y la convivencia con la vegetación.*

(Gabriela Mistral “Infancia Rural”, *Magisterio y niño*, 1979).

### **La cuestión conceptual de la concentración de escuelas rurales**

La discusión del texto se centra en la cuestión de la concentración o descentralización cooperativa de escuelas rurales a partir de la experiencia en Chile y particularmente desde una investigación sobre la relación escuela-comunidad que llevamos a cabo en el territorio rural

---

<sup>1</sup> Profesor Asociado del Departamento de Educación, Universidad de La Frontera, Chile. Sitio web personal: <https://www.kelluwun.com.tk/> Correo electrónico: [guillermo.williamson@ufrontera.cl](mailto:guillermo.williamson@ufrontera.cl)

de Tranapunte, Comuna de Carahue, Chile. Se discute el concepto y práctica de la concentración y se afirma la necesidad y propuesta de una descentralización de escuelas, pero articuladas entre sí bajo un principio de cooperación.

En Chile –según el Ministerio de Educación (2015)– hay 3 870 escuelas rurales, de las cuales 2 600 son multigrado; hay 220 mil alumnos que representan el 10 % de la matrícula de educación básica nacional; existen 338 microcentros integrados por 2 371 escuelas multigrado, aunque hay como 200 escuelas multigrado que no participan de ellos. Se registran escuelas rurales unidocentes (39%), bidocentes (12%), tridocentes (6%), el resto corresponde a escuelas polidocentes (43%), algunas de las cuales tienen multigrado en sus primeros niveles.

Iniciaremos el debate a partir de la crítica a la definición formal de concentración, de uso común en el tema de estudio que ocupa estas páginas y otras. Nos apoyaremos en las definiciones del *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia Española (<http://www.rae.es/>) para escarbar en el sentido formal y original del concepto. Veamos: “concentración” viene de “concentrar” que significa “reunir en un centro o punto lo que estaba separado; congregar un número, generalmente grande, para que patenten una actitud determinada; reunir bajo un solo dominio la propiedad de diversas parcelas”. Reunir en un centro lo que estaba separado en parcelas, para que asuman una misma actitud, bajo un mismo dominio de propiedad: ello significa en definitiva que la “concentración de escuelas” es una respuesta institucional que busca fundir escuelas que –según el sistema– están separadas; no busca la unidad de la diversidad, sino unificar lo que aparece como parcelado y aislado –¿geográfico, cultural, profesional?–, y así desaparecer las partes para constituir un nuevo todo. Con esto se desconoce que hay factores que en la realidad unifican la diferencia (por ejemplo, el ser “escuelas rurales”) negando la existencia de un sector de escuelas con una definición común, diferenciada de otras (liceos, escuelas urbanas, centros de educación de jóvenes y adultos), pero también se desconoce el principio de organización institucional de la educación basada en una escuela única en el país, como es en Chile. La idea de concentración

de escuelas –independientemente de que se use y se entienda para qué y en qué contexto– tiene un fundamento contrario al concepto, y no explica la dinámica que intenta expresar. Este principio, entonces, esconde tanto la idea de diversidad de escuelas que comparten un ideario y posición común en el sistema educacional, como la relación entre las escuelas que las reúne como definición institucional, dando una señal de que comparten una unidad ideológica y política nacional (Escuela Única), negando instancias de articulación curricular, pedagógica y gremial (en Chile, los microcentros). Concentrar es negar la diversidad, disolver la diferencia y fusionar las unidades independientes articuladas en la definición, la gestión, la territorialidad; en el mismo acto, se niega también la posibilidad de la convergencia sin que las partes se disuelvan. ¿Puede haber opciones?

El término “integrar”, por ejemplo, es sinónimo y expresa mejor la conceptualización formal del concepto que discutimos: constituir un todo; completar un todo con las partes que faltaban; hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo; aunar, fusionar dos o más conceptos, corrientes, etcétera, divergentes entre sí, en una sola que las sintetice. Concentrar e integrar en la práctica expresan la misma definición de fondo: suprimir escuelas y disolverlas en un todo que niega la diversidad que, por definición, supone unidad.

Pero el concepto se opone también a algunas otras definiciones que, si bien implican una modificación del estado institucional de las cosas o escuelas, no necesariamente implican la disolución de las partes en una tercera.

“Articular” es una de ellas y que se aproxima a una noción más próxima al deseo de las comunidades educativas rurales: unir dos o más piezas de modo que mantengan entre sí alguna libertad de movimiento; construir algo combinando adecuadamente sus elementos. Es un concepto que tiende a la convergencia de escuelas o su reorganización institucional, de la gestión administrativa, técnica, pedagógica, curricular, docente, y en torno a un foco o eje central, sin que se disuelvan las diversidades.

La *nuclearización* de escuelas es una forma de innovación que implica articulación sistémica entre escuelas de diversas

modalidades y grados; se asocia a un principio de descentralización articulada, donde la escuela central juega un papel de apoyo y asistencia técnica a las escuelas multigrado asociadas. La nuclearización, como estrategia de planificación educacional en los territorios, tiene una larga historia en América Latina, al menos desde la década de los setenta; pero esta estrategia no supone disolución de escuelas, sino, muy por el contrario, implica reorganización territorial sistémica de los procesos educacionales con el fin de potenciar la calidad y contextualización de éstas de un modo cooperativo. Los núcleos escolares se constituyen por una unidad central y varias unidades satélites:

La unidad central es una escuela que ofrece el ciclo completo de enseñanza básica y cuenta con una dotación adecuada de docentes. Las unidades satélites, en tanto, son escuelas incompletas, con una dotación docente que varía según el número de cursos impartidos. Generalmente, estas unidades se encuentran diseminadas alrededor de la unidad central. Corresponde a esta última, proporcionar apoyo técnico-pedagógico a las unidades satélites y de dar continuidad a la educación de aquellos niños que, habiendo completado los cursos de las escuelas incompletas, seguirán en otros, superiores. (Gajardo, 1988, p. 37)

Esto racionaliza recursos escasos y dispersos, además de permitir la participación de las comunidades en la gestión y desarrollo de las escuelas del territorio.

Desde el lenguaje, la concentración es una política vacía de contenido y fundamento conceptual, construida como un discurso ideológico y/o político que necesitaba de una palabra o un concepto que justificara discursivamente la disolución de escuelas en los territorios para hacer crecer una tercera a costa de las primeras. Concentrar es disolver la diversidad para “engordar” el centro. Además, esto resulta coherente y expresión de la concentración económica, cultural y política del modelo socioeconómico y proyecto de desarrollo capitalista neoliberal tanto a nivel nacional (en Chile, en la capital del país: Santiago) como al interior de las regiones en su ciudad capital. El cierre de escuelas

rurales es uno de los modos en que la desigualdad social y territorial y la concentración de diversas formas de capital del conjunto de la sociedad se manifiestan en el sistema educacional.

Todo esto nos lleva a formular algunas preguntas clave:

- ◆ ¿Cómo se ha dado ese proceso y qué consecuencias ha tenido en los territorios?
- ◆ ¿Qué otras opciones institucionales existen para resolver algunos problemas que plantea la escuela rural a partir de los procesos de transformaciones de los territorios rurales?
- ◆ ¿Qué podemos aprender de este proceso?

### **La población rural en Chile**

Como datos de contexto es interesante considerar los contenidos en el cuadro 1, que se presenta a continuación, respecto de la población escolar rural, de 0-14 años, es decir, la que va a la escuela o educación parvularia; según proyecciones del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) de Chile, si bien disminuye en cantidad para 2020, continúa siendo significativa: 405 491 niños y niñas. Ello otorga sentido al debate de este trabajo ya que esa población continúa dispersa por los territorios rurales del país (Williamson, Torres y Castro, 2017).

El siguiente cuadro contextualiza la población a la que se refiere este texto mostrando la necesidad de que se discuta el tema, su relevancia y proyección. Pero también niega la desaparición de la ruralidad y de sus poblaciones que, como se ha demostrado a lo largo de la historia y pese a los designios de muchos, continúa reproduciéndose y reorganizándose cultural, social y productivamente de acuerdo a los cambios históricos de la sociedad y sus territorios particulares, a través de luchas sociales o de ajustes evolutivos a las realidades en transformación.

*Cuadro 1. Chile: Tendencias demográficas de la población urbana y rural*

<i>Población</i>		<i>2002</i>	<i>2005</i>	<i>2010</i>	<i>2012</i>	<i>2015</i>	<i>2020</i>
<i>Urbana</i>	<i>Ambos sexos</i>	13 367,241	14 013,892	14 855,979	15 211,974	15 729,803	16 540,232
	<i>Hombres</i>	6 632,515	6 855,284	7 275,736	7 453,791	7 714,356	8 123,843
	<i>Mujeres</i>	6 934,726	7 158,608	7 508,243	7 758,183	8 015,447	8 416,389
<i>Rural</i>	<i>Ambos sexos</i>	2 101,030	2 151,424	2 210,163	2 232,825	2 276,604	2 356,452
	<i>Hombres</i>	1 126,450	1 148,524	1 172,143	1 181,302	1 197,584	1 226,943
	<i>Mujeres</i>	974,580	1 002,900	1 038,020	1 051,523	1 079,020	1 129,509
<i>Índice de masculinidad (hpcm)</i>							
	<i>Urbano</i>	95.64	95.76	95.98	96.08	96.24	96.52
	<i>Rural</i>	115.58	114.52	112.92	112.34	110.99	108.63
<i>Población por grandes grupos de edad</i>							
<i>Urbana</i>	<i>0-14 años</i>	3 552,009	3 405,119	3 277,009	3 263,589	3 266,796	3 319,513
	<i>15-59 años</i>	8 596,215	9 039,084	9 701,916	9 923,344	10 186,486	10 426,680
	<i>60 o más</i>	1 419,017	1 569,689	1 877,054	2 025,041	2 276,521	2 794,039
<i>Rural</i>	<i>0-14 años</i>	563,977	527,384	444,486	421,345	399,696	405,491
	<i>15-59 años</i>	1 271,042	1 329,602	1 419,842	1 445,028	1 473,519	1 473,010
	<i>60 o más</i>	266,011	294,438	345,835	366,452	403,389	477,951
<i>Porcentaje de población</i>							
<i>Urbano</i>	<i>0-14 años</i>	26.18	24.30	22.06	21.45	20.77	20.07
	<i>15-59 años</i>	63.36	64.50	65.31	65.23	64.76	63.04
	<i>60 o más</i>	10.46	11.20	12.64	13.31	14.47	16.89
<i>Rural</i>	<i>0-14 años</i>	26.84	24.51	20.11	18.87	17.56	17.21
	<i>15-59 años</i>	60.50	61.80	64.24	64.72	64.72	62.51
	<i>60 o más</i>	12.66	13.69	15.65	16.41	17.72	20.28

*Nota:* Hpcm significa número de hombres por cada cien mujeres; pcm15, Número de adultos mayores (60 o más) por cada cien menores de 15 años (niños/as de 0-14 años). Pcpa, personas menores de 15 y de 60 o más (potencialmente inactivas) por cada cien personas de 15 a 59 años de edad (potencialmente activas).<sup>2</sup>

## La situación de la concentración de escuelas en Chile

El fenómeno de la concentración de escuelas no es propio de Chile, sino es una tendencia, al menos iberoamericana, que se asocia a causas múltiples y que se potencian mutuamente: en los discursos,

<sup>2</sup> Fuente: <http://www.ine.cl/estadisticas/demograficas-y-vitales>

a la disminución de población infantil rural producto de la expansión de la modernización capitalista en los territorios (explicación demográfica); al desfinanciamiento del sistema debido a los menores ingresos y a la cada vez más baja relación costos de producción (profesores, personal de servicio, gastos operativos) / número de estudiantes (explicación de sustentabilidad financiera); a la conveniencia de ampliar los espacios de socialización de la pequeña cantidad de estudiantes (explicación formativa); a la concepción dominante de la gestión estatal de cuantificar la calidad a través de pruebas estandarizadas universales e indicadores de gestión indiferenciados en los maestros (por ejemplo, la evaluación de desempeño docente) que se fundamentan en una concepción de mercado con competencia y de gestión empresarial en relación a productos predefinidos a la que no se ajusta la escuela multigrado rural (explicación de la universalidad de la eficiencia).

A ello se suman los procesos modernizadores de los territorios que promueven desplazamientos de las poblaciones escolares en dirección a las ciudades (pavimentación de carreteras y mejor transporte público que no implican dejar el hogar rural pero si la escuela rural) a quienes optan cultural o ideológicamente por una educación que consideran de mejor calidad por su concepción asociada al modelo económico, social y cultural dominante (explicación modernizadora que promueve el tránsito rural-urbano de las poblaciones) lo que les permite “ser algo más”, desarrollarse personalmente y construir identidad... en las ciudades (Silva-Peña *et al.*, 2013). A esto se agrega la cuestión docente, Juárez (2016) plantea que es “común que los profesores, especialmente de primarias unitarias, experimenten un sentimiento y una condición de aislamiento al no tener comunicación e interacción constante con otros maestros y asesores técnicos pedagógicos para compartir experiencias y atender los problemas educativos que enfrentan” (p. 16) (explicación gremial y técnica docente). Las razones y explicaciones son múltiples, las comunidades analizan los procesos de cierre desde sus causas y consecuencias (Aguilar, Calderón, Pérez *et al.*, 2013). Pero, finalmente, los actos de decisión política y técnica son los mismos: cerrar escuelas tratando

de no perder los alumnos para no aumentar así el desfinanciamiento del sistema educacional municipal o de la escuela particular.

Porque, en Chile, la clausura de escuelas rurales tiene algunas variantes institucionales. En el sector municipal, corresponden al cierre de algunas unidades en un sistema que abarca todas las modalidades (básica y media, regular escolar y de jóvenes y adultos); sin embargo, en el sector particular subvencionado puede corresponder al cierre del único establecimiento de un sostenedor (el dueño es a veces el mismo profesor de la escuela) o también al caso de uno de varios establecimientos que puede poseer una institución religiosa o algún pequeño empresario; no puede excluirse el caso de que los dueños de establecimientos creados en la década de los ochenta ya están por retirarse de la vida laboral por edad y sus hijos no están interesados en seguir “con el negocio”. En todos estos últimos casos, las opciones para los alumnos son o trasladarse a una escuela municipal (urbana o rural) o a otra particular próxima.

No es posible asegurarlo con total certeza, pero, en el caso de las escuelas particulares subvencionadas, es posible que se produzca un proceso de cierre de escuelas rurales multigrado en los próximos años. En el marco de la Reforma Educacional del Gobierno actual se promulgó la Ley de Inclusión número 20845 (2016)<sup>3</sup> que obliga a generar instituciones sin fines de lucro, sin que se herede familiarmente el establecimiento y asegurando que la propiedad de las escuelas pertenezca al establecimiento y no a terceros. Algunas están instaladas en sitios arrendados o en lugares que han sido prestados o entregados en comodato por comunidades indígenas, municipios, comunidades religiosas o particulares. Junto a este acto legal se dio por finalizado el lucro y el copago en la educación, lo que también ha hecho menos atractivo invertir recursos personales en la educación, debido a que los excedentes ya no se pueden distribuir a cuentas personales sino solo a los proyectos educativos; el copago era muy escaso en las escuelas rurales por lo que el impacto de su fin no es sustantivo; no así, el fin del lucro que, si bien tampoco es

---

<sup>3</sup> Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.



significativo numéricamente en establecimientos rurales, sí afecta en alguna medida a las escuelas particulares subvencionadas.

La escuela rural es un hecho histórico, territorializado, que existe o deja de existir según un complejo de situaciones y variables que adquieren mayores o menores significaciones en cada caso en particular. Hay situaciones estructurales globales que pueden explicar el proceso de clausura de establecimientos educacionales desde una perspectiva sistémica: la disminución del financiamiento, la modernización de los territorios, la legislación que obliga a modificar las estructuras de propiedad, la incapacidad de adaptarse a las exigencias de las reformas educacionales globales; pero también hay razones particulares locales que pueden afectar a decisiones específicas: envejecimiento de los dueños y desinterés de las nuevas generaciones en asumir las escuelas, disminución sustancial demográfica de la localidad, recuperación del terreno facilitado o arrendado por parte de las comunidades indígenas.

Entre los años 2000 y 2012, dejaron de funcionar en Chile 819 escuelas básicas rurales de un total de 3 835, de modo que puede afirmarse que los cierres escolares no constituyen decisiones aisladas, sino que corresponden a una política estatal que, de alguna manera, se reproduce en Latinoamérica (Núñez, Solís y Soto, 2014). La principal consecuencia de estas acciones se refiere a la ruptura de la cohesión social en los territorios, de la afectación de los sentidos de identidad de las comunidades y al impacto negativo en el funcionamiento social de las comunidades.

Núñez y otros (2013) plantean que el cierre de escuelas no se refiere sólo a los impactos posteriores, sino también donde no existe un proceso participativo con protocolos definidos para discutir con las comunidades esta decisión política (es decir, se plantea como un acto autoritario y así lo hemos observado en nuestras investigaciones), lo que afecta desde el primer momento los sentidos de identidad de las comunidades, sus expectativas de futuro y su propia cohesión social local.

Aguilar y otros (2013) analizan el cierre de las escuelas desde la perspectiva de la participación y el papel del docente, el cual se constituye en un vínculo local de la comunidad con la escuela y el sistema

educativo, así como un actor relevante de contacto, en vistas al aprendizaje, entre la escuela y la sociedad en su conjunto. La escuela de su investigación es el epicentro de su localidad y convoca a la vida social como espacio para el funcionamiento de instituciones locales, pero sobre todo se erige como el único centro de generación de aprendizajes formales en la localidad. La función docente y de la escuela se termina con el cierre del edificio y de la comunidad escolar.

Rebolledo (2014) muestra los impactos en pérdida de identidad y descomposición del capital social que genera en una comunidad el cierre de su escuela local. La escuela juega un papel más significativo y de contenido cultural que el referido a su rol como institucionalidad del Estado para la reproducción cultural hegemónica. La escuela rural es expresión de las contradicciones y tensiones de la sociedad global en lo que tiene de dominación, pero también de resistencia comunitaria, social, cultural y pedagógica a escala local. Coloca una cuestión interesante respecto de los estudiantes y es el “no lugar de la nueva escuela”, una escuela del desarraigo: “La nueva escuela, se experimenta como un lugar al que no se pertenece, la seguridad de habitar este nuevo espacio no lleva consigo las certezas que experimentaba la comunidad con su escuela, como un lugar conocido, en donde cada niño es identificado junto a su familia” (Rebolledo, 2014, p. 100).

En nuestra investigación en campo vivenciamos y observamos la tentativa del municipio de Carahue de cerrar seis escuelas multi-grado para trasladar a los estudiantes hacia la escuela completa Tranapunte. Ello pudo ser realizado solamente en dos de ellas, ya que las otras cuatro resistieron activamente a la medida; de los niños de las escuelas cerradas muy pocos se matricularon en aquella a la que estaban destinados por el sistema: lo hicieron en escuelas particulares del sector. Las comunidades en algunos casos resisten y no es extraño ver que logran conquistas, al menos temporales. Las razones que indicaron las comunidades para no aceptar los cierres se referían a que consideran una pérdida institucional de la comunidad y un alejamiento físico del control y de la observación directa del quehacer escolar de sus hijos; señalan que interesa que los edificios se mantengan activos al servicio de la localidad; también evalúan las características académicas de calidad y las de convivencia de la

escuela a la que se propone el traslado de los estudiantes, (Williamson, Torres y Castro, 2017), independientemente de que, con el tiempo, cambien de opinión.

Pero éste no es un problema sólo de Chile o América Latina. En España el proceso es semejante. Colectivos y agrupaciones de padres critican la “sangría” educativa en el medio rural y apuntan que

el cierre de las escuelas en los pueblos supone el primer paso para la despoblación y la consecuente desaparición de los pequeños municipios de la comunidad [...]. La cuestión no es tanto si se debe cerrar una escuela con 4, 5 o 6 niños, sino por qué en el pueblo no hay gente joven con hijos pequeños que decidan vivir en los pueblos. Las familias sienten que se les está expulsando del pueblo y obligando a vivir en localidades más grandes porque los servicios y las oportunidades en estos son mayores para ellas y para sus hijos. (Lahoz, 2014)

Hay conciencia en las comunidades de que el cierre de escuelas y su concentración en unidades mayores es un golpe de gracia a los pueblos y comunidades rurales. La concentración de escuelas rurales se asocia directa e indefectiblemente a su cierre y fusión de sus estudiantes en una escuela mayor en otro territorio, proceso que opera bajo el principio de la concentración que no es otra cosa que disolver escuelas y trasladar a sus estudiantes a otra mayor, no siempre central, bajo el argumento que escoja el que ejerce el poder de decisión.

Este proceso tiene tres etapas: la previa de preparación al cierre, la del cierre propiamente y la del impacto en las comunidades. Si bien constituyen un mismo flujo, cada una puede entenderse con dinámicas y consecuencias particulares. Estos procesos se caracterizan por la falta de participación, por la capacidad o no de resistir y revertir la decisión, por los impactos en cohesión social, identidad, organización comunitaria, pérdida del servicio del estado destinado a la educación, de desarraigo de los estudiantes en la nueva escuela. Pero también es un proceso que afirma la dinámica estructural de la sociedad de mercado capitalista en términos de la concentración creciente de los capitales, del poder, de los servicios, así como asegura la formación ideológica para el funcionamiento del mercado

y sistema político democrático formal bajo principios homogéneos, lo que es facilitado por estudiantes agrupados en una escuela, pues, al final eso es: la concentración de escuelas no es más que un modo elegante e institucional para agrupar estudiantes en unidades escolarizadas mayores y facilitar el aprendizaje descontextualizado local y la homogenización cultural y lingüística temprana que, en el caso de las escuelas pequeñas, multigrado, se extiende en el tiempo por la integración curricular, la cooperación estudiantil y docente, la permeabilidad de la escuela a la comunidad, el control y participación de las familias en la educación de sus hijos y la gestión formal o informal del establecimiento. A veces, éstos se encuentran distantes de las comunidades con lo cual los niños y niñas se alejan de sus territorios con relaciones económicas no-capitalistas tradicionales desde la que ha emergido la cultura y lengua (por ejemplo, en el caso indígena) para integrarse a establecimientos que los asimilan cultural y económicamente a otras dinámicas sin permitirles convivir y desarrollarse adecuadamente en ambas.

En una sociedad capitalista –neoliberal como la chilena donde el estado no planifica ni la educación ni los territorios– el proceso de concentración de la riqueza, de los capitales, del poder político-económico, de la educación de calidad, del acceso a los derechos básicos, a las áreas verdes e internet, es feroz, creciente, en expansión, asociado directamente a los procesos de acumulación de capital financiero y económico. El proceso de concentración de escuelas sigue una cierta dinámica: así como se van acumulando los capitales en las ciudades mayores y éstas en las capitales regionales para finalizar concentradas en las megápolis del centro del país, así la educación va concentrando la calidad (vista como capital cultural) en la misma dinámica territorial, social y de clases. Lo que sucede a la escuela rural no es un proceso propio de la realidad rural, sino responde a la dinámica general del modelo de desarrollo capitalista neoliberal que impera en Chile. En consecuencia, recuperar un papel activo, central, integrado de la escuela rural en la comunidad pasa por su capacidad de resistencia, por políticas públicas que al menos ralenticen este proceso y también por la ruptura de la tendencia concentradora transformando el modelo de desarrollo hegemónico

hacia otro más descentralizado y de cooperación. Esto quiere decir que la solución final a la cuestión de la dialéctica entre concentración de escuelas y disolución de espacios y procesos educativos locales es eminentemente política: tiene que ver con el cambio de modelo de desarrollo nacional y con el fortalecimiento del poder social de las comunidades que pueda ejercer sobre las autoridades locales o los dueños privados de los establecimientos.

¿Hay otras opciones o la escuela rural está condenada a desaparecer? Al menos la multigrado o escuelas completas pequeñas. La literatura, pero sobre todo la experiencia mundial e iberoamericana nos enseña que sí y mucho más próximo a una articulación sistemática de escuelas o bajo un principio que hemos denominado descentralizado cooperativo, en que las unidades mantienen su corporalidad única (existencia) e identidad (diversidad), pero establecen diversas relaciones y vínculos de cooperación y aprendizaje entre sí (unidad). Este principio se plantea en diversas modalidades de organización y gestión de un subsistema de educación rural, adecuado a los territorios locales definidos más que por límites institucionales, por espacios de sentidos de pertenencia y de diversidad (escuelas) en la unidad (territorio); todos comparten la integración de cambios curriculares y pedagógicos actualizados y contextualizados, como de sistemas adecuados de supervisión educacional por el estado. De alguna manera, constituyen modelos que pueden ser considerados para estudio y referencia conceptual, metodológica, de planificación.

En Pernambuco, Brasil, en la década de los ochenta, se planteó como modelo de escuelas rurales –con muy buenos resultados– un programa de nuclearización de escuelas rurales (Gajardo, 1988) con un proceso de currículum participativo (Williamson, 1987) que en algunos aspectos sirvió de modelo al Programa MECE/Rural de Chile: el Sistema Integrado de Educacional Rural (SIER) organizado en Escuelas de Base (en las comunidades y hasta cuarto año inicial), Escuelas Intermedias (en cabeceras de comunas y hasta octavo grado) y Centros de Educación Rural (con primero y segundo grado completo, en municipios mayores, con mejor equipamiento y orientación al trabajo) (Soler, 1991). La experiencia fue muy exitosa pues se fundamentó en una buena organización territorial, en el apoyo

con perfeccionamiento de profesores y supervisores del estado, currículum adecuado construido a partir de una investigación-acción participativa con pequeños agricultores y de un diseño curricular participativo con profesores, materiales adecuados a los profesores *leigos*<sup>4</sup> y un buen sistema de supervisión (Soler, 1991; Gajardo, 1988; Williamson, 1987).<sup>5</sup>

En Chile, en los inicios de la década de los 90 con proyecciones hasta hoy, se desarrolló el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Rural y se crearon los Microcentros Rurales, basados en el SIER (Williamson, 2004). Esta organización, con sentido cooperativo y autogestionado, no buscaba romper el aislamiento geográfico de los(as) profesores(as) sino su aislamiento profesional mudando así el eje de la cuestión profesional de lo geográfico físico a lo pedagógico, marcando de este modo lo que sería el gran sentido fundante de los microcentros: un énfasis en la cooperación técnica con identidad rural de los docentes (no de las escuelas) como sujetos del proceso de cambio. El proyecto implicó varias líneas prioritarias de acción:

- a) Apoyo a la labor profesional y gremial de los profesores a través del perfeccionamiento y mejoramiento sostenido de sus condiciones de trabajo.
- b) Cooperación docente a través de la organización de los *microcentros rurales* (nombre puesto por el Banco Mundial y extraído de la Escuela Nueva de Colombia) que agrupaba profesores en reflexiones pedagógicas formativas compartidas, mensuales, basadas en la autogestión, con cierto carácter de voluntariedad y articulados a los procesos de reforma educacional que se desarrollaban.
- c) Elaboración participativa de un currículo, pedagogía, didácticas y materiales educativos con participación docente; de un sistema de supervisión del Ministerio de Educación perfeccionado en educación rural, participante de los cambios curriculares y pedagógicos, con identidad de cuerpo en la institución.

<sup>4</sup> Profesores(as) que realizan prácticas sin formación especializada.

<sup>5</sup> El mayor problema que afectó a esta experiencia fue que el cambio de orientación ideológica del gobierno que le quitó el apoyo.

El eje del cambio fueron los microcentros que en su constitución y funcionamiento prefiguraban “la escuela que la Reforma querría generalizar, la escuela no burocrática, autogestionada, flexible y abierta al medio. En los microcentros está anticipada la comunidad de aprendizaje en que quisiéramos se convirtiera cada equipo docente del país” (Ministerio de Educación, 1999, p. 236).

La Escuela Nueva, en Colombia, destacó como una de las principales renovaciones de la educación rural en América Latina durante la década de los 80 y 90. Ha sido una experiencia paradigmática internacional, destacada por el Banco Mundial para las reformas educacionales latinoamericanas, entre las cuales se encuentra la chilena, pese a que su influencia en este país fue limitada. Los resultados de la investigación evidencian las realidades de cada uno de los cuatro componentes que articulaban el modelo: currículo, capacitación docente, comunidad y gestión educativa. La mayoría de las problemáticas abordadas se asocian a la gestión educativa por parte del gobierno en el ámbito local de la gobernanza (Suárez, Liz y Parra, 2015, p. 196).

En España se han creado los Colegios Rurales Agrupados (CRA): centros que articulan acciones para una red de escuelas rurales que se apoyan entre sí y que reciben, a través de esta articulación, servicios desde el Estado, incluso el de docentes itinerantes en asignaturas de pocas horas o proyectos didácticos. Hace algunos años visitamos en Teruel (Aragón) uno de los Colegios Rurales Agrupados (CRA); lo que pareció más interesante fue que, por lo que se entendió del proceso, estudiantes de pequeñas escuelas rurales multigrado se reunían en un régimen de internado con niños y niñas de otras escuelas, por una semana, cada ciertos meses, junto a sus profesores, para vivir experiencias pedagógicas, no necesariamente escolarizadas, sino orientadas a la socialización y aprendizajes de contenidos mínimos y transversales.

Hay variedades de experiencias para resolver la cuestión de la articulación de las escuelas rurales en un sistema: la concentración, por su falta de fundamentos y sus impactos en los procesos, en las comunidades educativas y en los territorios, es la peor o la final.

## Discusión final y aprendizajes

¿Qué podemos aprender de las breves reflexiones y experiencias descritas, además de que la concentración de escuelas, como se ha tratado en el continente y en Chile, es la peor solución a los problemas de la escuela y educación rural?

En primer lugar que el proceso de cierre de escuelas y sus consecuencias de desplazamiento de poblaciones a zonas urbanas, despojamamiento de infantes y jóvenes en las zonas rurales (al menos para la escolarización pues a veces se mantiene la ruralidad del hogar), pérdida de cohesión social, cultural y lingüística en los territorios, destrucción de la naturaleza, empobrecimiento de las pequeñas propiedades y negocios, subordinación de las innovaciones productivas a los sistemas de difusión de mercados particulares en expansión, aumento potencial del valor de las tierras despobladas para efectos de mercado de tierras, en fin, es coherente con el proceso global de capitalismo neoliberal que concentra poder, servicios y sobre todo capitales y conocimientos en las ciudades de modo sistemático y expansivo hasta concentrarse en las grandes empresas de carácter monopólicas (en Chile la mayoría de carácter familiar y de capitales extranjeros) que, por su vez, se concentran en la capital del país. El vaciamiento rural de toda presencia del Estado –como la educación– es una condición que prepara el suelo para el asalto de los capitales forestales, especulativos, exportadores o inmobiliarios. Por ello, la tarea principal de resistencia a la disolución de las escuelas rurales es en primer lugar una cuestión política de carácter social y territorial que sólo puede alcanzar una solución seria, democrática, rural y posible con la superación del modelo capitalista neoliberal, la profundización democrática, una reformulación del estado a una institucionalidad que planifica los territorios y es más activa en el desarrollo de los sistemas locales de educación rural, la descentralización y regionalización de los territorios acercando las decisiones estratégicas al poder ciudadano local y regional organizado en los territorios, en los sistemas escolares y en las propias escuelas, incluyendo en ellos a los(as) profesores(as).



En segundo lugar, aprendimos el carácter histórico de la escuela rural en un microcentro en un territorio indígena mapuche.

La relación escuela-comunidad no es una relación abstracta o que responde a modelos pre-definidos de lo que se supone debe ser. Es esencialmente un proceso local, real; es un proceso social y cultural histórico que debe ser comprendido en el marco de realidad de cada comunidad [...] [es lo que] se denominó “Escuela en Movimiento” [...]: si se quieren cambios pedagógicos, ellos no pueden plantearse en el terreno de la abstracción sino en el de las realidades sociales y culturales de los profesores y sus comunidades, que tienen un carácter histórico con intereses diversificados y muchas veces, contradictorios (Williamson, 1994, p. 21).

Los modelos de resolución de la cuestión de la dispersión geográfica de la educación rural, que es justamente su identidad y lo que la constituye como tal en el territorio, no deben responder a un diseño universal sino que deben construirse de acuerdo a los procesos políticos, sociales, culturales, interculturales y educacionales, de un momento de la historia, que se manifiesta en territorios particulares: indígenas, campesinos, de pescadores, sectores de economía tradicional o exportadores y otros. La diversidad de escuelas, de espacios culturales y naturales, de historias educacionales y la memoria de los territorios y escuelas son elementos que no pueden sino considerarse a la hora de diseñar modelos educativos que fortalezcan el desarrollo educativo local y no lo anulen disolviendo sus espacios de formación educativa. La educación rural es un hecho histórico.

Una tercera cuestión es que la respuesta a esta preocupación del sistema es una solución integral que implica articulación, participación y gestión: articulaciones curriculares de las trayectorias educativas desde la educación parvularia a la superior, en el territorio bajo principios de redes y articulaciones nucleares y luego articulando la educación rural del territorio al de educación superior técnica o universitaria; currículum integrado y pedagogía activa y crítica (materiales, evaluación, didáctica en general) elaboradas participativamente con las comunidades escolares y territoriales, para que sean contextualizados y con experiencias pedagógicas significativas;

reorganización sistémica de la educación rural de modo a organizar la asistencia técnica (supervisión, cooperación técnica, apoyo pedagógico institucional) en torno a una gestión planificada, integrada e integradora de las dinámicas de aprendizaje, de formación, de gestión y de las prácticas docentes; la organización cooperativa de los profesores en Comunidades Autogestionadas de Aprendizaje –como son los microcentros en el caso de Chile, con un componente en primer lugar técnico y un trasfondo gremial-político– es un soporte central a los procesos de cambio educacional en la ruralidad; finalmente, el perfeccionamiento permanente de los docentes y de supervisores (o de quien preste en el estado cooperación técnica), asociados a las transformaciones educacionales, es clave para asegurar la calidad de la ejecución de los modelos prediseñados o de las políticas implementadas.

Finalmente, cualquier diseño, modelo o solución debe ser sistémica y no parcializada, menos definido en primer lugar por cuestiones financieras. El modelo educacional chileno, que reemplazó alrededor de 2002 al MECE/RURAL, generó un cambio entre lo que era una política integral inspirada en la Acción Afirmativa respecto de poblaciones determinadas (diversificación de políticas y programas), a una homogeneizadora nacional (universalidad de las políticas públicas) en torno a indicadores mensurables y programas unificados. Disolvió la supervisión especializada, fortaleció el valor del dinero en la compra de servicios de asistencia técnica y recursos pedagógicos privadas, aumentó los niveles de control burocrático y bajó los de participación social y comunitaria. Ello generó en los sistemas rurales la política deliberada de concentración de escuelas sin pensar que podrían existir otras opciones ante la cuestión que la empuja. Los nuevos desafíos del desarrollo democrático, de la regionalización, de la nueva territorialidad rural deberían retomar estas reflexiones para construir nuevas políticas adecuadas a las nuevas sociedades y territorios.

## Referencias

- Aguilar C., Calderón, P., Pérez, J., Subiabre B. y Vargas, N. (2013) *Aspectos Educativos y Psicosociales a considerar en torno al dilema del cierre de las escuelas rurales: Un estudio de caso de la Escuela Rural Pellines del Salto*. Seminario de Investigación para optar al Título de Psicólogo. Universidad Austral de Chile, Escuela de Psicología, Sede Puerto Montt. Santiago de Chile.
- Bustos, A. (2011). *La escuela rural*. Granada: Octaedro.
- Gajardo, M. (1988). *Enseñanza básica en las zonas rurales. Experiencias innovadoras*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Juárez, D. (Coord.) (2016). *Educación Rural: experiencias y propuestas de mejora*. México: Colofón, Universidad Nacional de Sinaloa.
- Lahoz, A. (2014). Casi treinta colegios rurales han cerrado en los últimos seis cursos. *El periódico de Aragón*. Recuperado de [http://www.elperiodicodearagon.com/noticias/aragon/casi-treinta-colegios-rurales-han-cerrado-ultimos-seis-cursos\\_971805.html](http://www.elperiodicodearagon.com/noticias/aragon/casi-treinta-colegios-rurales-han-cerrado-ultimos-seis-cursos_971805.html)
- Ministerio de Educación (1999). *Educación rural: situación y desafíos en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Programa Básica Rural.
- Mistral, G. (1979). *Magisterio y niño*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Núñez, C., Solís, C. y Soto, R. (2014). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile. *Universitas Psychologica*, 13(2), 615-625.
- Núñez, C., Solís, C., Soto, R., Cubillos, F., Solorza, H. (2013). La escuela da vida: el cierre de escuelas rurales en Chile según las comunidades. *Sociedad Hoy*, 24, 49-54. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90231580005>
- Pedraza, I. (2015). Exposición de Iván Pedraza de la Coordinación de Educación Rural del MINEDUC. Seminario de Educación Rural, Santiago de Chile, 21 y 22 de Octubre de 2015.
- Rebolledo, H. (2014). *Cierre de las escuelas rurales de Ancud, una visión desde el capital social comunitario en la gestión de las escuelas rurales*. Tesis para optar al grado académico de magíster en

- desarrollo humano local y regional. Temuco, Chile: Universidad de la Frontera.
- Silva-Peña, I., Bastidas, K., Calfuqueo, L., Díaz, J., Valenzuela, J. (2013). Sentido de la Escuela para niños y niñas mapuche en una zona rural. *Polis, Revista Latinoamericana*, 12(34), 234-258.
- Soler, M. (1991). *Acerca de la Educación Rural. Impresiones de viaje*. Santiago de Chile: UNESCO, OREALC.
- Suárez, D., Liz, A., Parra, C. (2015). Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia. El caso Chimbe. *Revista Científica General José María Córdova*, 13(15), 195-229.
- Williamson, G. (1987). *Una experiencia curricular participativa en zonas rurales de extrema pobreza en Brasil*. Santiago de Chile: Asociación Chilena de Currículo Educativo.
- Williamson, G. (Coord.) (1994). *Gente que amanece: Microcentro Liwenche*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Educación Básica Rural.
- Williamson, G. (2004). Estudio sobre la Educación para la Población Rural en Chile. En J. Corvalán (coord.), *Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú* (pp. 97-170). Roma, Santiago de Chile: FAO, UNESCO, DGCS, CIDE, REDUC.
- Williamson, G. (2010). Todos en el mismo curso. Escuelas multi-grado en la educación rural: reflexiones desde algunas experiencias internacionales. *Revista Digital e Rural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 7(13-14), 1-16.
- Williamson, G., Torres, T. y Castro, Y. (2017). Educación Rural: Proyecto Educativo Institucional desde un enfoque participativo. *Sinéctica*, 49. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2017000200010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200010)

# MÁS ALLÁ DE LA LÓGICA ECONÓMICA: CONSIDERACIONES Y RECOMENDACIONES FRENTE AL CIERRE Y FUSIÓN DE ESCUELAS RURALES EN CHILE

Carmen Gloria Núñez  
Bryan González  
Paula Ascorra<sup>1</sup>

## Introducción

Las políticas estatales en Chile han sido diseñadas sobre la base de un país concebido desde una perspectiva predominantemente urbana, en desmedro de un importante sector de la población que es rural. Según el Instituto Nacional de Estadísticas, el porcentaje de nuestra población rural es de 13.4% (INE, 2002); sin embargo, un estudio reciente de la OCDE, hecho con base en sus estándares, muestra que dicha población es de 34.6% (OCDE, 2014). La disparidad en los datos entregados pone en evidencia la falta de consenso en la interpretación y evaluación de la ruralidad y evidencia la ausencia de políticas de desarrollo rural que vayan más allá de un énfasis productivo. Si aceptamos que un alto porcentaje de los ciudadanos chilenos viven en contextos rurales, se hace evidente la necesidad de contar con políticas integrales (OCDE, 2014), entre las que se encuentren

---

<sup>1</sup> Escuela de Psicología, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Correo electrónico: carmen.nunez@pucv.cl

aquellas dirigidas a potenciar la educación en estos contextos, aportando de este modo al desarrollo comunitario.

En el ámbito de la educación rural, este descuido por parte del Estado se ha evidenciado en su debilitamiento progresivo, a través del cierre masivo de escuelas rurales. Entre 2000 y 2015, se han cerrado 969 escuelas rurales municipales. Una de las principales razones formales es la disminución de la matrícula, que dado el sistema de financiamiento de subvención a la demanda, hace que la escuela no pueda subsistir con pocos estudiantes.

Si bien la decisión de cierre depende en rigor de cada municipio, lo cierto es que el cierre de escuelas se ha transformado en un fenómeno a nivel nacional. Con lo anterior queremos señalar que han sido municipios a lo largo de todo el país que han cerrado escuelas rurales de manera sistemática, lo que hace pensar en una política de carácter nacional. Frente a esto, es importante tener en cuenta que la consolidación, concentración y/o fusión de establecimientos educativos siempre lleva aparejado el cierre de una o más escuelas.

Desde una perspectiva sistémica y comunitaria, el cierre de escuela no sólo tiene un impacto en los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo de variables socioemocionales de los estudiantes rurales, sino también en la comunidad en la que se inserta la escuela. Entendemos por comunidad a un grupo social activo y abierto con capacidad de aprender y generar acciones (Montero, 1984 y 2009) relacionadas a un determinado territorio que se comparte; asimismo, la escuela puede ser comprendida como una comunidad que aprende con base en la participación de sus miembros (Prieto, 2001).

En este sentido, en nuestras investigaciones hemos podido dar cuenta cómo el cierre de escuelas rurales afecta la cohesión social a nivel macroinstitucional, comunitario e individual (Núñez, Solís y Soto, 2014). A un nivel macrosocial, se pierden aquellos mecanismos institucionales de cohesión social, principalmente el vínculo entre escuela-comunidad y Estado. Esto debido a que, en muchos contextos rurales, la escuela es de las pocas o la única institución representante del Estado que continúa vigente.

En el nivel comunitario, al ser la escuela el órgano articulador de las comunidades rurales, su cierre deja a la comunidad sin rituales,

horarios y lugares de encuentro que cohesionen a los habitantes de una comuna. En este contexto, la posibilidad de mantener y desarrollar un discurso identitario vinculado al territorio y las prácticas de estos ciudadanos se ve tensionado. La escuela es significada por los habitantes de una comuna como: *la escuela es el corazón del pueblo, la escuela da vida*, “es la columna vertebral” (Núñez *et al.*, 2013, p. 52).

A nivel individual, los niños y sus familias pierden los lazos, vínculos y las relaciones de apoyo que los sostienen unos a otros. Los apoderados, al no tener que interactuar entre ellos –pues sus hijos pueden ser trasladados a distintas escuelas–, limitan sus interacciones y apoyos, lo que merma su desarrollo personal. De este modo, la participación de los sujetos se restringe al ámbito íntimo y doméstico, retrayéndose el tejido social comunitario. Esto último afecta principalmente a las mujeres, madres de los niños, para quienes la escuela cerrada representa el único espacio de participación social fuera del hogar (Núñez, Solís y Soto, 2014).

Es precisamente el rol de articulación comunitaria lo que en muchos casos distingue a las escuelas rurales de las urbanas; sin embargo, dicho rol suele ser ignorado por quienes toman decisiones. A nivel municipal, el cierre o fusión de una escuela suele ser interpretado como el traspaso de un servicio educativo de una escuela a otra. Es por ello que se tiene la cautela de que los cupos de los estudiantes se mantengan, porque lo importante es cubrir la matrícula. Esta mirada reduccionista de la escuela rural centra la toma de decisiones en procesos de gestión administrativa, negando y desconociendo los vínculos y significados que las familias y la comunidad construyen en torno a la escuela.

La inclusión de las familias que provienen de la escuela cerrada a la nueva escuela no es un proceso sencillo y existen dificultades que dependen de distintos factores, como la cultura escolar del establecimiento receptor y el sentimiento de pertenencia e identidad hacia la escuela cerrada (Solís y Núñez, 2014). En general, no es fácil para los niños y sus familias adaptarse a una escuela nueva, menos lo es cuando se debe a un traslado que es vivido como forzado.

Al revisar las múltiples implicancias del cierre en los contextos rurales, creemos que ésta debiera ser siempre la última alternativa. El

problema es que en Chile muchas veces ha sido la primera opción, sin hacerse evaluaciones integrales de manera previa, sino sólo considerándose el factor económico, lo que ha implicado que sean las comunidades rurales quienes paguen los costos sociales de dichas decisiones. Frente a esto, existen algunas consideraciones que debieran ser tenidas en cuenta al momento de proyectarse uno o más cierres escolares, de modo de mitigar las consecuencias que éstos puedan tener.

Atendiendo a lo anteriormente mencionado, el propósito del presente capítulo es reflexionar de manera sistémica en torno al cierre de escuelas rurales y ofrecer algunas orientaciones y recomendaciones que permitan poner el bienestar y desarrollo del estudiante y el ciudadano como el objeto de las políticas públicas en ruralidad.

## **Metodología**

Los análisis y reflexiones que aquí se presentan se originan a partir de nuestra línea de investigación en torno a educación rural en Chile, la cual involucra varias investigaciones realizadas entre los años 2010 y 2017. De ellas, se consideran fundamentalmente los resultados de la investigación “Cuando la escuela rural se cierra: procesos psicosociales a nivel comunitario a partir del cierre y fusión de escuelas rurales en la sexta región”, financiada por CONICYT, realizada entre los años 2011 y 2013 en la zona central de Chile. Los objetivos de la investigación se centraron en el análisis del cierre y fusión de escuelas, vistos como procesos para la comunidad.

La metodología de investigación fue de tipo cualitativo, con un diseño cuasi etnográfico, con dos estudios de caso. Se consideraron dos etapas, las que contemplaron el período antes del cierre de las escuelas, y después del cierre, la cual incluye la fusión. El diseño para ambas etapas incluyó observación participante en terreno y, a diferencia de la etnografía –que cuenta con observación participante por períodos prolongados-, ésta se realizó en períodos breves y acotados, de manera periódica (Atkinson y Hammersley, 2007). Así, las observaciones en terreno se llevaron a cabo en las localidades



donde se ubican las comunidades locales y escolares seleccionadas, en períodos de tiempos de mínimo dos días consecutivos cada 30 días y durante dos años. A su vez, el diseño contempló la realización de entrevistas individuales semiestructuradas y grupos de discusión con actores de la comunidad escolar y local.

Los datos producidos a través de la observación participante fueron registrados, sistematizados y analizados a través de la herramienta de *bitácora*, un instrumento de gran utilización en la investigación etnográfica. El uso de la bitácora va más allá del registro, puesto que permite el análisis consecutivo de lo registrado por parte del investigador (Rockwell, 2009). Asimismo, los datos producidos a través de las entrevistas y grupos de discusión fueron sistematizados a través del *software* Atlas Ti 5.0, el cual los organiza bajo principios coherentes a la Grounded Theory, método en el cual se basó el análisis, y que se aplicó también a los datos producidos a través de la bitácora. La Grounded Theory (Strauss y Corbin, 2002) propone construir teorías, conceptos e hipótesis partiendo directamente de los datos. Esto hace que sea coherente con el método de la etnografía, que propone conocer la realidad social desde la visión de los propios actores (Atkinson y Hammersley, 2007).

## **La gestión de los cierres y fusión de escuelas**

### *Cierre, concentración y fusión de escuelas*

Dentro de la literatura científica y entre los documentos oficiales de distintas autoridades, circulan diferentes conceptos relacionados con el cierre de escuelas. En el contexto latinoamericano, entre los años 1977 y 1983 se implementó en Argentina una política de “concentración” de escuelas rurales, cerrándose cerca de 195 escuelas (Rodríguez, 2008). Del mismo modo, en Uruguay se aplicó una política nacional de reestructuración de la educación rural entre los años 1994 y 1999, donde se generaron “nucleamientos” o “consolidaciones” a través de cierres de escuelas rurales con baja matrícula (Martinis y Redondo, 2006).

Hasta ahora en nuestro país, se ha procurado cautelar la cobertura, de modo que el cierre de las escuelas no deje sin matrícula a los estudiantes. Ello se lograría a través de la fusión de escuelas, de modo que los estudiantes matriculados en la escuela que se cierra son trasladados a otra que los recibe. La concentración de escuelas es una estrategia que se puede entender como equivalente a otras experiencias desarrolladas en el continente, como lo es el fenómeno de fusión escolar o *school consolidation*. Este último corresponde a una política implementada principalmente en Estados Unidos, donde se combinan distritos escolares, cerrando aquellas escuelas con menor matrícula y enviando a los estudiantes de la escuela cerrada a otra, de mayor densidad (Howley, Johnson y Petrie, 2011).

Si bien la concentración, los nucleamientos, la fusión permiten un gasto fiscal más eficiente y una mayor diversidad curricular (Howley, Johnson y Petrie, 2011), las investigaciones señalan cómo estos procesos han generado una fuerte resistencia en las comunidades afectadas, principalmente en aquellas de baja densidad poblacional; además se ha podido constatar cómo se amenaza la vitalidad económica y la cohesividad de las comunidades (Surface, 2011).

Respecto a la calidad de la educación, investigaciones señalan cómo ésta es mayor en escuelas con un menor número de estudiantes (dado que escuelas pequeñas ofrecen un mejor soporte social) que escuelas con mayor matrícula (Nitta, Holley y Wrobel, 2008; Surface, 2011). Evidentemente, lo que está en juego en estas investigaciones es la concepción de calidad de la educación. En Chile, en 2011, se aprueba la Ley 20501 de Calidad y Equidad de la Educación y la Ley 20529 que crea el Sistema nacional de aseguramiento de la calidad y fiscalización de la educación pre-básica, básica y media (Ley SAC). Estas leyes amplían la concepción de calidad incorporando el desarrollo de variables personales y sociales. Esto significa que una educación de calidad no sólo debe garantizar el desarrollo de variables cognitivas, sino que, además, debe garantizar el desarrollo de variables personales y sociales, entre las que se encuentran la autoestima y motivación por el aprendizaje, el clima de convivencia escolar, la participación y ciudadanía, la vida saludable, entre otras. Una educación de calidad, así entendida, no sólo guarda relación con un componente de

cumplimientos de estándares sino que se constituye como un derecho para todos los niños, niñas y adolescente de una comunidad.

Si además se considera el nivel socioeconómico de los estudiantes, las investigaciones muestran que mientras mayor es el número de matrícula de la escuela, menos beneficiados se ven aquellos estudiantes que provienen de un estrato socioeconómico bajo (Bickel, Howley, Williams, Glascock, 2001). Estos últimos antecedentes no son menores, en la medida en que uno de los grandes temas no resueltos en nuestro escenario educativo y social, es el de la equidad, hacia donde apuntan la mayoría de las políticas educativas implementadas en Chile desde los años 1990. Por lo tanto, más allá de una supuesta mejora de la educación que iría asociada a la fusión de escuelas, existen otros criterios que no han sido considerados en la toma de decisiones y que son particularmente relevantes para nuestra realidad rural social. La mayoría de los estudios sobre fusión de escuelas se realizan sobre experiencias de escuelas urbanas, por lo que acerca del caso de la fusión de escuelas rurales se sabe muy poco, menos aún respecto de las particularidades que éstas asumen en Latinoamérica.

### *Cohesión social y participación*

Tal como nuestras investigaciones muestran, la escuela en contextos rurales representa un motor de desarrollo comunitario, puesto que es el gran eje articulador de la cohesión social. La *cohesión social* (Durkheim, [1897] 2011) alude a la centralidad que adquiere la solidaridad entre los sujetos como condición para el orden social, lo cual –en sociedades modernas caracterizadas por una alta división social del trabajo– se vuelve aún más relevante (Solano y Cohen, 2011). Para establecer mayores especificaciones de un concepto que suele ser utilizado de manera muy laxa, hemos distinguido distintos niveles en la cohesión social y hemos observado que el cierre escolar afecta a cada uno de ellos de distintas maneras (Núñez, Solís y Soto, 2014):

1. A nivel macroinstitucional, se debilita el vínculo entre escuela-comunidad y Estado, pues la escuela –en ambos casos– es la

única institución que ejerce un rol de articulador social, afectando el vínculo de la comunidad con redes más amplias.

2. A nivel comunitario, se profundiza la fragmentación de las relaciones entre los actores sociales, perdiéndose progresivamente el sentido de lo colectivo. Así, se debilitan los procesos de participación, tanto en la escuela, como en las organizaciones comunitarias, restringiéndose al ámbito privado, con lo cual se retrae el tejido comunitario. Además, se suman otros procesos emergentes, como el debilitamiento de la Junta Vecinal, por ejemplo. En este sentido, los resultados muestran que las escuelas rurales se instituyen dentro de dichas comunidades como organizaciones comunitarias que actúan como pilares centrales para las localidades.
3. A nivel individual, los miembros de la comunidad pierden su motivación por participar en proyectos colectivos y se profundiza la fragmentación de las relaciones entre los sujetos, debilitándose los procesos de participación tanto en la escuela como en las organizaciones comunitarias presentes en el territorio.

Cabe destacar que investigaciones internacionales distinguen la cohesión social como uno de los indicadores del bienestar subjetivo, particularmente en adolescentes. Por lo tanto, al debilitarse la cohesión, no sólo se afectan las redes de apoyo de una comunidad, sino también se disminuye el bienestar y, con ello, los factores protectores sobre la salud (Sun y Shek, 2010; Oberle, Schonert-Reichl y Zumbo, 2010).

### *Gestión del nivel intermedio*

La investigación internacional sugiere que los procesos de mejora demandan la participación de fuerzas que vienen tanto desde el nivel central como del nivel local (Anderson, Leithwood y Strauss, 2010; Trujillo, 2013; Umekubo, Chrispeels y Daly, 2013). Lo anterior significa que, para la mejora de la calidad educativa, deben ser consideradas tanto los lineamientos de las políticas de nivel central como las necesidades e intereses de un grupo de actores escolares en un territorio en particular. La literatura distingue tres modelos: A) los modelos *top*

*down*, son modelos verticalistas, donde las políticas centrales bajan directamente a las escuelas sin mediación de órganos intermedios. En estos modelos, las escuelas se ven en la necesidad de cumplir lo mandado por el nivel central, lo que promueve un *locus* de control externo que limita el desarrollo de los proyectos particulares de la escuela. La escuela recibe la política como un mandato que debe cumplir, lo que promueve que los cambios se realicen a corto plazo y con bajo desarrollo de trabajo colaborativo y de capacidades internas. B) Los modelos *bottom-up* se distinguen por la subida de la información desde el nivel local al nivel central. Se caracterizan por permitir a las escuelas levantar necesidades, desarrollar estrategias y metodologías asociadas a su contexto y a las necesidades de los diferentes actores educativos. Entre las falencias, destaca la complejidad del nivel central de articular políticas generales, dada la gran diversidad de demandas particulares. C) Finalmente, encontramos los modelos que permiten un diálogo entre las necesidades del nivel central y las demandas del nivel local (Hargreaves, 2010).

Se entiende por nivel intermedio al órgano capaz de dialogar llevando las demandas de la escuela hacia el Estado (*bottom-up*), o bien, bajando las solicitudes y normativas del Estado (Ministerios, Superintendencia, etc.) a la escuela (*top-down*) (Campbell y Fullan, 2006; Kowalski y Limber, 2007). Raczynski (2012) sostiene que “el nivel intermedio funciona como una bisagra entre la base del sistema, los establecimientos educacionales y el nivel nacional, y ayuda a equilibrar las fuerzas que ejercen desde arriba (currículum, estándares y otros) con las demandas que surgen desde abajo (docencia, desarrollo profesional, competencias y liderazgo directivo, entre otros)” (p. 186).

El nivel intermedio se crea en Chile con la reforma educacional impulsada por la dictadura militar a principios de 1980. Hasta antes de esa fecha la educación en Chile se inspiraba en un Estado garante y docente, lo que ponía de relieve que el Estado garantizaba el derecho a la educación siendo la educación fiscal la responsable de la formación de los futuros ciudadanos. La educación estaba centralizada en el Ministerio de Educación, quien era responsable del financiamiento y provisión de servicios del 90 % de los establecimientos educacionales (Raczynski, 2012).

En la década de 1980 a 1990, el Estado de Chile descentraliza la educación y cambia su inspiración hacia un Estado subsidiario. Lo anterior significa que el Estado chileno se compromete a subsidiar la educación, siendo terceros los responsables de su realización. Las escuelas fiscales abandonan su dependencia del Ministerio de Educación (Mineduc) y pasan a depender directamente de las municipalidades.<sup>2</sup> El traspaso se realiza por decreto y despertando una amplia resistencia tanto en los profesores como en los mismos municipios, los cuales tuvieron que responsabilizarse de la educación sin contar ni con la formación necesaria ni con la voluntad de realizar este trabajo. Además, la reforma modifica el sistema de financiamiento, instalando el *voucher*. Así, se definió una Unidad de Subsidio del Estado (USE) que se paga al sostenedor de acuerdo a la matrícula y asistencia media de sus estudiantes a las distintas escuelas de una comuna. La educación cambió su foco de un mecanismo centrado en la oferta educacional, hacia un mecanismo centrado en el subsidio de la demanda. Este giro instaló la competencia entre escuela por captar el mayor número de matrícula y con ello asegurar los recursos financieros para su funcionamiento. La misma reforma permitió, además, el ingreso de privados a la educación, quienes recibían el subsidio del Estado y podían cobrar a los apoderados y lucrar con la educación.

La Reforma Educativa de 1981 acabó produciendo una doble dependencia en el sistema educacional, donde los sostenedores se transformaron en “administradores” (Raczynski, 2012) de la educación y el Mineduc en el responsable de la mejora técnico-pedagógica. De acuerdo a Espínola y Silva (2009), la normativa sobre sostenedores municipales excluía de sus funciones los aspectos técnicos pedagógicos, que eran responsabilidad de los Departamentos de Educación Provincial (DEPROV). Por lo tanto, por más de 25 años se ha ido instalando y consolidado una forma de hacer educación en los sostenedores caracterizada por gestionar recursos y cumplir los mandatos del Mineduc, desconociendo las necesidades locales y las responsabilidades en la mejora de la educación de su comuna.

---

<sup>2</sup> Los municipios podían elegir dos figuras legales para administrar los establecimientos escolares: un departamento de administración de la educación municipal (DEM O DAEM) o una corporación municipal de derecho privado.

A juicio de Rackzynski y Muñoz (2006), la reforma del 81 resucitó las prácticas impositivas y centralistas del pasado, donde el Mineduc imponía sus políticas y programas sin mediar con sostenedores y directivos de escuela.

Los sostenedores al cumplir una tarea administrativa, limitaron sus funciones a manejo eficiente de recursos financieros y a la contratación y despido de profesores. Los aspectos técnicos pedagógicos y de mejora de la escuela en su comuna quedaron en manos de los directores. Al financiarse la escuela vía *vouchers*, se instalan una serie de prácticas cuyo foco principal es la obtención de recursos financieros y, en lo posible, la reducción de gastos. Esto incentiva la instalación de una racionalidad económica por sobre una racionalidad pedagógica y comunitaria, lo que limita una interpretación sistémica de la escuela en su comunidad, restringiendo la posibilidad de realizar cambios integrales y sistémicos. Además de lo anterior, es preciso reconocer que tanto las estrategias *bottom down* como los cambios por decreto, al ser verticalistas, limitan el desarrollo de la comunidad y las posibilidades de que sean los actores locales los que propongan modificaciones a su entorno. En realidad, los actores están llamados a obedecer normativas y no a construir comunidad.

La literatura actualizada reconoce la importancia de la participación del nivel intermedio en la mejora de la escuela. Es decir, las acciones que realice un sostenedor sí pueden hacer una diferencia entre escuelas. Se constituye, así, un nivel educacional en tres niveles: Estado, sostenedor y escuela, que ha demostrado ser exitoso para países que poseen un sistema educativo descentralizado (Campbell y Fullan, 2006). A pesar de lo anterior, y como ya se ha mencionado, el sistema educacional chileno funciona sólo en dos niveles. El nivel central que dicta las políticas y los estándares y la escuela, quien los cumple. Los sostenedores, continúan con sus prácticas administrativas y con baja injerencia en el desarrollo de procesos pedagógicos y en el cumplimiento al derecho de una educación de calidad.

## Resultados de investigación

A partir del análisis de los datos producidos, fue posible llegar a resultados significativos en relación con los objetivos de investigación planteados. Dentro de los principales resultados encontramos los siguientes:

1) *Significados y sentidos atribuidos por los actores locales y educativos respecto del cierre y fusión de la escuela de la localidad.* Desde las autoridades municipales, el cierre de escuelas rurales es planteado como una decisión de índole administrativa que busca maximizar los recursos económicos; si bien reconocen que tiene consecuencias en lo comunitario, los efectos son indeterminados desde un análisis basado en evidencias. Las autoridades plantean que reciben dos tipos de presiones: por un lado, los informes técnicos emanados desde el Ministerio de Educación, que sugiere cerrar y/o fusionar 13 escuelas de un total de 17; y, por el otro, las comunidades, que se resisten a los cierres. Ante ello, han decidido en el último tiempo detener los cierres escolares y dejar que las escuelas “fallezcan de muerte natural”, esperando a que simplemente disminuya la matrícula. Esta decisión se materializa en una serie de prácticas, que terminan por debilitar la escuela hasta hacerla morir efectivamente.

Desde los distintos actores participantes (en particular para profesores, madres y padres), los argumentos entregados por las autoridades para justificar los cierres son deslegitimados, instalándose un clima de sospecha frente a las reales motivaciones de cada decisión de cierre. El único argumento validado en el discurso de los docentes es el de la “justicia social”, que sostiene que los estudiantes, al ser trasladados a otras escuelas, podrían socializar con niños de otros contextos, lo que incidiría positivamente en su desarrollo y aprendizaje. Sin embargo, en ninguno de los casos el cierre escolar es significado como positivo o ventajoso para las comunidades, ni tampoco en términos de mejora de la calidad educativa.

2) *Cómo experimentan los actores locales y educativos el proceso de cierre y fusión de la escuela de la localidad.* Para madres y padres, el aviso de cierre impacta a toda la comunidad, generando sensaciones de pérdida en la comunidad escolar y local. El cierre es anticipado



como la extinción de un sentido de comunidad a través de la pérdida de los valores compartidos. Al cerrar la escuela, comprendida como una institución que resguarda y reproduce los valores que la comunidad considera como propios (Núñez *et al.*, 2013), se pondría en peligro de clausura una forma particular de subjetividad construida localmente a través de la historia, en donde la escuela ha sido una de sus instituciones articuladoras. En ese sentido, hacen referencia a metáforas como “la escuela da vida”, o “el corazón”, para referir a una escuela que dinamiza a la comunidad, la cual sería un organismo vivo cuyo órgano central es la institución escolar. Ante el aviso de cierre, la comunidad siente que algo de ella muere.

Por un lado, madres y padres experimentan una sensación de amenaza frente a los peligros para sus hijos que significa el traslado a la nueva escuela, donde lo cercano a la comunidad se asocia a lo “seguro” y lo lejano a lo “riesgoso”. Por el otro, los entrevistados señalan sentirse “abandonados” por parte de las autoridades, lo que se traduce también en una sensación de pérdida de espacios de participación que antes agrupaban a la comunidad y permitían el encuentro con otros actores sociales y comunitarios. Desde ahí, estas madres y padres experimentan el cierre escolar como un proceso doloroso, como una “herida inferida por un sistema” (Núñez *et al.*, 2013), que va debilitando progresivamente a la comunidad. Se asocian otras consecuencias futuras al cierre escolar, como el aumento en la migración de las familias del sector y la imposibilidad de que otras nuevas quieran instalarse en la comunidad. Esta experiencia de muerte comunitaria se mantiene en el tiempo, primero narrada desde el malestar y la rabia, y a lo largo de los meses, desde la resignación. Este sentimiento final de resignación, nos indica cómo el cierre escolar y las implicancias no planificadas para la cohesión social, configuran una parálisis en la comunidad. Ésta, posterior al cierre, no puede volver a rearticularse y se mantiene resignada esperando un devenir poco alentador.

En el caso de los profesores, significan este proceso de cierre desde las consecuencias personales que genera para su rol docente. Los profesores experimentan el cierre escolar como una amonestación a su desempeño docente, por lo que el cierre se vivencia como

una acción dirigida a ellos. Esta sensación va configurando un proceso de desvinculación progresiva de los profesores con la escuela y una pérdida del sentido atribuido al trabajo docente.

3) *Participación de madres y padres luego de la fusión escolar.* Madres y padres asisten de manera regular a reuniones en la escuela a la que fueron trasladados, pero sin participar activamente. Ven esta escuela como un espacio externo y ajeno, sintiéndose *visitados* en ella y permaneciendo en silencio durante las reuniones. Padres y madres visualizan al nuevo grupo de apoderados como *problemáticos*, estableciendo relaciones desde la desconfianza y la distancia, e interpretan sus interacciones bajo una intencionalidad de *querer ser mandados* en el nuevo espacio escolar. Esta última interpretación corresponde a aquellos entrevistados que refieren sentirse en una posición de asimetría y desventaja debido a su menor capital cultural y económico, sintiéndose expuestos a acciones de discriminación, por lo cual su participación se reduce al mínimo. Esto coincide con los resultados de otras de nuestras investigaciones (Solís y Núñez, 2014).

Con el cambio a la nueva escuela, la participación se restringe a los espacios de reunión fijados por los docentes y éstos no pueden re-articular nuevas formas de organización que congreguen a esta nueva comunidad escolar en torno a lo educativo-comunitario. Es así como madres y padres participan desde lo obligatorio, debilitando su propensión a reunirse con otros. Esto se experimenta como un malestar, percibiendo esta pérdida de la participación desde la oposición, lo que debilita las posibilidades de integración y cohesión social de la institución escolar.

Madres y padres relatan cómo este cambio se percibe en contraste con la experiencia en la escuela cerrada, donde los procesos de participación adquirirían cualidades particulares. Por un lado, existía una participación vinculada a lo pedagógico, en reuniones de apoderados que congregaban a las familias desde relaciones de reciprocidad y convivencia. Estos espacios se retroalimentaban con otras instancias en torno a la escuela, en actividades de reunión comunitarias en las que se conectaban con personas externas a la comunidad escolar, como autoridades municipales y vecinos de otros sectores de la comuna; sintiéndose integrados y ajenos a formas de discriminación.

Asimismo, las mujeres participaban en el cuidado y la mantención de la escuela, así como en iniciativas para recaudar fondos para la realización de actividades en común, como paseos fuera de la región. Esta forma de participación en torno a objetivos comunes generaba una experiencia de apropiación del espacio escolar.

4) *Implicancias del cierre de la escuela rural para la cohesión social de la comunidad local.* A nivel macroinstitucional, es posible afirmar que con el cierre de la escuela se pierde un lazo significativo entre el Estado y las comunidades. En uno de los casos estudiados, el cierre afectó a otras organizaciones comunitarias, como la Junta de Vecinos, la cual vio disminuida la asistencia a sus reuniones, pues al cerrarse la escuela parece que ya nada los congregaba a estar juntos. Esto implica el debilitamiento de la principal organización comunitaria que sigue funcionando en la comunidad y que podría haber funcionado como un nuevo articulador. Al cerrarse la escuela, las demás instituciones no pueden reemplazar esta función y también se debilitan. Es decir, este vínculo entre Estado y comunidad no es reemplazado por otra institución u organización social, pues no poseen el mismo poder aglutinador que tenía la escuela, ni la capacidad de conectar a las comunidades con otras y con las autoridades.

A nivel comunitario, el cierre de la escuela es experimentado y significado como la pérdida de un centro aglutinador que articulaba una forma de vida comunitaria propia. Los habitantes entrevistados refieren haber perdido una instancia de encuentro y de vivencia de un sentido de lo común, que cohesionaba no sólo a las familias, sino a otros que no pertenecían a la escuela. Esta función aglutinadora no es reemplazada por la nueva escuela, y comienza a debilitarse en un proceso que se inicia desde que el aviso de cierre se ha instalado en la comunidad escolar y local.

A nivel individual, las madres y padres refieren haber perdido la confianza y seguridad que la escuela del sector les inspiraba. Por el contrario, la nueva escuela despierta sentimientos de temor hacia peligros a los que los niños se ven expuestos. Asimismo, la propensión a la cohesividad disminuye, pues se pierde el interés por articularse con otros.

## Consideraciones y recomendaciones para afrontar el cierre y/o fusión de una escuela rural

Las siguientes consideraciones y recomendaciones, en torno al cierre escolar, emergen con base en los resultados mencionados anteriormente, pero también de la experiencia acumulada a través de una serie de investigaciones en localidades en que se han cerrado escuelas rurales o se han puesto bajo aviso de cierre. La mayoría de éstas se han desarrollado desde un paradigma cualitativo, pues han buscado comprender de manera profunda el fenómeno en sus diferentes aristas. Junto a ello también hemos realizado un análisis cuantitativo,<sup>3</sup> que si bien no detallamos en este capítulo, demuestra el constante cierre de escuelas rurales en el país, y que nos ha permitido dimensionar el fenómeno en su real magnitud y comunicar su relevancia a las autoridades locales, ministeriales y organizaciones interesadas.

Las consideraciones y recomendaciones se dirigen principalmente a las autoridades administrativas que tienen una responsabilidad específica respecto al desarrollo de los territorios. Sin embargo, pensamos que además pueden ser útiles para organizaciones ligadas a la educación o al desarrollo comunitario.

### *Análisis caso a caso*

El análisis económico ha sido uno de los argumentos fundamentales de los administradores de los establecimientos educativos a la hora de cerrar las escuelas rurales en el país. Este argumento se afirma en el sistema de financiamiento de la educación chilena que asigna recursos por alumno conocido como sistema de subvención a la demanda vía *voucher*. Es decir, los recursos económicos con los que cuentan las escuelas tienen directa relación con el número y características de su matrícula. Este tipo de funcionamiento pone en evidencia la primacía de una racionalidad económica (Peiró, 1990) por sobre una racionalidad social comunitaria, o una racionalidad de

---

<sup>3</sup> Proyecto Regular 37.441/2015: “El cierre de establecimientos educacionales en Chile y sus consecuencias en la cohesión social y participación comunitaria” (2015). Financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad Católica de Valparaíso.

bienestar y desarrollo de competencias (Sen, 1998). Es decir, en una racionalidad económica, lo que moviliza la toma de decisiones es la maximización de la relación costo-beneficios. En el caso particular de las escuelas que se cierran, parece racional que se clausure una escuela, pues el costo de mantener un profesor para 11 estudiantes es muy alto. Ahora bien, la instalación de este tipo de racionalidad como medida estándar de toma de decisiones invisibiliza otros fenómenos sociales. Concretamente, este capítulo muestra cómo esta toma de decisiones termina por desarticular una comunidad. Por lo tanto, la invitación frente al cierre de escuelas es a introducir un análisis sistémico que puede hacer aparecer la necesidad de la escuela en su territorio. Así, parece racional maximizar beneficios económicos, pero parece poco razonable desarticular una comunidad, no incorporar un componente pedagógico y limitar el bienestar de la ciudadanía.

La primacía de la racionalidad económica se transforma en un obstáculo para la subsistencia de las escuelas rurales, pues a pesar de que existen financiamientos públicos adicionales para los establecimientos rurales, su número de matrícula es considerablemente menor que en las escuelas urbanas (en el caso de Chile, las escuelas que han cerrado en los últimos 16 años han tenido en promedio 11 alumnos) y, por ende, su presupuesto resulta más acotado.

La educación vista desde esta perspectiva, como un gasto y no como una inversión social, reafirma que la única dimensión analizada en estos casos sea la económica. Sin embargo, la educación vista como un derecho social, así como también por cuestiones éticas relacionadas a las implicancias del cierre de las escuelas rurales, permite sugerir que este tipo de decisiones requieren de un análisis contextualizado del territorio al cual se circunscribe cada escuela, apuntando a la comprensión del espacio social que se está interviniendo de tal manera que se consideren dimensiones tales como calidad de enseñanza (más allá de las pruebas estandarizadas), bienestar subjetivo de la comunidad educativa, desarrollo local y su relación con la escuela, relevancia de la escuela como institución social en el territorio, entre otras. En este sentido, es importante destacar que esto no es sólo una precisión metodológica, sino que implica una decisión

que debiera dar cuenta de los intereses del territorio en su conjunto y no sólo de los tomadores de decisiones.

Es preciso destacar que, desde un análisis territorial, nuestros estudios dan cuenta de la influencia e importancia de la escuela para la comunidad educativa directa, así como también para la localidad en la que ésta se encuentra (Núñez *et al.*, 2013; Núñez, Solís y Soto, 2014; Solís y Núñez, 2014). Para las personas, la escuela funciona como un espacio social capaz de aglutinar a la comunidad, es decir, juega un rol importante en el nivel de capital social de cohesión. Asimismo, éstas pueden cumplir un rol catalizador para el desarrollo de los sectores rurales y donde su ausencia se puede relacionar con el declive de la comunidad rural en tanto la institución educativa cuenta con un determinado capital social que permite a las personas estar conectados a una red más amplia. Es decir, en términos de capital social, la escuela no sólo promueve la cohesión de la comunidad sino que además funciona como un puente (Autti y Hyry-Beihammer, 2014) entre las personas y su contexto social más amplio.

Siguiendo el argumento anterior, la escuela rural muchas veces ocupa un lugar de intermediario entre los habitantes y el Estado y sus servicios sociales, que puede significar amplios beneficios para las personas a la hora de resolver aspectos de la vida actual que requieren de conocimientos específicos. Esto resulta especialmente importante considerando que existen espacios rurales alejados geográficamente de los centros urbanos, siendo más difícil para éstos el acceso a información y recursos que eventualmente puedan necesitar. Entonces, dada la importancia de las escuelas rurales, la determinación de cerrarlas no puede ser una decisión apresurada fundamentada en una sola dimensión.

En este sentido, se recomienda que frente a la posibilidad de cierre de una escuela se realicen estudios respecto del lugar que ésta ocupa para la comunidad, qué dinámicas potencia y cómo es significada por los habitantes del sector y la comunidad educativa.

Si bien hemos expuesto que este proceso no se reduce exclusivamente a aspectos metodológicos, sino que se encuentra estrechamente relacionado con intereses éticos y políticos que darán un marco a las acciones que se realicen, consideramos pertinente sugerir algunos

principios y estrategias metodológicas que se sostienen en un interés crítico y que además buscan ir más allá del modelo economicista.

Analizar caso a caso implica un análisis de contexto y, por ende, no se remite exclusivamente a una identificación de elementos, sino más bien se piensa como un proceso de construcción participativa de las dinámicas en las que se ve involucrada la institución, porque justamente son las relaciones las que se verán directamente afectadas por el cierre. Asimismo, el alcance del estudio requiere que se contemplen las dinámicas territoriales, entendiendo esto como la acción de ampliar el marco de análisis y no reducirlo únicamente a la comunidad escolar directa, este punto es especialmente relevante desde el reconocimiento que la importancia de la escuela rural no se reduce exclusivamente a lo que ocurre dentro del aula.

A su vez, consideramos que el análisis de redes sociales puede entenderse como una posibilidad para aproximarse comprensivamente a las relaciones sociales que se establecen en determinados escenarios o contextos sociales (Luke, 2005). En este sentido, siguiendo a Lugo-Morin (2009): “Con las redes podemos observar interacciones institucionalizadas (procesos de negociación, cooperación, subordinación), así como develar conflictos, manifestaciones culturales y estrategias de solidaridad, amistad y familiares, en el marco de estructuras sociales diferenciadas que los influyen, condicionan o permiten” (p. 131). Esto resulta especialmente pertinente en la comprensión de los espacios sociales rurales.

De esta manera, las redes sociales pueden entenderse como una forma de capital social (Buciega y Esparcia, 2013) y que, por lo tanto, su análisis permite comprender el nivel de éste entre los actores involucrados. No obstante, tanto el análisis de redes como la medición del capital social se reconocen principalmente por su dimensión cuantitativa, en ambos casos existe una dimensión cualitativa que resulta relevante de integrar (Arriagada, 2003).

Por otro lado, el análisis de las redes sociales en contextos rurales permite comprender –desde sus propios involucrados– cómo están compuestas, en términos de actores e interacciones, estas relaciones sociales a partir de sus diferentes conexiones posibles o factuales. Es decir, la medición de este factor pasa por la identificación y

reconocimiento de las distintas redes existentes y reconocidas en la localidad, así como su análisis en términos de funcionalidad y calidad tanto a nivel micro, meso (Lugo-Morin, 2009) como macro (Maya-Jariego y Holgado, 2015).

En este sentido, sus resultados son considerados un aspecto útil para orientar y potenciar el desarrollo endógeno de las comunidades rurales (Alejua, 2009) en la medida que sirve de punto de partida para una potencial planificación e implementación de acciones que en este caso consideren el lugar que la escuela rural tiene a nivel comunitario y local.

Si el municipio no cuenta con las capacidades para realizar estos estudios, se sugiere buscar la colaboración de las universidades, con las que se pueden realizar convenios que no necesariamente implican mayores costos económicos. Éstas pueden llevar a cabo los estudios o pueden favorecer la conformación de equipos internos con capacidades para abordar de manera comprensiva el cierre y/o la fusión.

#### *Participación de la comunidad educativa*

La participación de la comunidad educativa en las decisiones respecto de la permanencia o cierre de la escuela es un aspecto crítico en esta problemática. La experiencia de trabajo en localidades rurales, donde se han cerrado sus escuelas, nos ha mostrado que el cierre es recibido por la comunidad como una noticia sorpresiva que sólo es anticipada por el rumor de que ésta eventualmente dejaría de funcionar al año siguiente, pero no es algo de lo cual la comunidad escolar esté enterada de manera oficial o mediante el diálogo con quienes han tomado la decisión.

Lo anterior es una evidencia de que la participación de las comunidades no es un factor que se contemple a la hora de cerrar una escuela, aun cuando tiene directas implicancias para sus miembros. Esto nos devuelve a la reflexión en torno al interés ético y político a la base de este tipo de decisiones, donde resulta absolutamente necesaria la participación de sus principales involucrados, siguiendo a Montero “es la participación la que permite evaluar con validez ecológica y psicopolítica, las necesidades y los recursos de la comunidad” (Montero, 2009, p. 9).



Sin embargo, los procesos de participación, en estos casos, se ven enfrentados a una complejidad adicional. En lo que respecta al territorio chileno, se podría referir que la participación ciudadana en la toma de decisiones es materia del debate actual frente a una historia que se ha opuesto a la participación democrática. A pesar de que la necesidad de fortalecer la participación social y ciudadana sea parte de la mayoría de los diagnósticos, son visibles sus complejidades así como también los obstáculos culturales que se encuentran presentes. En este marco, es común escuchar frases como: “las personas no quieren participar”, “siempre participan los mismos” o “para participar hay que estar informado”, lo cual supone una dimensión acotada y restringida de la participación, de carácter fundamentalmente consultivo y no vinculante. En este sentido, avanzar en materia de participación es una responsabilidad transversal que debiera estar ligada a una praxis participativa.

A lo anterior se puede agregar que el sector rural se ha transformado progresivamente en un espacio de competencia, donde se ha perdido el sentido de comunidad (Andaur, Arias, Cueto y Parra, 2007). Esta característica emerge a partir de la comparación de la actualidad con lo que en algún momento era reconocible; aquí el principal elemento habla del debilitamiento de las relaciones comunitarias *versus* el fortalecimiento de la lógica individualista y competitiva. Si bien las escuelas rurales son reconocidas por las personas como un espacio social donde es posible participar, es importante reconocer que estas transformaciones relacionales también afectan a las escuelas rurales en un contexto nacional donde la educación pareciera homogeneizar los procesos; centrándose en la gestión para la obtención de resultados fundamentalmente individuales.

En este sentido, la participación se comprende a su vez como un proceso educativo, sin el cual las comunidades no pueden fortalecerse (Montero, 2009), por lo que debemos aprender a participar, y desde allí las entidades administrativas así como también las escuelas tendrían una responsabilidad en favorecer una participación fuerte, que vaya más allá de la muletilla de las políticas de desarrollo actuales y que aumente los grados de vinculación de las personas con las

decisiones y acciones que se llevan a cabo en su territorio. De este modo, sería posible la creación de culturas más inclusivas.

### *Énfasis en actores vulnerables*

En la comprensión del cierre de la escuela rural como un proceso, es decir, que no se remite exclusivamente al acto de cerrar la escuela, sino que conlleva diversas acciones anteriores e implicancias posteriores al cierre, es importante destacar que existen actores de la comunidad educativa que resultan más vulnerables, sobre todo una vez que se ha materializado el cierre en el momento que la familia se cambia de escuela. Según lo indagado, son las mujeres, madres de los estudiantes para quienes la escuela representaba prácticamente el único espacio de participación social, las que se ven más afectadas.

La nueva escuela no logra integrar a las madres de la misma manera como lo hacía la escuela del sector. Las mujeres asumen que la dinámica social anterior nunca podrá ser implementada en la escuela nueva, no pudiendo desarrollar el mismo sentido de pertenencia que tenían con la escuela antigua. Las reuniones y actividades que la escuela cerrada realizaba, constituían para las madres sus “salías”,<sup>4</sup> que representan una oportunidad de salir del hogar, una instancia distinta a la rutina de las labores domésticas, a las cuales se abocan tradicionalmente las mujeres en la cultura rural. Estas instancias formales de participación se significan como espacios de encuentro y recreación entre apoderadas y profesores, pero además constituían una oportunidad para articularse con otras y otros en torno a diversas acciones con el fin de conseguir objetivos comunes, como paseos escolares para conocer la ciudad, hermostrar la escuela, plantar vegetales en el huerto, etcétera.

Como consecuencia, las mujeres vuelven al espacio doméstico del hogar como único espacio de participación social. Las implicancias del cierre para la participación de las mujeres en el espacio escolar no corresponde a un suceso aislado, sino que parece generarse de manera transversal en los casos estudiados en nuestras distintas

---

<sup>4</sup> Forma coloquial de decir “salidas”, que se refiere a las ocasiones en que se sale del hogar para asistir a un evento social. Para un análisis más detallado ver Núñez, Solís y Soto (2014).

investigaciones, con similares consecuencias de debilitamiento y retracción del tejido social comunitario.

Este fenómeno de aislamiento de las mujeres en los espacios rurales debe ser considerado al momento de planificarse un cierre escolar, pues constituye un retroceso en términos de derechos sociales de las mujeres, un tema de suma relevancia para Latinoamérica. El efecto podría ser mitigado si se fortalecen otras redes y espacios para las mujeres, en los cuales puedan no sólo encontrarse, sino también articularse en torno a temas o situaciones que les competen y encontrar soluciones comunes.

A su vez, el cierre escolar afecta en mayor medida a quienes se encuentran en una situación de desventaja social y económica, pues no siempre logran integrarse bien en la nueva escuela. Esto se complejiza cuando a estos grupos pertenecen además niñas y niños con dificultades de aprendizaje, pues su situación de exclusión se agrava y el riesgo de deserción puede aumentar.

Para mitigar las consecuencias, es importante que se analice la situación socioeducativa y económica tanto de los niños como de sus familias y diseñar medidas en la escuela receptora. Dichas medidas deberían contemplar apoyos pedagógicos para los estudiantes, considerando sus dificultades específicas, así como la planificación de acciones que promuevan la inclusión de las familias. Usualmente nos hemos encontrado con que las escuelas receptoras no realizan ningún tipo de acción para incluir a los recién llegados, por lo que la tarea de incorporarse queda como una responsabilidad individual.

Lo anterior se torna más difícil cuando los estudiantes son derivados a una escuela urbana, pues hemos encontrado que genera dinámicas relacionales connotadas por las familias desde la distancia afectiva y la discriminación social. De este modo, las madres y los padres se sienten invisibilizadas por los docentes y por sus pares: son sólo uno más en una escuela desconocida; siendo visibilizados sólo desde la diferencia y la desventaja, marcados por una etiqueta negativa de ser “campesinos”, como sinónimo de pobreza e ignorancia (Solís y Núñez, 2014).

Al respecto se pueden realizar diversas acciones que no redundan en mayores costos, como realizar una bienvenida al inicio del año

escolar en la cual las familias se sientan acogidas, junto a reuniones donde apoderados y estudiantes puedan plantear sus temores e inquietudes, siendo escuchados por las autoridades y los docentes en un ambiente sin discriminaciones. Este tipo de acciones sencillas, pueden ser altamente valoradas por los apoderados y estudiantes.

### *Apoyo a los docentes*

Los resultados de la investigación muestran cómo los docentes se ven afectados por el cierre de la escuela, aun cuando sean trasladados a otra escuela y no pierdan su trabajo. En particular, en el caso de escuelas unidocentes, los profesores sienten la escuela como suya y el cierre lo viven como un castigo personal infringido por la autoridad municipal. Luego del cierre los profesores pierden la motivación por volver a involucrarse de la misma manera en otra escuela, sintiendo que su trabajo pierde sentido. Esto es particularmente importante en zonas donde se han cerrado varias escuelas, donde los docentes viven en una continua sensación de riesgo de cierre inminente, afectándose la salud mental laboral.

Es importante que se desarrolle un trabajo con los profesores de las escuelas cerradas, de modo que les permita seguir realizando su labor docente de sana manera. Esto puede ser realizado tanto por el municipio como por las agrupaciones de profesores del territorio. A su vez, es fundamental que se considere la voz del docente al momento del cierre de la escuela, pues éste es un actor fundamental y maneja información privilegiada que no sólo guarda relación con los procesos de enseñanza aprendizaje, sino también con las necesidades de las familiares, con los problemas comunitarios, entre otros.

### *El rol de los municipios en las acciones de mitigación*

Una práctica común de algunos municipios, que no quieren tener conflictos evidentes con las comunidades, es dejar que las escuelas “fallezcan de muerte natural”, esperando a que simplemente disminuya la matrícula. Lo que hemos observado es que esto en realidad se traduce en una serie de prácticas bastante activas que debilitan progresivamente la escuela como, por ejemplo, dejar de dotarla de ciertos servicios. De este modo, las autoridades instalan una

relación con la comunidad escolar en la cual se pierde el sentido del derecho a la educación, puesto que la mantención de las condiciones básicas de funcionamiento de la escuela es asumida como una concesión de favor. Esto no se condice con la aspiración a construir sociedades democráticas.

Junto a lo anterior, y tal como lo habíamos mencionado antes, la falta de información oficial y oportuna frente al cierre es una práctica extendida entre los sostenedores. La falta de aviso previo hace que las comunidades vivencien los cierres escolares como eventos fragmentados y no como un proceso planificado y articulado, lo que genera sentimientos de incertidumbre frente al devenir. A su vez, ante la falta de información oficial, la comunidad elabora sus propias explicaciones y atribuciones de sentido, instalándose la desconfianza hacia las autoridades y las organizaciones sociales de base. Así en uno de los casos estudiados, los sujetos interpretan el cierre como una “penalización” por parte de las autoridades hacia la comunidad, lo que profundiza la fragmentación de una comunidad que ya se encontraba debilitada antes del cierre escolar. En el otro caso, la justificación del cierre que los sujetos elaboran se relaciona con su situación de pobreza, sintiendo que su condición de exclusión se agudiza aún más.

En Chile no existe la aplicación de un protocolo de cierre, un instrumento oficial que establezca los pasos y plazos a seguir en relación con la comunidad escolar. Esto hace que el cierre escolar sea un proceso desregulado, que dependerá de cada municipio. Así, hemos visto casos en los que el cierre implica el traslado planificado de los estudiantes a otra escuela, mientras que en otros, son las familias las encargadas de buscar un nuevo establecimiento; esto último se vuelve particularmente complejo cuando el aviso de cierre llega a finales del año escolar.

Como recomendación a nivel ministerial, se requiere de un protocolo oficial que rija para todos los municipios, el cual establezca los pasos a seguir y plazos razonables para el diseño de acciones.

En la literatura nacional e internacional se recomienda que el sostenedor actúe como bisagra, comunicando las necesidades de la escuela con el nivel central y bajando las necesidades del nivel central

a la escuela. Al momento de cierre de una escuela, este tipo de rol se vuelve fundamental, ya que lo que la investigación evidencia es una lógica verticalista *bottom down* donde el municipio comunica y la comunidad educativa acepta y resiste. Se sugiere, por lo tanto, acciones tendientes a conocer las voces y necesidades de la comunidad escolar. Para realizar este tipo de acciones el *National School Board Association* (NSBA, 2017) recomienda trabajar en torno a determinar una línea base de las necesidades de la escuela, lo que implica realizar diagnósticos que iluminen el nivel de desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales de los estudiantes y necesidades de los apoderados. En este sentido, el conocimiento de las características de la comunidad escolar en su conjunto permitirá tomar decisiones ajustadas a las necesidades territoriales.

Con independencia de lo anterior, es preciso señalar que los cambios legislativos en materia de educación, por ejemplo, Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP, número 20248), la Ley General de Educación (LGE, número 20370) y la Ley que establece el Sistema Aseguramiento de la Calidad (Ley número 20529), comienzan a demandar un mayor involucramiento de los sostenedores en los procesos de mejora de las escuelas. Esto pone de relieve que los sostenedores deberán no sólo administrar la educación, sino involucrarse en procesos pedagógicos que garanticen la calidad continua. Este cambio obliga, entonces, a introducir un cambio en las prácticas de gestión de sostenedores, quienes deberán abandonar la lógica administrativa para incorporar lógicas pedagógicas y territoriales.

Se sugiere, por lo tanto, caracterizar los sostenedores municipales chilenos, a fin de otorgar los apoyos necesarios que permitan que ellos asuman roles sistémicos conducentes al bienestar de la comunidad.

### *Recomendaciones para el Estado*

La Ley 21.040 que crea el nuevo Sistema Nacional de Educación Pública tiene por objetivo apoyar y fortalecer la calidad de la educación pública y generar una oferta educativa coordinada con las necesidades de su territorio. La ley propone la creación de un nuevo nivel intermedio, compuesto por 67 Servicios Locales de Educación, los

que serán responsables de los procesos administrativos-operativos de cada colegio y de la mejora sostenida en el tiempo de la calidad educativa. Una de las grandes apuestas del gobierno es generar un trabajo colaborativo entre los establecimientos de un territorio determinado. La nueva arquitectura educacional crea y acentúa la responsabilidad del nivel intermedio en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y propone un trabajo colaborativo y en red. Esta metodología viene a contravenir el actual funcionamiento de la escuela municipal chilena que, para conseguir financiamiento, compite por la subvención a la demanda y por la obtención de mejores resultados en la prueba estandarizada Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Por lo tanto, de una lógica de competencia, las escuelas deberán pasar a una lógica de colaboración, para lo que requerirán de apoyo y acompañamiento. Lo anterior supone que el Estado no sólo debe formar los nuevos servicios locales, sino que debe velar por la formación del nivel intermedio en materia de educación vinculada a su contexto. La investigación internacional sugiere que una de las responsabilidades del nivel intermedio guarda relación con conocer a su comunidad y lograr la participación de ellos, a fin de poder gestionar sus demandas. Este tipo de prácticas permitiría una comprensión sistémica de la escuela en su territorio, lo que puede favorecer el acercamiento a la comprensión del fenómeno de cierre de las escuelas de los actores directamente involucrados: estudiantes, docentes, apoderados y ciudadanos de un territorio.

### **Reflexiones finales**

Chile no cuenta con una adecuada caracterización de la ruralidad, lo que ha debilitado la construcción de políticas de desarrollo que vayan más allá de una visión economicista. Esta ausencia de políticas, se manifiesta, entre otros fenómenos, en el cierre masivo de escuelas. La toma de decisiones obedece a estrategias verticalistas *top down* que no consideran ni la participación de la escuela ni las necesidades de una comunidad. Este tipo de prácticas acarrea enormes efectos en un territorio, no sólo por desconocer las necesidades

situadas de los ciudadanos, sino también por desconocer los derechos de la ciudadanía a la participación y de los estudiantes a una educación de calidad. Los argumentos esgrimidos para el cierre de escuelas son de carácter financiero, adheridos a una racionalidad económica que maximiza la relación costo-beneficios, y que desconocen la importancia de las variables sociales, comunitarias y de bienestar. Esta racionalidad económica va de la mano con una visión funcionalista y tecnocrática de la escuela, la que es concebida como una institución que entrega un servicio educativo dirigido a los estudiantes, sin considerar el rol en el desarrollo comunitario que ésta tiene, en particular en los contextos rurales latinoamericanos. Frente a ello, pensamos que es deber de los municipios diseñar e implementar medidas de mitigación que aminoren los efectos negativos.

Uno de los desafíos pendientes para Chile es la consolidación de una sociedad más participativa y democrática. Esto en particular en los contextos rurales, puesto que el discurso de la educación como derecho ha permeado muy poco en la educación rural. Una mayor participación de los habitantes rurales, en las decisiones que les afectan, implicaría el establecimiento de relaciones más democráticas por parte de las autoridades municipales.

De este modo, es importante asumir que el cierre de escuelas no afecta solamente el derecho a la educación de los niños de un determinado territorio, sino también el derecho a la participación de la comunidad local. Como ya hemos explicado, el cierre de escuelas implica un debilitamiento de la articulación y cohesión de una comunidad. Entender la escuela rural como un articulador de la identidad, bienestar y cohesión social, permite instalar la idea de la educación rural como un valor público (Ostrom, 2000; Felber, 2012; Linebaugh, 2013; Mattei, 2013).

Comprender la escuela como valor público implica considerar, en primer lugar, que una escuela no es pública porque es financiada por el Estado (Angulo, 2016), sino porque se identifica con la necesidades y valores de la ciudadanía (Ostrom, 2000). En segundo lugar, una escuela posee valor público en la medida en que atiende a un bien común de una comunidad determinada (Laval, 2004; Sandel, 2012) y, en tercer lugar, agrega valor público en la medida en que



cimenta valores pedagógicos como el laicismo, la inclusión, las virtudes públicas y el desarrollo de las capacidades en el alumnado (Stiglitz, Sen y Fotuossi, 2010; Sen, 2011).

A partir de lo anterior, podríamos sostener, entonces, que las escuelas rurales han agregado efectivamente valor público a la educación. No obstante ello, la racionalidad económica y el enfoque funcionalista hacen peligrar el valor de lo público que ellas aportan a la sociedad. Por lo tanto, su cierre debe ser evaluado a la luz del bien común que ellas favorecen.

## Referencias

- Andaur, C., Arias, L., Cueto, R. y Parra, C. (2007). *Las comunidades rurales en el tránsito a la postmodernidad: Los casos de Perú y Chile*. Cuaderno de trabajo, 3. Programa de Magíster en Psicología, Mención Psicología Comunitaria. Santiago: Universidad de Chile.
- Alejua, H. (2009). *Redes sociales y desarrollo endógeno sostenible del medio rural. Un análisis desde la teoría neoinstitucional*. Recuperado en <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/REDES%20SOCIALES%20EN%20EL%20MEDIO%20RURAL.pdf>
- Ander-Egg, G. (2015). Crisis y desafíos de la participación en procesos de desarrollo rural. En F. Landini (coord.), *Hacia una psicología rural latinoamericana* (pp. 231-238). Buenos Aires: CLACSO.
- Anderson, S., Leithwood, K., y Strauss, T. (2010). Leading Data Use in Schools: Organizational Conditions and Practices at the School and District Levels. *Leadership and Policy in Schools*, 9(3), pp. 292-327. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.1080/15700761003731492>
- Angulo, J. (2016). Lo público y lo privado en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(30), 17-24.
- Arriagada, I. (2003). Capital social: potencialidades y limitaciones analíticas de un concepto. *Estudios sociológicos*, XXI(3), 557-584.

- Atkinson, P. y Hammersley, M. (2007). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Autti, O. y Hyry-Beihammer, E. K. (2014). School closures in rural Finnish communities. *Journal of Research in Rural Education*, 29(1), 1-17. Recuperado en <http://jrre.psu.edu/articles/29-1.pdf>
- Bickel, R., Howley, C., Williams, T. y Glascock, C. (2001). High school size, achievement equity, and cost: Robust interaction effects and tentative results. *Educational Policy Analysis Archives*, 9(40).
- Buciega, A. y Esparcia, J. (2013). Desarrollo, Territorio y Capital Social. Un análisis a partir de dinámicas relacionales en el desarrollo rural. *Redes Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 24(1), 81-113.
- Campbell, C. y Fullan, M. (2006). *Unlocking potential for learning: Effective district-wide strategies to raise student achievement in literacy and numeracy. Project Report*. Toronto: Ministry of Education of Ontario.
- Durkheim, E. (1897). *De la division du travail social*. París: Les Presses Universitaires de France.
- Durkheim, E. (2002 [1893]). *De la division du travail social*. París: Les Presses Universitaires de France.
- Espínola, V. y Silva, M. (2009). *Competencias del sostenedor para una efectiva gestión del mejoramiento educativo en el nivel local: Una propuesta*. Santiago de Chile: Instituto de Políticas Públicas UD.
- Felber, C. (2012). *La economía del bien común*. Barcelona: Deusto
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2008). *Ley 20.248 que establece la Subvención Escolar Preferencial*. Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001>
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2009). *Ley 20.370 que establece la Ley General de Educación*. Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043yidParte=0&idVersion=>
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2011). *Ley 20.529 Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización*. Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>

- Hargreaves, A. (2010). Change from without: Lessons from other countries, systems, and sectors". En *Second international handbook of educational change* (pp. 105-117). Holanda: Springer.
- Howley, C., Johnson, J. y Petrie, J. (2011). Consolidation of schools and districts: What the research says and what it means. *National Education Policy Center*. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED515900.pdf>
- Instituto Nacional de Estadísticas (2002). *Censo Nacional*. Santiago: INE.
- Kowalski, R. M. y Limber, S. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of adolescent health*, 41(6), S22-S30.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.
- Linebaugh (2013). *El manifiesto de la carta magna. Comunes y libertadas para el pueblo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Lugo, D. (2009). Análisis de redes sociales en el mundo rural: guía inicial. *Revista de Estudios Sociales*, 38, 129-142.
- Luke, D. (2005). Getting the big picture in community science: Methods that capture context. *American Journal of Community Psychology*, 35, 185-200.
- Martinis, P. y Redondo, P. (Comps.). (2006). *Igualdad y educación. Escrituras entre dos orillas*. Buenos Aires: Del Estante.
- Mattei, U. (2013). *Bienes comunes. Un manifiesto*. Madrid: Trotta.
- Maya Jariego, I. y Holgado, D. (2015). Network analysis for social and community interventions. *Psychosocial Intervention*, 24, 121-124.
- Montero, M. (1984). La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16(3), 387-400.
- Montero, M. (2009). El fortalecimiento en la comunidad, sus dificultades y alcances. *Universitas Psychologica*, 8(3), 615-626.
- National School Board Association (2009). *School climate guide for district policymakers and education leaders*. Disponible en <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/dg/district-guide-csee.pdf>

- Nitta, K., Holley, M. y Wrobel, S. (2008). A Phenomenological Study of School Consolidation. *Educational Working Paper Archive*. Disponible en ERIC database.
- Núñez, C., Solís, C. y Soto, R. (2014). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile. *Revista Universitas Psychologica*, 13(2), 615-625. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/3602>
- Núñez, C., Solís, C., Soto, R., Cubillos, F. y Solorza, H. (2013). La escuela da vida: el cierre de escuelas rurales en Chile según las comunidades. *Sociedad Hoy*, 24, 49-54.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. y Zumbo, B. (2010). Life satisfaction in early adolescence: personal, neighborhood, school, family and peer influences. *Journal Youth Adolescence*, 40, 889-901.
- OCDE (2014). *OECD Rural Policy Reviews*. Chile: autor.
- Ostrom, E. (2000). *El gobierno de los bienes comunes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Peiró, J. (1990). *Organizaciones. Nuevas perspectivas psicosociológicas*. Barcelona: PPU.
- Prieto, M. (2001). *Mejorando la calidad de la educación*. Valparaíso: Ediciones Universitarias.
- Raczynski, D. (2012). Realidad de la educación municipal en Chile: ¿liderazgo del sostenedor municipal? En J. Weinstein y G. Muñoz (eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 181-217). Santiago: Fundación Chile, CEPPE.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2006). Factores que desafían los buenos resultados educativos de las escuelas en sectores de pobreza. *Educación y brechas de equidad en América Latina*. Santiago de Chile: Asesorías para el Desarrollo.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, L. G. (2008). La reforma durante la dictadura: reforma curricular y “concentración de escuelas rurales”. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2(2). Recuperado de [http://www.fuentes-memoria.fahce.unl.edu.ar/lart\\_revistas/pr.3177/pr.3177.pdf](http://www.fuentes-memoria.fahce.unl.edu.ar/lart_revistas/pr.3177/pr.3177.pdf)

- Sandel, M. (2012). *What Money can't Buy. The Moral Limits of Markets*. London: Pearson.
- Sen, A. (2011). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Stiglitz, J.; Sen, A. y Fotuossi, J. (2010). *Medir nuestras vidas. Las limitaciones del PIB como indicador de Progreso*. Barcelona: RBA.
- Sen, A. (1998). *Bienestar, justicia y mercado*. Barcelona: Paidós.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar una teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Solano, C. y Cohen, N. (2011). *Perspectivas críticas sobre la cohesión social. Desigualdad y tentativas fallidas de integración social en América Latina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/clacso/crop/BarbaSolano-Cohen.pdf>
- Solís, C., y Núñez, C. (2014). El cierre de la escuela rural y la integración social de familias en el contexto educativo urbano: un estudio de caso en la zona sur de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 57-69.
- Sun, R. y Shek, D. (2010). Life satisfaction, positive youth development, and problem behaviour among Chinese adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 95, 455-474.
- Surface, J. (2011). Assessing the impact of twenty-first century rural school consolidation. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(2).
- Trujillo, T. (2013). The reincarnation of the effective school research: Rethinking the literature on district effectiveness. *Journal of educational administration*, 51(4), 426-452. Recuperado en <https://doi.org/10.1108/09578231311325640>
- Umekubo, L., Chrispeels, J., y Daly, A. (2013). Strong ties in a decentralized district: A case study of an improving district. *Pensamiento Educativo: Journal of Latinamerican Educational Research*, 50(2), 69-96. Recuperado en <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/575/1837>



# CONCENTRACIONES ESCOLARES Y DESRURALIZACIÓN. ESTUDIO DE CASOS

Rogeli Santamaria Luna<sup>1</sup>

## Introducción

Las concentraciones escolares representan una de las posibles respuestas que las administraciones ofrecen para lograr la expansión de la escolaridad obligatoria en zonas rurales. Esta modalidad de planificación del servicio escolar ha sido aplicada en muchos países de Europa (Alemania, España, Finlandia, Francia, Hungría, Noruega, Portugal, Reino Unido, Suecia) y América (Argentina, Canadá, Estados Unidos). Actualmente existe una preocupación fundada ante las posibles clausuras de pequeñas escuelas rurales y su concentración o consolidación en países como Chile, Costa Rica, Ecuador, México y Perú. Además, las concentraciones que está realizando China de forma masiva pueden suponer un mejor conocimiento del proceso concentrador y sus consecuencias.

Por su extensión en el mundo y por la cantidad de población afectada, parece que la concentración escolar es la única alternativa posible a la escolarización de población diseminada, pero la forma en que se desarrolla y sus consecuencias demuestran la falsedad de esta premisa: la concentración no es siempre la mejor alternativa y no es factible en todas las zonas rurales.

---

<sup>1</sup> Inspector de educación, Castellón de la Plana, España. Correo electrónico: rogesl62@gmail.com

En España se ha escrito mucho sobre las concentraciones escolares, especialmente entre 1970 y 1995. Posteriormente, son escasas las investigaciones y artículos al respecto. En general, son estudios que muestran las deficiencias del modelo concentrador para justificar la reapertura de pequeñas escuelas rurales.

En el imaginario rural español “cerrar la escuela es matar el pueblo” y se reitera que la política de concentración escolar favorece el éxodo rural sin mejorar la calidad de la educación. En otros países también se han constatado consecuencias negativas.

El factor demográfico, si se cita, generalmente se analiza de forma poco rigurosa y desde un marco teórico contrario a las concentraciones escolares, justificando las propuestas en la cuantificación de opiniones o en la selección de citas más vinculadas al imaginario rural que en el análisis objetivo de datos.

En este capítulo, tras una revisión bibliográfica sobre las concentraciones escolares en el medio rural del mundo, en España y en América Latina, centraremos la atención en los efectos demográficos. En una primera parte, se relacionará la extensión de la red escolar con la reducción del analfabetismo en España y la Comunidad Valenciana entre 1950-2000, así como la evolución del porcentaje de población rural y agraria y su relación con la extensión de la escolarización y la concentración escolar. En una segunda parte, se analiza el impacto de la planificación educativa realizada en 1971 y su relación con la demografía reciente de 63 municipios de la provincia de Castellón (45 % del total de municipios). Demostraremos que hay una diferencia significativa entre las tendencias demográficas municipales según la oferta escolar planificada y la real en el ámbito de estudio. La última parte del análisis compara la evolución escolar de dos zonas rurales diferentes, a nivel local y zonal. Se evidencia el impacto de la planificación educativa y la concentración de población en las cabeceras municipales y la pérdida de población diseminada; se muestra que las entidades que pierden su escuela tienen una tendencia demográfica más negativa que las concentradoras, y que la planificación educativa de finales de los 90 ha contribuido a estabilizar la población rural.

Para finalizar, referimos los peligros de reconcentraciones escolares, disimuladas o no, en España y en América Latina en los últimos años,



con los mismos argumentos que han esgrimido las administraciones durante los últimos 60 años aunque no se haya demostrado su veracidad. Discutimos los resultados con los propuestos por otros autores y presentamos modelos alternativos a la concentración: Colegios Rurales Agrupados, Zonas Educativas Rurales, Redes de Escuelas Rurales, Escuela Nueva Colombiana, Plan de Educación Rural, etcétera.

Como conclusiones principales se vincula la planificación escolar con la desruralización y también con el mantenimiento de la población si se planifica con otros criterios. Se advierten peligros ante olas de concentración y se ofrecen alternativas.

## Marco de referencia

### *Historia breve de la escuela rural en España*

El nacimiento de las escuelas en los pueblos, su expansión hasta las aldeas y zonas de población diseminada con el fin de atender a toda la población, con el derecho y el deber de escolarizarse, se evidencia con la escuela unitaria: un docente para todos los escolares sin distinciones de edad o nivel de competencias. Este modelo también se conoce como escuela unidocente, multinivel o multigrado y ha sido más frecuente en España durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX.

Cuando hay más de un docente se pueden organizar el alumnado por sexos o por edad-nivel educativo. La segunda opción posibilita una hipotética graduación de la enseñanza, fin perseguido por los distintos gobiernos durante el siglo XX: un docente para alumnos del mismo curso. En España, este modelo empezó a desarrollarse a mediados de los años 50 y se reforzó en la década de los 60 y 70 con gran repercusión en las zonas rurales: se intentaba agrupar unitarias bajo una misma dirección y agrupar los alumnos por unidades del mismo nivel o niveles consecutivos. Si había un docente por cada nivel educativo la escuela se denominaba graduada completa y en caso contrario se calificaba como graduada incompleta. La graduación escolar desde entonces se vincula a la calidad educativa y durante años el porcentaje de escuelas unitarias sobre el total fue considerado

en España un indicador de mala calidad del sistema educativo, que persiste en el imaginario social, político, académico y sindical.

Jordi Feu (1999) aprovechó la definición legal de ciclos en las escuelas (relación de varios niveles consecutivos), y difundió el concepto de escuela cíclica que organiza las unidades acogiendo alumnado de ciclos consecutivos, según la matrícula y cantidad de unidades existente, relacionando las escuelas unitarias y cíclicas (ambas no graduadas), con la escuela rural en oposición a las escuelas de las ciudades, graduadas.

Sin embargo, desde finales de los años 90 hasta la actualidad, en España y Francia hay publicaciones sobre el efecto negativo de la organización escolar basada en una excesiva graduación y se reivindican las fortalezas de las pequeñas escuelas rurales (Sauras, 1990; Santamaría, 1996; Collot, 1994; Domingo, 2012; Quílez y Vázquez, 2012; Santamaría, 2012c, o los estudios del Observatoire d'école rurale [OER] de Francia; Ares, 2014; Centre for Education Research and Innovation-CERI, 2017).

### *Investigaciones sobre concentraciones escolares en España*

En España en 1930 ya se cita el modelo de concentración escolar experimentado con éxito en Estados Unidos y se sugiere postergar la discusión sobre su utilidad sólo cuando “las comunicaciones sean fáciles y cómodas, siempre que la Administración se encargue de transportar a los escolares” (Alonso, 1930, p. 8).

Después de 90 años, en España existen zonas rurales donde las comunicaciones son difíciles porque no hay transporte público ni líneas de transporte escolar. A partir de 1962, se desarrolló en España un proceso de eliminación de escuelas rurales pequeñas para concentrarlas en escuelas más grandes con transporte escolar, comedor o escuela-hogar. Esta modalidad de escolarización ha sido abordada a nivel nacional (Santamaría, 1996 y 2012a), autonómico o provincial<sup>2</sup> o en ámbitos locales inferiores.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> En Aragón destaca la investigación de Garcés, Escudero, Giménez y Barrios, 1983; en Castilla y León la de Grande, 1981; en Cataluña fue Subirats, 1983; en la Comunidad Valenciana la tesis de Santamaría, 1996; en Navarra no se puede olvidar a Múgica, 1992.

<sup>3</sup> Pallars Sobirà en Lérida a cargo de González, 1980; zona del río Villaher-

La mayor parte de los trabajos se centran en la década de los 70 y pretenden demostrar que las virtualidades de la concentración escolar (mejor calidad, más económica) y sus efectos sociodemográficos (retención de la población en los núcleos concentraciones) no son reales frente a las desventajas percibidas por los usuarios: peligro en el transporte escolar, desarraigo del alumnado, desapego de las familias respecto de la concentración, más violencia escolar, menos familiaridad en las escuelas, etcétera. Además, en las concentraciones se obtienen peores resultados y exigen grandes costes económicos que no sirven para retener la población rural. La conclusión generalizada es que las concentraciones escolares fueron negativas para las zonas rurales estudiadas.

Varios estudios evidencian que las concentraciones escolares y escuelas hogar no resultan más económicas que las pequeñas escuelas, hablando en términos exclusivamente monetarios y obviando otros efectos socioeconómicos citados.<sup>4</sup> El proceso de concentración se desarrolló y se justificaba por las siguientes ideas:

- a) La convicción de ofrecer mejor servicio educativo en las escuelas grandes respecto de las más pequeñas porque la graduación escolar garantiza mejor calidad educativa.
- b) La exigencia legal de concentrar y tender a las escuelas grandes –colegios nacionales con ocho clases de 30 alumnos–, así la economía en escala reduce costes al optimizar recursos (infraestructuras, profesorado, materiales, etc.) que no pueden mantenerse de forma dispersa, para garantizar a los rurales “igualdad de oportunidades”.
- c) Estrategias supraeducativas: la necesidad de despoblar las zonas rurales deprimidas, castigando a la población con la sustracción legal de sus hijos, como respuesta a la planificación

---

mosa en Castellón estudiada por Santamaría, 1996; Pla de l'Arc en Castellón por Santamaría, 2004; concentraciones de Ledesma y Pedrosillo de Ralo en Salamanca realizada por Morales, 2013.

<sup>4</sup> Así destacamos los de Amargós, Mendiña y Vilagut, 1980; Grande, 1981 (pp. 147-150); Garcés, Escudero, Giménez y Barrios, 1983 (pp. 142-144); Múgica, 1992 (p. 262); Subirats, 1983 (pp. 36-41); Carmena y Regidor, 1985; Santamaría, 1996 (p. 1075-1083).

territorial (despoblar las zonas rurales de productividad marginal y fomentar la emigración a las cabeceras comarcales o a las ciudades).

El impacto de las concentraciones escolares en las comunidades rurales ha sido tratado en investigaciones de corte sociológico o etnográfico (González, 1980; Subirats, 1983), pero aparece de forma reiterada en todas las investigaciones citadas, puesto que usan encuestas o entrevistas a docentes, familias, munícipes y se transforman las opiniones en estadísticas que pretenden ofrecer una visión “objetiva” de los problemas, que sólo es una parte de la realidad: el cierre de la escuela como sentencia a muerte del pueblo, el enfrentamiento concentrados-concentradores, la pérdida de cohesión social en los pueblos, la desvinculación de la sociedad general y del Estado (Santamaría, 2012b).

La temática de las concentraciones no puede generalizarse a todas las zonas por igual ni es la misma a mediados de los 90 que la que se daba a principios de los años 70. Así, Múgica (1992) afirma que algunas concentraciones significan la mejor alternativa posible para la población diseminada y, en el caso de Navarra, la intervención en dicho proceso de la Diputación Foral de Navarra la favoreció y continúa colaborando en el mantenimiento de las concentraciones existentes para dotar a la población rural de los mejores servicios educativos en la actualidad.

En un período temporal más amplio –de 150 años (1845-1995)– en España se pueden apreciar las relaciones entre los momentos socioeconómicos y políticos con el desarrollo y la escolarización rural, cómo ha ido evolucionando la red escolar, el servicio educativo y sus relaciones con el entorno, especialmente en las zonas rurales. Cabe recalcar la supeditación del proceso escolarizador a otros intereses: valores (patria, sentido de pertenencia al Estado y deberes de la persona, trabajo); retención de la población en momentos de crisis general durante la Guerra Civil Española (1936-1939) y autarquía (1945-1953) o fomento del éxodo rural hacia las cabeceras de comarca, capitales provinciales o al extranjero con los

Planes de Desarrollo Económico y Social desde 1962 hasta 1979 (Santamaría, 1996 y 2004).

Santamaría (2004) vincula legislación con extensión escolar y posteriormente con la supresión de unitarias y las concentraciones escolares, así como la planificación escolar y la demografía de la zona de estudio.

El curso 1967-1968 había 30 % de escuelas unitarias o mixtas que atendían 30 % del alumnado de primaria (Abós *et al.*, 2015, p. 75). Este porcentaje de unitarias respecto del total de unidades es inferior al calculado por Santamaría (2012b): 38 % respecto del total de unidades y 72 % respecto de la cantidad de centros.

La magnitud de la concentración la expone Miguel Grande porque desde el curso escolar 1969-1970 hasta el de 1978-1979 la planificación escolar concentradora se ejecuta en la comunidad castellano-leonesa y sus efectos en el mapa escolar se notan: reducción de 5 226 escuelas unitarias a 674 y más de 700 municipios se quedan sin escuela (Morales, 2013, p. 159). En 10 años las unitarias de esta comunidad se redujeron un 87 %.

En España ha habido dos oleadas concentradoras masivas (1962-1970 y 1971-1980) en las que se muestra la relación opresor-oprimido en el medio rural (Santamaría, 1996, pp. 113-115), porque el oprimido es privado de decir su palabra, no se le escucha porque “no sabe”, en palabras de Paulo Freire (1982, pp. 52-53) o no es atendido porque sus problemas son vistos desde la cultura urbana que se atribuye su “rango superior” frente a los rurales incultos (Ortega, 1995).

Ahora estamos sufriendo la tercera oleada de supresiones y reducción de escuelas rurales. El modelo de Colegio Rural Agrupado (CRA) ha servido a las administraciones para ocultar la existencia de escuelas unitarias o cíclicas porque computan como una escuela única y cuando se cierra la unitaria de un pueblo integrada en un CRA se reduce una unidad del CRA que continua funcionando y en las estadísticas no consta el cierre de esa escuela aunque su alumnado deba trasladarse a otra localidad.

*La igualdad y equidad para argumentar las concentraciones*

Uno de los argumentos “emocionales” que se ha empleado para defender las concentraciones es la equidad e igualdad: evitar la desigualdad del servicio educativo rural, ofreciendo el mismo que en zona urbana, evidentemente en pueblos más grandes.

Este proceso homogeneizador del sistema educativo en que se pretende que todas las escuelas se aproximen a un modelo único, más que disminuir las diferencias entre las zonas rurales y las urbanas, las aumenta (Furter, 1981, p. 69).

La igualdad de oportunidades educativa se aborda mejor reconociendo las diferencias que existen y buscando caminos para encontrar soluciones que imponiendo una experiencia educativa común para todos los chicos, por eso las políticas socioeconómicas han de partir de la realidad de cada zona, evitando copiar fórmulas de unas regiones a otras sin adaptarlas a cada realidad (Morales, 2013, pp. 151-152).

Sin embargo, en la tercera oleada concentradora que estamos viviendo en la actualidad (Santamaría, 2012c; Vázquez, 2016) los medios de comunicación han contribuido a visibilizar mucho más las respuestas rurales contra los cierres de escuelas, lo que no significa que antes no hubiera rechazo.

El modo en que se realizan las concentraciones importa mucho en la percepción que tienen de la misma los usuarios y en las relaciones entre las comunidades escolares concentradas y la escuela de concentración, pero las similitudes en los resultados de investigaciones etnográficas en España (González, 1980; Santamaría, 1996) y Chile (Solís y Núñez, 2014; Vera, 2013; Núñez *et al.*, 2013) son sorprendentes: resignación, muerte civil del pueblo, pérdida de cohesión social, desaparición de espacios de encuentro para desarrollar lazos y fortalecer la cultura local, informar y facilitar el enlace y articulación con recursos más distantes; el cierre conlleva un rechazo, pero si se realiza de forma autoritaria éste es mayor.

Además, las aportaciones recientes de los autores chilenos suponen una actualización del conocimiento de las concentraciones de alumnado rural en zonas urbanas: revalorización por los rurales de virtualidades propias de la escuela rural –familiaridad, cercanía,

reciprocidad y participación– y rechazo de la educación urbana – mayor regulación y normas, discriminación de los diferentes y de los rurales, invisibilización de lo rural, reducción de la participación familiar, etcétera, especialmente en liceos urbanos que concentran alumnado rural (Solís y Núñez, 2014, p. 67) lo que evidencia la necesidad de la transición primaria-secundaria y unitaria-concentración.

El riesgo del cierre de la escuela implica grandes desventajas para los escolares concentrados, sus familias y sus comunidades, tales como: traslado de alumnos, aumento en los tiempos de viaje hogar-escuela, incrementos en el gasto para subsidio de transporte y nueva infraestructura en el caso de la fusión de establecimientos, una probable falta de puestos escolares para absorber la matrícula en las escuelas de concentración, desatención a los requerimientos, valores o intereses de los padres, problemas en la adaptación y motivación educativa y la inminente posibilidad de retiro y deserción escolar (Vera, 2013, p. 168).

Es interesante recalcar que el argumento de la igualdad de oportunidades es utilizado de forma casi universal a lo largo de la historia para convencer a la comunidad rural de las bondades de la concentración escolar frente a las deficiencias de su escuela, que se cierra para que el alumnado rural pueda tener las mismas oportunidades que los otros escolares y garantizar así el derecho a “la educación de calidad” que se ofrece en las ciudades o pueblos grandes. Este mensaje, cargado de cinismo, puede irritar a la comunidad rural que sabe que las condiciones escolares deficientes en gran medida son responsabilidad de las autoridades y que la concentración escolar es un “impuesto obligado” al que les someten obviando el bien del menor (apartado de su gente, de su cultura y de su entorno, el alumnado en el nuevo contexto puede desarraigarse, desconectar de la escuela o de la comunidad) y dañando la pequeña comunidad (sin juventud no hay futuro) en aras del bien general (mejores indicadores educativos económicos, de organización escolar, de algunos resultados).

### *Planificación de la escolarización rural y demográfica*

El éxodo rural ha dejado despoblados los campos y se ha creado un gran desierto escolar en el medio rural. Hay muchos pueblos y poca

gente; escasa población representa pocos niños y menos escuelas. Sin embargo, desde un punto de vista exclusivamente monetario, todavía hay quien mantiene que sobran escuelas porque las escuelas ubicadas en el medio rural tienen una *ratio* alumnos/profesor muy inferior a la de las zonas urbanas y son más caras. Esta formulación es una variación del consabido “sobran agricultores” de los años 60.

La diversidad de realidades rurales pone de manifiesto también una gran diversidad de factores que influyen definitivamente en la planificación escolar: las tendencias demográficas, los patrones de asentamientos humanos (hábitat urbano, rural concentrado, rural disperso; tamaño de los núcleos de población, densidad, tendencia...), las facilidades o dificultades de comunicación, las relaciones entre pueblos, la existencia o no de cabeceras de comarca, etcétera.

Por este motivo, Yelland (1996) muestra varios modelos en los países de la OCDE:

- a) La educación en escuelas pequeñas aisladas (España y Portugal).
- b) Escuelas pequeñas en red, coordinadas por una de ellas, con dirección y profesores especialistas compartidos; en algunos casos, los alumnos de niveles concretos se desplazan a otras localidades para evitar las unitarias (Francia, Suiza).
- c) Concentraciones relativamente grandes de hasta doscientos estudiantes o más, con la reducción o desaparición de las escuelas pequeñas (Renania-Palatinado en Alemania, Suecia, Quebec en Canadá, España, Estados Unidos, Turquía).
- d) La educación a distancia que combina diferentes tecnologías en Australia, Escocia, Estados Unidos, Noruega.
- e) La combinación de diferentes modelos en casi todos los países.

En España a estos modelos se añade el *f*) educación en escuelas pequeñas en cada localidad que forman parte de un Colegio Rural Agrupado (CRA) o Colegio Público Rural (CPR) en Andalucía, y han perdido su identidad administrativa como escuela de cada localidad, como integración de los modelos “a”, “b” y “c” previa fusión de las escuelas, ahora con una sola dirección pedagógica y administrativa, un Consejo Escolar único y un único proyecto educativo, equipo



docente compartido con profesorado fijo en algunas localidades y profesorado especialista generalmente itinerante que actúa en las escuelas de lo conforman.

En varias comunidades autónomas existe el modelo “b” (escuelas rurales coordinadas: Colectivos Rurales en Canarias, Escuelas Rurales en Navarra, Eskola Txikiak en el País Vasco y Zonas Educativas Rurales en Cataluña) con escasa implantación del modelo CRA, por lo que las estadísticas sobre escuela rural en España pueden ser incorrectas al no computar siempre los modelos diferentes del CRA de las comunidades autónomas, contribuyendo así a la invisibilización de la escuela rural.

En los planes de escolarización, además del modelo escolar, hay que considerar el tamaño del establecimiento (el número de alumnos por maestro, el costo de construcción y equipamiento de bibliotecas, laboratorios, talleres, áreas de juego o la relajación, etc.), gastos de mantenimiento, el costo de transporte escolar y de los servicios adicionales (alojamiento, comidas, cuidado de niños), así como factores demográficos, sociológicos, geográficos, de accesibilidad y seguridad en las vías de comunicación, entre otros.

Uno de factores que actualmente limitan o favorecen la concentración es el transporte escolar. En los países de la OCDE hay un acuerdo en general sobre el tiempo máximo de itinerario de cuarenta y cinco minutos, pero a veces el viaje supera este límite en las zonas de población ultradiseminada o en condiciones adversas (viajes en invierno o en época de lluvias, estado de las carreteras y orografía compleja) para el autobús como transporte escolar prioritario, aunque es habitual el acceso por medios comunes (bicicleta, coche, caminar) y otros más exóticos (taxis, caballo, barco, tren o esquí). El transporte es generalmente gratis para las familias y donde es técnicamente imposible organizarlo, la mayoría de los países dan un subsidio a las familias.

Las dificultades del transporte son muchas: horario de los niños, el tiempo de transporte, el aumento de los costes para las autoridades responsables, algunos accidentes, etcétera. Y hay estudios sobre los efectos negativos del transporte sobre los niños en la fatiga, el rendimiento escolar o la disciplina (Yelland, 1996; Santamaría, 2012c).

Por todo esto, recalcamos que el factor demográfico es fundamental para la planificación escolar aunque hemos encontrado pocos estudios en España que hayan considerado el servicio educativo como factor importante en la evolución demográfica rural.

Un estudio reciente en zonas rurales de la provincia de Valencia muestra que hay otros factores considerados más importantes que la propia existencia de servicio educativo para mantener o atraer población, como son las vías de comunicación, el acceso al trabajo y a la vivienda, la red de apoyo de familia y amigos..., y que la posición de los distintos factores depende del perfil y de la situación de cada informante. No obstante, se recalca que su existencia favorece la evolución positiva de la población. El estudio es detallado y meritorio, pero finaliza con una conclusión inquietante:

En consecuencia, vemos que aunque la presencia de los servicios educativos y sanitarios no influya explícitamente en todos los colectivos sociales del mismo modo (ni al mismo tiempo), ni tampoco en todos los territorios rurales por igual (mientras que en unos será más importante para atraer población, en otros su papel será clave para mantenerla), no cabe duda que favorecen la evolución positiva de la población rural en su conjunto. Por ello, es importante mantener y asegurar su presencia en estas zonas, y a continuación si la demanda lo permite, mejorar como decíamos su oferta complementaria. No obstante, hay que actuar con sentido común, y la voluntad inicial de mantener sus prestaciones activas no debe confundirse con el empeño de que tengan que permanecer operativas por el simple hecho de que contar con estos servicios es bueno. Es así que su presencia solo puede continuar siempre y cuando se ofrezca un servicio adecuado, suficiente y de calidad (Escribano, 2011, p. 36).

¿Quién valora la adecuación y suficiencia de un servicio público?  
 ¿Y su calidad? ¿Cómo y con qué parámetros? ¿Tomando como modelo la escuela urbana?

El estudio sobre las concentraciones escolares de Ledesma y Pedrosillo de Ralo (Salamanca), sobre la evolución demográfica entre 1970 y 2001, concluye que:

[...] la revisión demográfica que hemos realizado de las concentraciones escolares salmantinas demuestra claramente que, en contra de lo que se argumentó en la época de su implantación, no han supuesto un elemento de fijación ni de atracción poblacional, sino que no hicieron mella en la dinámica demográfica regresiva de estos pequeños municipios. Sospechamos que esta situación es extensible a lo sucedido en otras provincias y comunidades autónomas (Morales, 2013, p. 183).

Santamaría (1996, pp. 971-972) –en la investigación sobre escolarización y demografía en la zona del río Villahermosa (Castellón), entre 1940 y 1991– encuentra algunas relaciones entre la evolución de la red escolar y la demografía, así como el efecto del cierre de la escuela en función del tipo de población (diseminada, aldea, cabecera municipal, núcleo concentrador y escuela-hogar) aunque no generaliza para otras zonas. Posteriormente, este autor estudia la planificación escolar en la zona del Pla de l'Arc (Castellón) entre 1950-1999 y encuentra la misma relación entre legislación, escolarización y demografía, muy patente entre concentración escolar y concentración demográfica (Santamaría, 2004, pp. 126-136).

## Metodología

Gran parte del trabajo ha consistido en localizar publicaciones que traten la concentración escolar más allá de la ingente producción de bibliografía en Estados Unidos, Canadá, Australia, Reino Unido, etcétera, y hemos logrado más de 50 referencias en español. Algunas referencias son testimonio del problema a lo largo del tiempo y se han priorizado las más recientes; otras son documentos internos de planificación escolar de la provincia de Castellón.

El trabajo sobre demografía parte de investigaciones en España, Comunidad Valenciana y las zonas del río Villahermosa y del Pla de l'Arc (Castellón) con presentación de tablas o gráficas sobre porcentajes e índices de población y evolución de tendencias con base en índices de población y de la red escolar desde 1950 hasta 2000. No se ha analizado la evolución de la población total porque este dato

puede inducir a error, como vemos si consideramos que la pérdida de diez habitantes en diez años no tiene el mismo impacto demográfico en un núcleo de 150 habitantes que en uno de mil.

Al reducir el ámbito de estudio, partiendo del *Anteproyecto de Comarcalización de Castellón* (1971), se profundiza en las relaciones entre demografía y escolarización atendiendo aspectos difíciles de considerar en estudios generales: relación entre concentración demográfica y escolar en cabeceras municipales, impacto demográfico de las supresiones en la población dispersa.

Se han completado los datos con los obtenidos del Instituto Nacional de Estadística de censos desde 1950 hasta 2011, así como de población municipal, en cabecera y en el resto de cada municipio entre 1970 y 2011 de 62 municipios.

Finalmente, se aplican análisis de varianza con STATGRAPHICS XVIII entre distintos factores demográficos (tendencia de los índices de población respecto de 1950, índice de población de 2011 relacionados con la tipología escolar planificada en 1971, la efectiva en 1979 y la real en 2005).

## **Demografía rural, escolarización y concentración escolar**

### *La población rural en el mundo*

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en su *web* define los asentamientos con menos de 10 mil habitantes como rurales:

Los pobladores rurales representan el 70 por ciento de la población mundial y el 72 por ciento de los habitantes de los países menos desarrollados. Las desigualdades entre el campo y la ciudad constituyen un obstáculo importante al desarrollo sostenible. Las zonas rurales comprenden asentamientos humanos de menos de 10 000 habitantes y en el espacio rural predominan las granjas, los bosques, los ríos y lagos, las montañas o el desierto (UNESCO, 2017a).

De ahí la importancia que concede la UNESCO a la población rural y la ruralidad aparece frecuentemente en sus publicaciones. Así, en el informe *La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos* encontramos 167 referencias directas al medio rural (UNESCO, 2015). El Banco Mundial ofrece datos bastante inferiores a los citados. En 1960, el porcentaje de población rural mundial era de sesenta y seis, cifra que se reduce a cuarenta y seis en 2016. En la OCDE varía de 38 a 20 %, en América Latina y El Caribe baja de 51 a 20 % y en Unión Europea disminuye el porcentaje de población rural de 38 a 25 (Banco Mundial, 2017a).

La disminución del peso de la población rural en el mundo y en estas economías o regiones puede suponer la invisibilización de la educación rural. Pero la realidad es que la población rural sigue aumentando en todo la Tierra: en 1960 eran unos 2 mil millones y son 3 390 en 2016; América Latina y El Caribe ha aumentado levemente la población rural de 112 millones a 127; la OCDE la reduce de 296 a 252 millones en ese período y la Unión Europea también, de 159 a 128 millones.

Se observa una dinámica de crecimiento fuerte en el mundo, especialmente en África, en el sureste asiático o en los países árabes; en América Latina y El Caribe, excepto Argentina, Brasil, Chile y Uruguay, el resto de países han aumentado su población rural lo que ha contribuido a un leve aumento; en cambio, la pérdida de población rural en economías que forman parte de la OCDE y la Unión Europea es patente (Banco Mundial, 2017b). Por este motivo, atender exclusivamente al porcentaje de población puede confundir y orientar políticas erróneas sobre la población rural, como puede ser la planificación escolar.

### *La concentración escolar en el mundo*

El éxodo rural y el descenso de matrículas escolares en zona rural han sido un problema y en muchos países se ha impulsado la concentración escolar. Podemos encontrar varias revisiones del problema en países de la OCDE (Yelland, 1996; Ares, 2014; CERI, 2017) con un amplio panorama espacial, pero la visión histórica reciente del problema es necesaria para abordarlo correctamente.

Algo ha ido cambiando en los últimos años y parece que la visión sesgada de la concentración entre 1960 y 1980, que sólo veía sus ventajas y destacaba las deficiencias de la pequeña escuela rural, va cambiando y se reconocen sus defectos, así como las posibles ventajas de la escuela rural (clima, relaciones, efecto en la comunidad), siendo el trabajo de Ares (2014) un magnífico exponente de la revisión y el del CERI (2017) un buen resumen, centrados en literatura anglosajona.

Desde hace 100 años, muchas pequeñas escuelas rurales en Norte América han sido cerradas o consolidadas, hecho vinculado al transporte escolar que se vive como un problema de la escuela rural (Probst, 1908). En 1910 había más de 200 mil distritos escolares y en 1970 sólo quedaban 20 mil por la continuada política de concentración escolar (Fischel, 2009).

Cabe indicar que en la literatura anglosajona se utiliza de forma genérica la expresión *consolidación*, término que aglutina la combinación, eliminación o reorganización de escuelas y de distritos escolares en una única organización y los estudiantes son reubicados en otra escuela (Ares, 2014). No obstante, esta *consolidación* parece referirse más a la consolidación de la población que a la escuela en sí y en muchas ocasiones se ve como la única solución para que la población rural se mantenga (CERI, 2017).

Una de las recientes revisiones sobre la literatura sobre el tamaño de la escuela aborda el problema de la escolarización en zonas rurales y vincula diferentes líneas de investigación relevantes, describe las prácticas existentes en los países con el fin de proporcionar una visión más amplia de los beneficios y costos asociados con diferentes tamaños escolares, analiza las consecuencias de la concentración escolar y las alternativas cuando las escuelas se enfrentan a la disminución de la matrícula, así como los mecanismos a través de los cuales el tamaño de la escuela afecta la calidad y eficiencia de las mismas y la evidencia empírica existente sobre estos efectos (Ares, 2014). Sin embargo, entre los estudios que ofrece, no hay ninguno que trate el impacto de la concentración escolar en la evolución demográfica.

En una investigación empírica sobre concentración y transporte escolar se indica el fallo de la economía de escala en los distritos

escolares rurales debido al aumento de los costes de transporte, por lo que deben usarse otras razones más allá de los criterios económicos para impulsar la concentración (Killeen y Sipple, 2000).

En Estados Unidos de América podemos encontrar estudios sobre consolidación a nivel federal, estatal, de condados y distritos. El impacto de la consolidación no ha cesado; así, en 2007, el condado de Maine aprobó una ley de consolidación del distrito escolar para reducir el número de distritos escolares de 290 a 80 con el fin de mejorar las oportunidades educativas para todos los estudiantes y reducir los costos mediante una mayor eficiencia en la prestación de los programas y servicios de educación. Un año después del proceso de fusión se investiga el efecto en 24 distritos, las diferentes opciones para consolidar sus programas educativos, los resultados de estos esfuerzos y las estrategias y estructuras de cada zona utilizadas para implementar el cambio, poniendo en evidencia que para conseguir unos mismos objetivos se pueden emplear distintos caminos y que empleando los mismos se pueden lograr resultados distintos (Donis-Keller, O'Hara-Miklavic y Fairman, 2013).

Para facilitar el camino para la consolidación y el cierre, los administradores, la mayoría procedentes de la escuela urbana, usan términos como centralización, especialización, currículo y eficiencia fiscal, centrándose en los deméritos de las escuelas pequeñas y obviando las fortalezas pedagógicas de las escuelas pequeñas que muchos investigadores y educadores rurales han mostrado. Además, olvidan que sostener una escuela comunitaria puede ayudar a mantener a la comunidad (Saqlain, 2015, p. 72).

Cuando la concentración es inevitable, la clausura de escuelas es siempre difícil; pero, si se hace correctamente, no lo es tanto y hay que gestionarla adecuadamente para que produzca los menores daños y los mayores beneficios. Con esta voluntad, el Departamento de Educación de California (2016) ha publicado en *web* una *Guía de buenas prácticas para cerrar una escuela* con varias sugerencias en cada uno de los momentos del proceso de cierre (recolección de datos, decidir qué escuela cerrar, tomar la decisión, hacer la transición y eliminar los bienes excedentes).

En Estados Unidos ha habido una firme oposición a la concentración de las escuelas en las zonas rurales, que históricamente había formado parte del esfuerzo del movimiento progresista por aumentar la eficacia de los distritos escolares. Sin embargo, los estudios revelaron que, sin una participación real de la comunidad, la concentración de las escuelas incrementaba el absentismo escolar, provocaba la desintegración de la comunidad, planteaba dificultades para las familias y no mejoraba notablemente la eficacia fiscal (UNESCO, 2017b, p. 135).

Las oleadas concentradoras en España coinciden con las de otros países que aplicaron los “principios del desarrollo regional” a la planificación escolar. Mostramos como ejemplo el proceso seguido en Hungría a finales de los años 50 y 60 del siglo XX: consistió en concentrar los alumnos de clases superiores de las escuelas de pequeñas aldeas en los centros comarcales de las poblaciones más habitadas de la zona, y ofreció servicio de transporte para que los escolares no tuvieran que caminar más de 3 km hasta la escuela (Ferge, Havasi y Szalai, 1981, p. 251).

Al mismo tiempo, en Argentina ocurría algo parecido. Entre 1976 y 1982 en la provincia de Buenos Aires se cerraron unas 860 escuelas y aumentó la matrícula en 300 mil alumnos aplicando la política de “concentración” de las escuelas rurales impulsada por el Ministerio que consistía en la fusión en un solo edificio de varias pequeñas escuelas de un área geográfica no tan amplia que dificulte el traslado de los alumnos al establecimiento resultante de la concentración. Se justifica que el modelo existía en Estados Unidos donde se había implementado una “agresiva política de Concentración Escolar”, quedando demostrado que el costo por cada alumno disminuía un 25 % respecto a una organización escolar pequeña (Rodríguez, 2008, p. 7).

Además del factor económico, se indicaba que las escuelas de concentración “con sus posibilidades de más ricas experiencias para el cultivo de los valores morales y para el aprendizaje de lo intelectual y de lo tecnológico” por lo que la Subsecretaría informaba a los directores del nivel primario que comunicaba que en el área rural las escuelas debían “nuclearse, fusionarse o concentrarse”, ante la exigencia de más calidad para el área rural. En el “nucleamiento” los



alumnos se mantienen en sus escuelas de origen y un coordinador apoya la tarea de cada director y promueve actividades conjuntas entre las escuelas nucleadas. La “fusión” consiste en unificar dos o más establecimientos en un sólo y responde a necesidades de infraestructura o de matrícula reducida. La “concentración” admite la unificación de distintos servicios en forma parcial o total en un establecimiento mayor, clausurándose las escuelas de origen. La concentración fue la opción ordenada por el gobierno provincial a inspectores y directores para que presentaran “proyectos de concentración” para sus distritos (Rodríguez, 2008, p. 9).

No obstante, pese a las clausuras, las políticas dirigidas a las escuelas para primarias rurales fueron revisadas, anuladas o suspendidas por otros mandatarios y no se aplicó todo como estaba previsto (Rodríguez, 2008, p. 12).

Pese a todo, la supuesta mala calidad de la escuela rural frente a la que atribuyen al modelo urbano, paradigma de la planificación escolar tecnocrática, es discutible. En Francia, ante la respuesta rural a las concentraciones, el Ministerio encargó en los 90 unos estudios al respecto y aceptó que los resultados escolares de los alumnos rurales no son peores. Las transformaciones que supone este “descubrimiento” sobre las pequeñas escuelas pueden arruinar más de 50 años de proceso concentrador (Collot, 1994, p. 3).

Finalmente, es necesario no perder de vista las concentraciones escolares en la China rural, puesto que su impacto mundial es grande. Entre los problemas educativos causados por la política concentradora en China se encuentran: recursos mal asignados, mala calidad, aumento de los costos, cuestiones de seguridad de los estudiantes, una alta tasa de deserción escolar y la pérdida del patrimonio cultural rural (Mei, Jiang, Xiang y Song, 2015); así como el aumento de índices de abandono escolar, exceso de matrícula en las escuelas de ciudad, más carga lectiva para los profesores y mayores presiones financieras sobre la población rural pobre, motivos por los cuales, en 2012, el Ministerio de Educación suspendió esta política (UNESCO, 2017b, p. 135).

En el *Informe de Seguimiento la de Educación en el Mundo 2016* se dedica un apartado al problema que suponen las concentraciones

escolares en las comunidades puesto que dificultan el logro de los objetivos de sostenibilidad mundial y se ponen como ejemplos del proceso concentrador China y los Estados Unidos; concluye que esta política debe realizarse con mucha cautela, ya que se ha observado que en China ha resultado bastante infructuosa (UNESCO, 2017b, p. 135).

### *Concentraciones escolares en América Latina*

En América Latina hay gran diversidad ecológica por diferencias de altitud y latitud (llanuras litorales y cadenas montañosas, zonas australes, tropicales y ecuatoriales). Encontramos selvas, estepas, desiertos, altiplanos, humedales o zonas de alta montaña en distintas fases de transformación del medio natural, desde explotaciones agropecuarias tradicionales a grandes latifundios gestionados con las más modernas tecnologías (agrotóxicos, cultivos transgénicos o energéticos, grandes explotaciones mineras, petroleras, gasistas o centrales energéticas) con la pugna entre la sostenibilidad tradicional y la explotación poco racional, que valora más el beneficio económico inmediato que la sostenibilidad en la gestión del recurso y su impacto sobre el entorno y la población afectada.

Además, se estima que en la región existen más de 520 pueblos indígenas que hablan más de 400 lenguas y representan unos 50 millones de personas repartidas de manera muy desigual en las distintas regiones y países, lo que genera una complejidad mayor en esta región (Kit, Scasso, España y Morduchowicz, 2012, p. 22).

En esta región heterogénea, el problema de la escolarización se agrava y hay casos en que los alumnos deben acudir a escuela tras caminar varios kilómetros, montar en caballerías, en bicicleta o con otros medios... o albergarse en la escuela durante toda la semana. Los maestros también sufren las dificultades de accesibilidad y el rigor de la ruralidad, como se resume al describir Los Tolozas (Argentina):

Imagen común de escuelas rurales en el país: allí donde los colegios también son centros comunitarios Los Tolozas –a doscientos kilómetros de Santiago del Estero capital–, es todo y nada. La inundación castiga la mitad del año. No hay luz eléctrica. No hay teléfono.

No hay telégrafo. No hay médico. No hay dentista. No hay correo.  
No hay remedios. No hay autos (Infobae, 2017).

Para abundar en el tema de la accesibilidad de la población y los maestros rurales a las escuelas de Costa Rica se sugiere el acceso telemático al reportaje *Escuelas unidocentes. El largo camino para aprender* (Quesada, 2017), donde hay datos, videos, fotos, entrevistas y otros documentos que permiten tener una visión realista de las deficiencias, aunque positiva y esperanzadora frente a posibles concentraciones. Ante la previsión de concentraciones escolares se ha presentado una carta a la ministra de educación a favor de la escuela rural pidiendo cautela en ese proceso que no garantiza mejoras y sí hay evidencias de empeoramiento (Fallas, 2016).

En Ecuador, afirman que la escuela es el centro de atención pero construyen *Escuelas del Milenio* que dejan a los alumnos fuera de su entorno con el cierre masivo de escuelas unidocentes en el sector rural e indígena o alejándolos de sus lugares de origen. (Riofrío, 2017). Entre 2007 y 2017 se han cerrado o fusionado 8 429 escuelas de las 21 058 iniciales (41 % de las existentes al inicio) y en 2013 se formuló el *Plan de Reordenamiento Territorial de la Oferta Educativa* para tener un plantel de 5 mil *Unidades Educativas del Milenio (UEM)* en 2017. Se prevé que trabajen a doble jornada y todas tengan laboratorio de química, laboratorio informático, internet, laboratorio de idiomas, biblioteca, comedor y canchas deportivas, pero son muy caras y a finales de 2016 sólo hay finalizadas 70 de las 5 mil previstas (Torres, 2017), lo cual ha frenado el proceso concentrador.

En Chile, desde el año 2000 y hasta 2013, cerraron 899 establecimientos rurales respecto de un total inicial de 3 836, lo que supone 23 % de centros rurales clausurados en 13 años (Solís y Núñez, 2014, p. 58). La red escolar primaria en zonas escasamente pobladas la configuran más de 4 mil escuelas rurales (cerca del 38% de todas las escuelas) que atienden casi 10 % de estudiantes del país, pero el Ministerio ordenó un estudio de la ubicación óptima y el tamaño de las escuelas rurales con los objetivos generales de reducir la cantidad de escuelas multigrado de menor calidad y reducir las distancias de viaje de los estudiantes (Araya *et al.*, 2012).

Previamente, en 2008 la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) introdujo elementos de evaluación de desempeño en los centros educativos, cuyos resultados de aprendizaje pueden derivar en el cierre de escuelas de bajo desempeño. Para tal fin se promueve una investigación para anticipar los efectos que tendría el cierre de estas escuelas una vez entre en vigor esta Ley. Entre los hallazgos principales se destaca que 12 % de escuelas que deberían cerrarse no tienen alternativas cercanas y que casi 30 % de las escuelas de la zona no ofrecen la mejor calidad que justificara el cierre.

Como conclusión para nuestro objetivo se indica que el traslado de matrícula a escuelas más grandes, con cultura, ubicación y proyectos educativos diferentes, no hay evidencias que garanticen mejores resultados y se sugiere la necesidad de implementar programas de integración y apoyo psicosocial en los nuevos colegios para los estudiantes desplazados de las escuelas cerradas (Elacqua *et al.*, 2011).

En esta línea de investigaciones, encontramos que los establecimientos educativos rurales de Chile presentan algunas ineficiencias: infraestructura deficiente, cursos multigrado, relación alumno-profesor muy baja y una localización que obliga a los alumnos a recorrer grandes distancias, factores que afectan directamente el rendimiento escolar y la calidad de la educación. Con el fin de resolver el problema se propone una metodología para la re-localización y modificación de escuelas como una alternativa para mejorar la calidad de la educación rural. Se indica que en 2007, 36 % del alumnado de segundo medio que utilizaban transporte público superaba el umbral de 60 minutos mientras que 15 % de los que accedían a pie superaban el umbral de 30 minutos (Castillo, 2011, p. 2). A su vez, escolarizar en una escuela cercana supone algo menos de gasto y peores resultados, por lo que el sistema educativo empeora 10 %, pero si se subvenciona el transporte al alumnado de bajo nivel socioeconómico a elegir centros de más calidad disminuyen más los costes, mejoran sus resultados y el sistema incrementa su calidad 23 % (Castillo, 2011, p. 57).

Con la voluntad de proponer alternativas que permitan la reubicación de los escolares rurales se ha iniciado una serie de investigaciones desde distintas disciplinas, poniendo la escuela rural chilena en el centro de programas informáticos para ayudar a tomar

decisiones considerando distintos factores con modelos económicos (Amaya, Peeters y Uribe, 2015), modelos multifactoriales vinculados a las características de la escuela para que las familias puedan decidir (Zúñiga, 2009), partiendo de las premisas oficiales y de una visión urbana de la calidad: necesidad de más dotaciones, eliminación de las escuelas multigrado, apartar al alumno de su entorno.

Podemos encontrar un panorama similar en otras muchas zonas rurales latinoamericanas, donde se vincula pobreza, ruralidad y condiciones de los pueblos indígenas, que son marginados en su tierra.

En México, una investigación reciente reitera la dificultad de acceso a la educación básica en la población rural y este problema afecta los resultados escolares del alumnado y los logros educativos estatales (Juárez y Rodríguez, 2016, pp. 4-7), por lo que también pueden haber motivado la voluntad concentradora para garantizar la equidad y calidad.

En este país, entre 2013-2014, 30 % del alumnado entre los tres y los 14 años es rural, porcentaje igual al de población rural, pero al aumentar la edad y el nivel educativo disminuye el porcentaje rural respecto del total, aumentando la brecha urbano-rural. Apenas 3.3 % de las localidades rurales cuenta con establecimientos de educación superior, por lo que muchos jóvenes rurales deben viajar a las localidades urbanas para estudiar o abandonan el sistema educativo formal. A las dificultades de acceso educativo hay que añadir la mayor pobreza de la población rural, más acuciante entre los indígenas. Por su parte, las escuelas indígenas (91 % ubicadas en localidades rurales) atienden a 6.6 % de la población mexicana hablante de alguna de las 60 lenguas que hay en el país.

Respecto de las escuelas rurales, se afirma que no cuentan con suficiente infraestructura, mobiliario, equipamiento y material escolar y que hay anormalidad (incumplimiento del currículum, del calendario escolar y de la jornada diaria por parte del profesorado; rotación excesiva del profesorado y falta de continuidad en los proyectos y escasa formación para trabajar en aulas multigrado). En zonas rurales es común que los maestros rurales lleguen a sus escuelas en martes y se vayan en jueves, problema que se complica

en escuelas unitarias porque si falta el maestro no hay clases (Juárez y Rodríguez, 2016, p. 11).

Son 7 millones de alumnos en localidades de menos de 2 mil 500 habitantes, por lo que la educación rural es una realidad que viven millones de familias, de estudiantes, docentes, directores, supervisores, asistentes técnico-pedagógicos y otros agentes educativos en todo el territorio nacional. Casi 60% de los centros de preescolar, primaria y secundaria se encuentran en estas localidades y algo más de 50% de escuelas de preescolar-primaria son multigrado, frente a 25% de secundaria. No obstante, el plan nacional *La Escuela al Centro* ofrece un único sistema de organización escolar considerado idóneo para todas las escuelas sin reconocer las profundas diferencias que existen en materia de gestión escolar entre las llamadas escuelas regulares y las multigrado (Juárez, 2016).

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE en sus pruebas PISA (*Programme for International Student Assessment*) de 2012 muestra que en América Latina en muchos casos los centros con mayor asignación presupuestaria concentran a estudiantes de mayor renta porque hay segregación escolar. Una política orientada a cerrar brechas en calidad educativa debe destinar más recursos a aquellas escuelas que obtienen peores resultados y concentran estudiantes de entornos socioeconómicos más desfavorecidos, especialmente en zonas rurales.

En 2015, en PISA, la brecha de los resultados rural-urbano continúa, así como la de infraestructuras y en la formación del profesorado. No obstante, se aprecia que en centros rurales hay mejor clima escolar, mayor sentido de pertenencia y colaboración entre el alumnado, así como mejor respuesta del profesorado a las necesidades del alumnado (CERI, 2017, p. 4)

En una región con los mayores índices de desigualdad, potenciar la escuela rural supondría la mejor política en la lucha contra la desigualdad (Castro, Giménez y Pérez, 2017, pp. 55-56) sobre todo si consideramos que en América Latina la población rural supone entre 20 y 40% del total, según se empleen los datos oficiales de cada país o los derivados de la OCDE (Itzcovich, 2010, p. 29), lo que puede suponer la invisibilización de lo rural en América Latina, confirmada

por la estimación para 2015 de 20 % de población rural en esta región (Banco Mundial, 2017a).

### *El sistema educativo español y la concentración escolar*

Con el fin de poder comprender el proceso de concentración escolar en España se indican referencias básicas:

El artículo primero de la Ley 27/1964, sobre ampliación del período de escolaridad obligatoria (BOE núm. 107, 04/05/1964) prolongaba la edad de escolaridad obligatoria de los doce hasta los 14 años. Hasta los diez u once años se cursaba siempre en escuelas de primaria, pero partir de este momento los escolares podían acceder a centros de Enseñanza Media previa superación de una prueba de ingreso o cursar estudios profesionales. El artículo segundo ordenaba que se estimulara el cumplimiento de la obligación de escolaridad con medidas de protección escolar, especialmente en comarcas rurales y el tercero ordenaba la graduación de la enseñanza en las Escuelas de Enseñanza Primaria, curso por curso.

La realidad fue otra. Se promovió el cierre de escuelas unitarias para favorecer la graduación escolar concentrándolas en Agrupaciones Escolares bajo un mismo director, proceso iniciado con el DECRETO 400/1962, sobre agrupación de Escuelas y Direcciones de Grupo Escolar (BOE núm. 59, 09/03/1962), como indicaba el artículo primero: “Cuando en una misma localidad (entidad de población y menor distancia de un kilómetro haya más de una escuela para niños de un mismo sexo, los distintos cursos en que se divida la enseñanza primaria se distribuirán entre los Maestros de todas ellas creando Agrupación o Agrupaciones escolares convenientes”.

La graduación ya era una obligación, así como la agrupación escolar que en muchos casos exigió la implementación de servicios complementarios: transporte escolar, comedor escolar y la creación de residencias escolares, denominadas escuela-hogar a partir del DECRETO 2240/1965, por el que se regula la creación de Escuelas-Hogar y la designación de su personal (BOE núm. 193, 13/08/1965), cuyo preámbulo resume el proceso:

La escolarización total de la población infantil requiere que se arbitren los medios precisos a fin de que tengan acceso a la enseñanza primaria aquellos niños para los que no es posible crear Escuelas nacionales ordinarias, porque el escaso contingente escolar haría excesivamente gravoso el servicio.

La Escuela comarcal, dotada de comedor y transporte escolar ha puesto remedio en muchos casos a esta situación, pero existen zonas de población ultradiseminada en las que la escolarización de los niños no puede realizarse por este sistema, tanto por la imposibilidad de implantar un transporte regular como por la fatiga excesiva que pudiera causar a los alumnos.

A la resolución de las dificultades que originan estas situaciones responde la creación de Escuelas-hogar, que constituyen una extensión de la familia de los niños, permitiéndoles el acceso en condiciones adecuadas a las enseñanzas de una Escuela nacional (preámbulo del Decreto 2240/1965, párrafos 1-3).

Obsérvese que este texto muestra al Estado como benefactor de los escolares rurales, a los que proporciona el acceso en condiciones adecuadas a la educación (porque la enseñanza en escuelas no graduadas no es adecuada), para evitarles fatigas y largas rutas de transporte escolar, acogiéndolos en la Escuela-hogar como extensión de la familia, subsanando las necesidades formativas que sus familias no pueden ofrecer.

El modelo de concentración escolar y Escuela-hogar, en términos agropecuarios, consistía en “hacer un gran gallinero en el pueblo elegido y llenarlo de pollicos; como con los pollicos del pueblo no se llenaba tan gran gallinero iban a coger los pollicos de los gallineros vecinos, de modo que en poco tiempo no quedaron gallineros, ni gallos, ni gallinas, ni pollicos”, que el secretario de la Cámara Agraria de Villahermosa del Río, entrevistado en 1993 refería de la Escuela-hogar de Lucena, que recogía alumnos de tres concentraciones escolares (Lucena, Villahermosa del Río y Zucaina) después de cerrar 13 escuelas que atendían población diseminada. Según el informante, el impacto demográfico fue negativo en toda la zona y lo comprobaremos.

Entre 1960 y 1980 se desarrollaron en España cuatro Planes de Desarrollo Económico y Social, entre los que destaca el tercero



por su concreción sobre la política educativa: supresión de escuelas unitarias, concentración y graduación escolar, creación de plazas en escuela-hogar, concepto de comarca escolar y definición de centros educativos polivalentes desde el punto de vista educativo y cultural. Cabe recalcar las continuas referencias a la calidad de la educación y a la igualdad de oportunidades para los escolares rurales (Comisaría del Plan de Desarrollo Económico y Social, 1972, pp. 89-90).

En España, la década de los 70 se asocia al período de concentración escolar más agudo. Así lo expresa claramente el inspector Jesús Jiménez:

Las concentraciones escolares tienen su precedente en las agrupaciones escolares, a comienzos de los sesenta, [...] Pero es a partir de la Ley General de Educación y más concretamente de las Órdenes ministeriales para la Transformación y clasificación de centros, 30-XII-1971 y 14-I-1972, cuando comienza la fiebre de creación de centros comarcales de enseñanza y consiguientemente la supresión de escuelas unitarias y mixtas (Jiménez, 1983, p. 29).

Tras esta visión negativa de la escuela rural subyacente en los Planes de Desarrollo se ocultaba el verdadero motivo económico: eliminar las pequeñas escuelas de las zonas rurales pensaban que contribuiría a reducir la población rural y aumentar la mano de obra para la industria, la construcción y los servicios en las cabeceras de comarca y en zonas urbanas. Estos Planes de Desarrollo dejaron tras de sí un campo casi deshabitado y empobrecido (de personal, de juventud, de recursos, de servicios). Por ello, todos los habitantes de zonas rurales que vivieron los años 60 y 70 conocen las expresiones *escuela-hogar, concentración o escuela comarcal, transporte escolar...* y los recuerdos en unas zonas y otras se parecen: madrugones, viajes, frío, separación familiar, desarraigo, malas condiciones educativas de los centros, pocas garantías de mejora de la calidad educativa, rechazo mutuo entre concentrados-concentradores, etcétera.

Pese a los últimos esfuerzos tecnocráticos concentradores, el intento de eliminar las escuelas pequeñas había fracasado. A partir de 1976, varios factores así lo indican (el replanteamiento de la política para la escuela rural, la problemática del transporte escolar y sus

accidentes, la organización de pueblos en contra de las concentraciones y su difusión en prensa tras el fallecimiento del general Franco y el inicio de la transición política, el impulso a la escuela rural a partir de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, el surgimiento de Escuelas de Verano y grupos de maestros en defensa de la escuela rural o la comparación cuantitativa de los costos de las escuelas-hogar y concentraciones escolares que resultan más caras que las escuelas pequeñas).

A principios de los 80, comenzaron a reabrirse escuelas y se inició un proceso de transferencias educativas a distintas comunidades autónomas que se ocupaban de organizar la educación; se promovió una educación compensatoria con el Real Decreto 1174/1983, sobre educación compensatoria (BOE núm. 112, 11-3-1983) que considera actuaciones en zonas de actuación educativa preferente (ZAEP) que muestren tasas superiores a la media nacional en analfabetismo, no asistencia a Educación Preescolar, desfase entre curso académico y edad en Educación General Básica, abandonos en este mismo nivel, no escolarización en Enseñanzas Medias y, en particular, en Formación Profesional de primer grado, y abandonos en Formación Profesional de primer grado. En ellas se diseñó un Plan especial de actuación con prioridad en las inversiones en construcciones y equipamiento (artículo 3), mediante servicios de apoyo escolar y centros recursos, estabilidad del profesorado, cursos especiales, campañas de alfabetización, obras y equipamiento escolar, etcétera.

Tres años después de iniciarse los Programas de Educación Compensatoria se publicó el Real Decreto 2731/1986, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica (BOE núm. 8, 9-1-1987), en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, no afectando a las Administraciones Educativas con competencias (Disposición Final Primera). Este hecho supuso el inicio de marchas diferentes en atención a la educación rural. El Ministerio debía promover los Colegios Rurales Agrupados (CRA) y las Autonomías desarrollaron este modelo u otros.

El preámbulo del Real Decreto 2731/1986 es un resumen del proceso de escolarización básica en zona rural: colegio nacional de ocho unidades escolares como mínimo, una por cada nivel,

concentración escolar y transporte escolar masivo, cierre de unitarias y reducción de las pequeñas escuelas denominadas centros incompletos, carentes, por lo general, de los recursos de profesorado, instalaciones y equipamiento mínimos para atender adecuadamente los objetivos propios de la Educación General Básica, por lo que “lejos de alcanzar el objetivo de reducir las disparidades existentes entre el medio urbano y el rural, esa política educativa agravó las carencias de este último, dificultando el desarrollo educativo y afectivo de los alumnos y contribuyendo a su desarraigo cultural” (preámbulo Real Decreto 2731/1986, párrafo 4).

Así se promueve un nuevo modelo que asegura la atención educativa de los alumnos de preescolar y de los ciclos inicial y medio (1º, 2º y 3º, 5º de la Educación General Básica [EGB], respectivamente) en su localidad de residencia y permite diversas fórmulas de atención al alumnado del ciclo superior (6º, 8º de EGB), como el desplazamiento periódico de los profesores itinerantes o el de los alumnos para la utilización de instalaciones y equipamientos especializados (artículo 2). Además, la disposición adicional posibilita que el Ministerio convierta concentraciones escolares en Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica, con la finalidad de mejorar las condiciones y calidad de la enseñanza, convirtiéndose el modelo CRA en algunas zonas en una nueva modalidad de concentración escolar, que se mantiene hasta la actualidad.

Durante todo este período el alumnado de preescolar no computaba a efectos de mantener la escuela, abierta, pero a partir de la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE núm. 238, 04/10/1990) se incorpora la educación infantil de tres años al sistema educativo de oferta general y el alumnado de tres a cinco años computa a efectos de matrícula junto con los de Educación Primaria (1º a 6º), compensando en parte el efecto del traslado de los alumnos de 12 y 13 años (1º y 2º de la Educación Secundaria Obligatoria [ESO]) a los institutos, para intentar minimizar el efecto de la concentración escolar del alumnado de ESO en centros de secundaria, porque la normativa prohíbe que se imparta esta etapa en las escuelas. Este hecho podría haber causado gran revuelo en las zonas rurales, pero la estrategia gubernamental surtió el efecto esperado

evitando un fuerte rechazo social. Esta situación se mantiene hasta la actualidad, pero con la crisis económica iniciada en la pasada década se abre un nuevo proceso de clausura de escuelas con los mismos argumentos que se emplean en la concentración escolar (Santamaría, 2012c) lo que ha exigido a las administraciones aplicar sistemas más transparentes en sus decisiones, puesto que ahora las comunidades rurales pueden dotarse de instrumentos para formular alegaciones a favor del mantenimiento de la escuela rural (Santamaría, 2015)

La falta de colaboración entre las administraciones autonómicas y el uso de modelos diferentes de escuela rural en España posibilitan que el Consejo Escolar del Estado en sus informes anuales aporte información sobre escuela rural centrada en los CRA que induce a los lectores de estos informes al error si comparan datos globales de distintos cursos sin comprobar si computan las mismas comunidades autónomas. Así, en un monográfico sobre escuela rural se indica que de 2002-2003 a 2008-2009 la escuela rural pasa de 91 mil alumnos a 61 mil (Sepúlveda y Gallardo, 2011, p. 143) y no sorprende a las autoras que se pierda casi 33% de la matrícula.

Pero si comparamos los datos de los informes del Consejo Escolar del Estado de los cursos 2012-2013, 2013-2014 y 2014-2015, sin atender las comunidades representadas se indica que hay una matrícula de 49 384 alumnos, 66 223 y 78 721, respectivamente (Consejo Escolar del Estado, 2014, p. 223; 2015, p. 217 y 2017, p. 214). Según esos datos en tres cursos sucesivos ha aumentado la matrícula de los CRA unos 29 337 alumnos que suponen un incremento de matrícula del 59% en tres cursos, dato totalmente imposible en un contexto rural demográficamente recesivo.

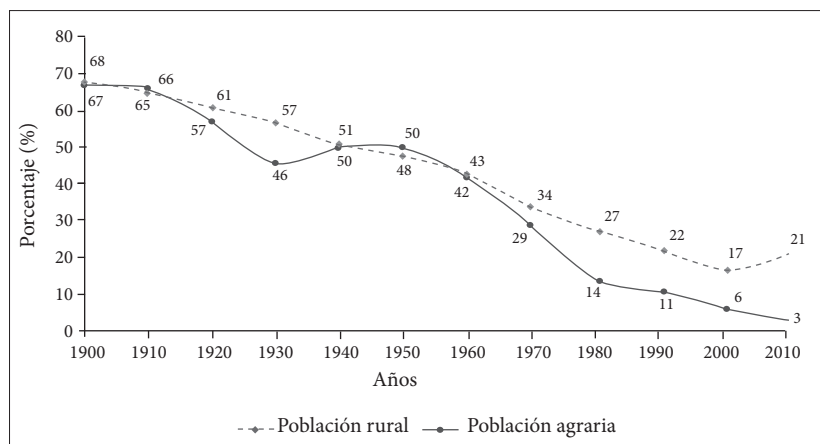
Para planificar la educación, es malo computar de menos la matrícula rural (invisibilizándola) y peor creer que hay un repunte de matrícula escolar por partir de datos de distintas comunidades y modelos diferentes. Como solución se propone la definición de indicadores de ruralidad que contemplen todos los modelos educativos existentes en un país, atendiendo especialmente el modelo de aula (multigrado o no) así como los distintos servicios que les deben dar soporte (orientación, supervisión, formación del profesorado, tecnologías de la información, innovación e investigación educativa,

becas, transporte escolar, comedor, residencia) aunque no sean específicamente rurales.

### *Demografía y escolarización en España*

En este país el peso de la población rural respecto del total ha ido decreciendo a lo largo de los últimos 100 años. Hemos considerado como *población rural* la que reside en municipios de menos de 10 mil habitantes, con un criterio más laxo que los habituales utilizados en España. El Instituto Nacional de Estadística (INE) define los municipios rurales como los que tienen menos de 2 mil habitantes. El Ministerio de Agricultura los define si se ubican en zonas rurales y tienen menos de 5 mil habitantes. Hay distintas definiciones y en todas hay excepciones (Santamaría, 2012a, pp. 6-11). Esta proporción de población respecto del total se reduce hasta el censo de 2001 y repunta hasta 21 % cuando la estimación realizada en 2001 para 2011 fue de 13 %.

*Gráfica 1. Evolución de la población rural y agraria en España 1900-2011*



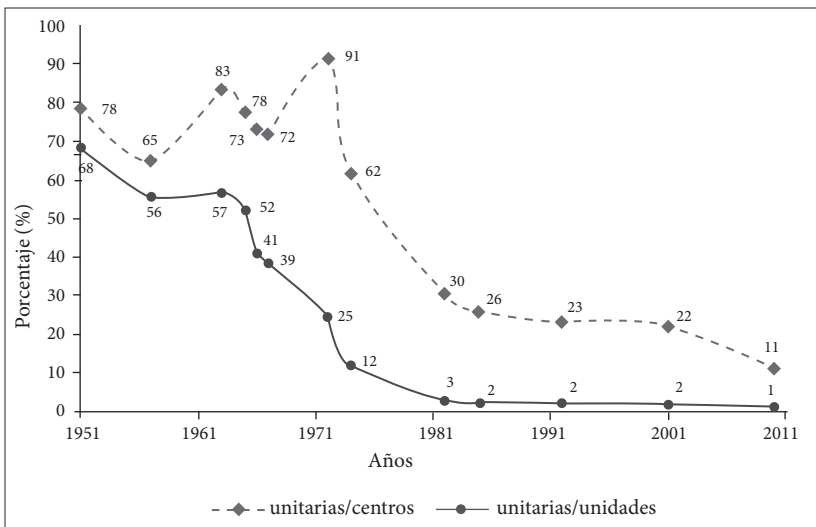
*Fuente:* Elaboración propia a partir de Santamaría, 1996, p. 135 e INEbase, 2017.

Simultáneamente, la población activa dedicada al sector agropecuario se ha reducido respecto de la población activa total, observándose un repunte entre 1930 y 1950, que corresponde con la

Guerra Civil Española, la Segunda Guerra Mundial, la Autarquía y el bloqueo económico del que promovía la autosuficiencia alimentaria. A mediados de los 50, con la apertura a otros países, se inicia un fuerte éxodo rural: sobra gente trabajando en el campo y hace falta mano de obra en las ciudades. Ambas series muestran la pérdida de peso de lo rural respecto del total.

A su vez, la red escolar primaria del país se redujo, concentrando escuelas rurales en dos oleadas concentradoras masivas en los 60 y los 70, pero recientemente se observa un período concentrador a partir del año 2000, disimulado por la expansión de los CRA y otras agrupaciones. Así, mientras el total de unidades en España ha aumentado al incrementarse la población, la cantidad de unitarias respecto del total de unidades y de centros se ha reducido, evidenciando los citados procesos de concentración escolar.

*Gráfica 2. Evolución del porcentaje de unitarias respecto del total de unidades y centros*



*Fuente:* Elaboración propia a partir de Santamaría, 1996 e INEbase, 2017.

En la Gráfica 2 puede observarse el aumento de unitarias superior al de centros en la década de los 50, correspondiente al período de expansión de la red escolar en población dispersa donde cada

unitaria es una escuela y con esta medida se pretende, además de cumplir las normas educativas, retener la población rural en sus lugares de origen. La línea punteada evidencia los dos años clave de las concentraciones tradicionales, 1962 y 1972, años en que se concentran escuelas y por ese motivo aumenta el porcentaje de unitarias, que no han sido concentradas, respecto del total de centros que se ha reducido mucho al suprimirse muchas escuelas pequeñas que computaban como centros independientes.

## Resultados

A continuación se aborda el tema a nivel de dos zonas rurales: zona 1, de montaña y en declive, y la 2, llano interior, cercano a la capital provincial (ver tablas de datos en los anexos 1 y 2 y mapa en el anexo 3).

### *Estudio en la zona del río Villahermosa (cinco municipios de montaña)*

La zona del río Villahermosa estudiada la forman los municipios de Castillo de Villamalefa, Cortes de Arenoso, Ludiente, Villahermosa del Río y Zucaina, todos de la comarca Alto Mijares. La tendencia demográfica en 1970 respecto 1950 era ya negativa en todos los pueblos. Es una zona rural de montaña, deprimida, envejecida y despoblada. Su altitud oscila entre los 500 y los 1 700 metros sobre el nivel del mar que se encuentra entre 40 y 60 kilómetros. Estas condiciones modulan con un clima mediterráneo-continental; la falta de terrenos llanos, así como los desniveles, han limitado la actividad agrícola (cereales, almendro, olivo) y ganadera (avícola, ovina y porcina), con una embotelladora de agua y algunas pequeñas empresas de construcción y cárnicas y una de las principales fuentes de ingresos son las pensiones de los jubilados. Dista de la capital provincial entre 50 y 80 kilómetros, entre 60 y 100 minutos de viaje en coche, por lo que muchos servicios son poco accesibles o se ofrecen de forma ambulante. El nivel de estudios de la población adulta era de los más bajos de la provincia en 1991. Esta zona es un ejemplo de círculo vicioso rural: baja matrícula para el servicio educativo, bajo nivel educativo y pocas oportunidades de acceso, bajas competencias y bajos ingresos,

emigración de la juventud y envejecimiento, baja densidad de población (CERI, 2017, p. 10).

A continuación, se resume parte de la investigación de la zona sobre demografía y escolarización (ca: 8) y se apoya, además, en las opiniones del profesorado de la zona entre 1965-1995 (ca: 9) y las opiniones de los padres en 1994 (ca: 10).

En 1950 había una red escolar con 13 unidades en las cinco capitales municipales y 14 en el resto de los términos municipales, en aldeas (Cedramán de Castillo de Villamalefa, clausurada en 1968; San Vicente de Piedrahita, Cortes de Arenoso, clausurada en 1975; La Giraba de Ludiente, clausurada en 1985) y atiendo a población diseminada. En 2000, sólo quedaban ocho unidades en las capitales y una en San Vicente de Piedrahita (abierta de nuevo en 1981). En la década de los 60 se cerraron casi todas las escuelas diseminadas, se concentró su alumnado de seis a 14 años en Villahermosa y Zucaina y se abrió la Escuela-Hogar de Lucena del Cid (de 29 unidades pierde 13, 45%). Esta escuela-hogar fue una de las primeras creadas en la provincia y había que promocionarla. A principios de los 70 se planificó la segunda concentración y los alumnos de 12 a 14 años de toda la zona fueron escolarizados en Lucena, eliminando casi todas las escuelas no ubicadas en capitales municipales y se redujo el tamaño de las concentraciones por falta de alumnado (de 17 unidades pierde 9, 56%).

*Tabla 1.* Evolución de la red escolar en la zona del río Villahermosa 1950-2000

<i>Unidades</i>	1950	1960	1970	1980	1990	2000	<i>Ratio U/E</i>	1950	1960	1970	1980	1990	2000
<i>Cabecera municipal</i>	13	13	12	6	9	8	Unidades	27	29	16	7	10	9
<i>Resto municipal</i>	14	16	4	1	1	1	Escuelas	27	29	9	6	6	6
<i>Zona río Villahermosa</i>	27	29	16	7	10	9	<i>Ratio U/E</i>	1,00	1,00	1,78	1,17	1,67	1,50
<i>% unidades en núcleo</i>	48	45	75	86	90	89							

*Fuente:* Elaboración propia a partir de tablas diversas de Santamaría, 1996 y GVA.es.

La presión concentradora fue más fuerte en las aldeas y población que vivía en casas de campo o masías diseminadas porque creían que



acudirían a la escuela del núcleo municipal, pero no fue así porque al cerrar las escuelas muchos se fueron del pueblo. En la década de los 70, la *ratio* de unidades por escuela aumentó a 1.78, pero se redujo de golpe al perder las concentraciones municipales o de zona más unidades de las previstas antes de 1980. Las dos oleadas concentradoras habían provocado un éxodo rural superior al previsto.

Vamos a comprobarlo utilizando los censos municipales, el índice de población respecto de 1940 (año de reinicio general del éxodo rural) y el índice respecto del censo anterior o tendencia.

*Tabla 2.* Evolución de la población en los municipios de la zona e índices. 1940-1991

<i>Municipio</i>	<i>Censo municipal</i>						<i>Índice 1940</i>				
	1940	1950	1960	1970	1981	1991	50/40	60/40	70/40	81/40	91/40
<i>Castillo</i>	1,093	996	734	464	225	127	91	<b>67</b>	<b>42</b>	21	12
<i>Cortes</i>	1,364	1,230	1,081	689	464	409	90	<b>79</b>	<b>51</b>	34	30
<i>Ludiente</i>	1,025	847	659	421	305	253	83	<b>64</b>	<b>41</b>	30	25
<b><i>Villahermosa</i></b>	2,391	2,118	1,593	1,084	542	524	<b>89</b>	<b>67</b>	<b>45</b>	<b>23</b>	22
<b><i>Zucaina</i></b>	1,138	1,041	809	503	287	228	91	<b>71</b>	<b>44</b>	25	20
<i>Zona</i>	7,011	6,232	4,876	3,161	1,823	1,541	89	<b>70</b>	<b>45</b>	26	22
<b><i>Lucena</i></b>	3,535	3,457	2,877	2,218	1,879	1,641	98	<b>81</b>	<b>63</b>	53	46

<i>Municipio</i>	<i>Índice anterior (tendencia)</i>				
	50/40	60/50	70/60	81/70	91/80
<i>Castillo</i>	91	74	63	48	<b>56</b>
<i>Cortes</i>	90	88	64	<b>67</b>	88
<i>Ludiente</i>	83	78	64	<b>72</b>	83
<b><i>Villahermosa</i></b>	89	75	68	50	<b>97</b>
<b><i>Zucaina</i></b>	91	78	62	57	<b>79</b>
<i>Zona</i>	89	78	65	58	<b>85</b>
<b><i>Lucena</i></b>	98	83	77	<b>85</b>	87

*Fuente:* Elaboración propia a partir de los datos de censos INE, 2017; INEbase.

En todos los municipios de la zona hay descenso de población, pero para ponderar el peso de la variación de población analizamos los índices respecto del inicio de la serie (1940) y la tendencia (dividir datos de un censo por el anterior y multiplicar por 100).

En la tabla de índices de 1940 se ha marcado “en negrita” los sucesivos que presentan la máxima diferencia entre ellos que se corresponde

con una variación de población superior de la serie. El análisis de índices municipales pone en evidencia que casi todos los municipios (concentrados y concentradores) reducen más su índice entre los 60 y los 70, datos que permiten concluir que la primera oleada concentradora, de los 60, fue más efectiva que la segunda, de los 70. La excepción es Villahermosa, con mucha población diseminada. El análisis de los índices de 1940 no permite afirmar taxativamente que haya un efecto demográfico diferencial entre municipios concentrados y concentradores, aunque de éstos Lucena mantiene los mejores índices.

Si analizamos la evolución de las tendencias demográficas intercensales, tenemos que:

- 1) No hemos demostrado la relación entre supresión-concentración escolar y descenso demográfico, porque en ese proceso influyen otros factores (físicos y socioeconómicos).
- 2) La relación concentración-emigración podría apreciarse de modo diferente según el tipo de poblamiento (cabecera municipal, aldeas, diseminado...) y las localidades.
- 3) Esta zona rural vive un período emigratorio desde 1940, por lo que no hay que hablar de variación de población, sino de la mayor o menor reducción los índices y su tendencia.

A continuación, motivados por una respuesta diferente según el tipo de población (excepción Villahermosa) exponemos los índices de población respecto de 1940 para las cabeceras municipales, las aldeas y la población diseminada hasta 1991.

*Tabla 3. Evolución del Índice de población respecto del censo de 1940 a 1991*

<i>Índice 1940</i>	<i>Cabecera municipal r/1940</i>					<i>Aldeas r/1940</i>					<i>Diseminado r/1940</i>				
	<i>50/40</i>	<i>60/40</i>	<i>70/40</i>	<i>81/40</i>	<i>91/40</i>	<i>50/40</i>	<i>60/40</i>	<i>70/40</i>	<i>81/40</i>	<i>91/40</i>	<i>50/40</i>	<i>60/40</i>	<i>70/40</i>	<i>81/40</i>	<i>91/40</i>
<i>Municipio</i>															
<i>Castillo</i>	92	78	<b>70</b>	53	36	<b>103</b>	<b>71</b>	44	19	9	87	<b>61</b>	<b>30</b>	7	2
<i>Cortes</i>	84	<b>79</b>	<b>61</b>	48	48	97	<b>78</b>	<b>54</b>	40	32	87	<b>82</b>	<b>39</b>	16	13
<i>Ludiente</i>	<b>90</b>	<b>68</b>	62	49	42	<b>97</b>	<b>75</b>	63	55	48	70	<b>56</b>	<b>14</b>	2	0
<i>Villahermosa</i>	<b>89</b>	<b>68</b>	59	49	53	-	-	-	-	-	88	<b>66</b>	<b>38</b>	9	6
<i>Zucaina</i>	<b>94</b>	<b>65</b>	48	44	36	-	-	-	-	-	89	77	<b>40</b>	4	2
<i>Zona</i>	<b>90</b>	<b>70</b>	58	48	44	<b>98</b>	<b>76</b>	<b>54</b>	39	31	86	<b>68</b>	<b>34</b>	8	5
<i>Lucena</i>	109	<b>111</b>	<b>159</b>	139	126	-	-	-	-	-	92	<b>66</b>	<b>11</b>	8	4

*Fuente:* Santamaría, 1996, pp. 955, 958 y 961.

Se ha marcado “en negrita” las décadas sucesivas con mayor variación del índice. En zona de estudio, ahora sí podemos apreciar diferencias en el análisis del índice respecto de 1940:

- a) En las cabeceras municipales donde hay concentración de la zona (Villahermosa y Zucaina) no se observa relación entre concentración y menor descenso de la población que en las cabeceras de municipios concentradores, que fue uno de los objetivos de los planes de desarrollo para las cabeceras.
- b) Sin embargo, en la cabecera de Lucena sí aumenta la población en la década de los 60 (concentraciones de las escuelas de Lucena) y sobre todo los 70 (concentración de alumnos mayores de todos los pueblos y los procedentes de zonas aisladas).
- c) Por otra parte, la concentración escolar no supuso una mayor disminución de la población en las cabeceras municipales de pueblos concentrados (Castillo, Cortes y Ludiente) respecto de las de pueblos concentradores (Lucena, Villahermosa y Zucaina).
- d) En el caso de las aldeas, no se observa que haya relación entre el cierre de su escuela y la aceleración del descenso demográfico, iniciado severamente antes de las concentraciones. Cedramán (Castillo) perdió su escuela en 1968, San Vicente (Cortes) en 1975 y Giraba (Ludiente) en 1985. Cada aldea sigue una dinámica diferente.
- e) Existe una relación evidente en todos los municipios entre la supresión de escuelas de masías y el descenso demográfico de la población diseminada que atendían, la cual disminuye paulatinamente hasta la década de los 60, momento en que la reducción se acelera y se mantiene así hasta 1981, cuando la regresión pierde intensidad. Este período coincide con el de supresiones y concentración escolar.

Estos datos sólo coinciden con los de Morales (2013) en tanto que no se confirma que la concentración favoreciera el aumento de población de municipios concentradores.

*Comparación zona de Llano Interior (12 municipios)*

La zona del Pla de l'Arc que se ha estudiado la componen los municipios interiores de la comarca La Plana Alta (Benlloch, Borriol, Cabanes, Les Coves, La Pobla Tornesa, Sant Joan de Moró, La Serra d'Engarceran, Serratella, Torre d'En Doménech, Vall d'Alba, Vilafamés y La Vilanova). Es una zona rural de llanura interior, con algunos municipios en riesgo de despoblación y otros con gran crecimiento. La tendencia demográfica en 1970 respecto 1950 era negativa en los pueblos más pequeños y positiva en más de la mitad. La altitud oscila entre los 50 y los 700 metros sobre el nivel del mar, del cual dista 10 o 20 kilómetros, lo que le confiere un clima mediterráneo que posibilita una fuerte actividad ganadera (ovina y porcina) y agrícola (naranjos, almendros, olivos, vid, etc.) con varias industrias cerámicas y de energías alternativas y recientemente ha iniciado su actividad el Aeropuerto de Castellón, ubicado en la zona. Dista de la capital provincial entre 10 y 40 kilómetros, donde se ofrecen todo tipo de servicios accesibles entre 10 y 40 minutos en coche, así como diversidad de oportunidades laborales. En esta zona se pueden apreciar los municipios en círculo vicioso rural y otros: matrícula que garantiza el servicio educativo, buenas oportunidades de acceso a la educación y buen nivel educativo, competencias que permiten acceder a trabajos bien remunerados, inmigración especialmente de población activa joven, sostenibilidad demográfica (CERI, 2017, p. 10). No repetiremos el estudio realizado en 2001 (Santamaría, 2004), no obstante destacamos del mismo varios datos.

En la zona del Pla de l'Arc la dinámica de expansión escolar de los 50 y principios de los 60, con reducción antes de los 70 observada en España y en la zona del río Villahermosa también se aprecia. Aquí la primera oleada de concentración de los 60 (de 82 unidades pierde 12, 16%) en tanto que la oleada de los 70 parece más suave (de 70 unidades pierde 4, 6%). La realidad es que hubo una fuerte concentración escolar en la aplicación del *Anteproyecto de comarcalización de Castellón* (ITE, 1971), que no se aprecia correctamente por la creación de 12 unidades en las cabeceras de concentración (Cabanes, Les Coves y Vilafamés) y en Borriol y Sant Joan de Moró, cuya proximidad a Castellón y la implantación de industrias cerámicas

aceleraron el aumento de población y la transformación de escuelas cíclicas en Colegios Nacionales. Estas creaciones enmascaran las 16 clausuras de escuelas de masías o diseminadas.

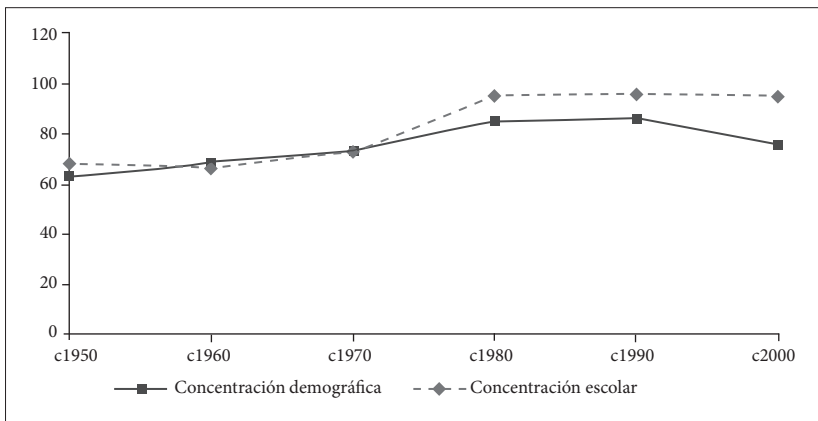
*Tabla 4. Evolución de las unidades escolares en cabecera y resto 1945-2000*

<i>Unidades</i>	1945		1950		1960		1970		1980		1990		2000	
	<i>cab</i>	<i>rest</i>	<i>cab</i>	<i>rest</i>	<i>cab</i>	<i>rest</i>	<i>cab</i>	<i>rest</i>	<i>cab</i>	<i>rest</i>	<i>cab</i>	<i>rest</i>	<i>cab</i>	<i>rest</i>
<i>Municipio (cabecera/resto)</i>														
<i>Benlloch</i>	4	1	4	1	5	1	3	0	3	0	3	0	3	0
<i>Borriol</i>	6	0	6	0	6	0	9	0	11	0	11	0	17	0
<i>Cabanes</i>	6	3	6	3	6	5	7	4	11	0	11	0	12	0
<i>La Pobla</i>	2	0	3	0	3	0	3	0	2	0	1	0	4	0
<i>La Serra</i>	2	5	2	6	2	6	2	4	2	3	2	3	2	4
<i>La Vilanova</i>	4	0	4	0	5	0	4	0	2	0	2	0	2	0
<i>Les Coves</i>	8	4	8	4	8	4	6	2	10	0	9	0	9	0
<i>Sant Joan de Moró</i>	3	1	3	1	4	2	4	2	4	0	11	0	11	0
<i>Sarratella</i>	2	0	2	0	2	0	1	0	1	0	1	0	0	0
<i>Torre d'En Doménech</i>	2	0	2	0	2	0	1	0	1	0	1	0	1	0
<i>Vall d'Alba</i>	4	6	5	6	5	7	5	6	7	0	11	0	12	0
<i>Vilafamés</i>	5	2	5	2	6	2	6	1	9	0	9	0	9	0
<i>Zona Pla de l'Arc</i>	48	22	50	23	54	28	51	19	63	3	72	3	82	4

*Fuente:* Santamaría, R. (2004), tab. 14bis., p. 131.

Este proceso de planificación escolar tuvo cierto impacto en la concentración de población en las cabeceras municipales, puesto que se evidencia en la gráfica un cierto paralelismo en la concentración demográfica en las cabeceras municipales y la concentración escolar en las mismas cabeceras hasta 1970, pero en 1980 hay divergencias: la concentración demográfica es inferior a la concentración escolar y en el año 2000 se observa cierta disminución debida a la población reciente en urbanizaciones consolidadas (Borriol, La Pobla Tornesa) en tanto que la concentración de unidades escolares en las cabeceras se mantiene sobre 95 % desde 1980. Esta divergencia parcial pone de manifiesto que en la planificación regional es más fácil conseguir objetivos en temas muy concretos (red escolar) que en aquellos asuntos en los que interactúan muchísimos factores (evolución de la población).

Gráfica 3. Evolución de la concentración de población y unidades escolares en las cabeceras municipales entre 1950 y 2000



Fuente: Elaboración propia a partir de Santamaría, 2004.

#### Comparación de datos demográficos y escolares entre zonas

A continuación, aprovechando datos de las dos zonas, se intentarán algunas comparaciones.

Tabla 5. Evolución de la *ratio* unidades/escuelas entre 1950-2000

Unidades/Escuela	1950	1960	1970	1980	1990	2000
U/E Pla de l'Arc	1.00	1.00	2.59	4.71	5.36	6.54
U/E río Villahermosa	1.00	1.00	1.78	1.17	1.67	1.50

Fuente: Elaboración propia a partir de Santamarí, 1996, 2004, rectificadas.

Hasta la década de los 70, en las dos zonas, la *ratio* era igual porque cada unidad era una escuela independiente, pero a mediados de los 60, el Decreto 400/1962, sobre agrupaciones escolares (BOE 9-3-62) y las normas que lo desarrollan se ordenaba la agrupación de escuelas cercanas sobre una que ejercía la dirección, por lo cual en 1970 ya han iniciado agrupaciones y aumenta la *ratio*. Posteriormente, el Decreto 2459/1970, sobre calendario para aplicación de la reforma educativa (BOE 5-6-70) y la normativa subsecuente consiguen reducir la cantidad de escuelas y aumentar la *ratio* en cada una de las existentes.

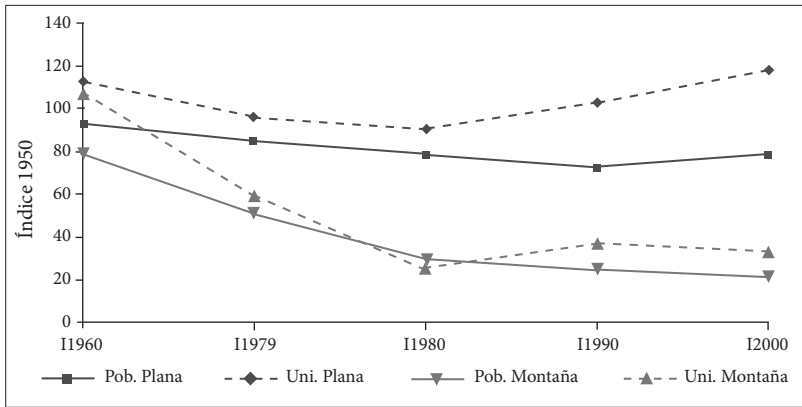
A partir de la década de 70 ya se observa una diferencia sensible entre la zona del río Villahermosa donde casi todas las escuelas son unitarias y no hay ningún Colegio Nacional (con dos unidades de preescolar y ocho de EGB, una por cada curso) y el Pla de l'Arc que cuenta con pocas escuelas unitarias, varias cíclicas y tres Colegios Nacionales, por lo que la *ratio* unidades/escuelas es muy superior, como muestra de la diferencia en la evolución demográfica de las dos zonas, la de montaña muy decreciente y la de llano decreciente pero con recuperación en los años 90.

En la Gráfica 4, de índices respecto de 1950, se observan las diferentes tendencias demográficas y de unidades en las dos zonas, aunque hay similitudes:

- a) La tendencia negativa del índice demográfico es superior en montaña que en llano porque la primera no deja de reducir su población (saldo vegetativo muy negativo).
- b) La tendencia del índice de unidades desde el de 1960 hasta 1980 es mucho más negativa en la zona del río Villahermosa que en el Pla de l'Arc, lo que se puede explicar con la fuerte reducción escolar en los 60 en la primera zona.
- c) La tendencia negativa del índice de unidades tiene un punto de inflexión en 1980 para cambiar el sentido del índice, lo que significa que en 1990 se han creado unidades en ambas zonas, pero en el llano continúa creciendo hasta el año 2000 y en la zona interior no.

Atendiendo a estas evidencias, creemos que la red escolar ha podido contribuir a la evolución demográfica de los municipios y zonas, acelerando la despoblación o no, pero sugerimos que en la evolución demográfica de las zonas influyen más los factores geográficos y socioeconómicos previos a las concentraciones que los proyectos de gestión y planificación educativa.

Gráfica 4. Evolución de índices de población y de unidades respecto de 1950 (1960-2000)



Fuente: Elaboración propia.

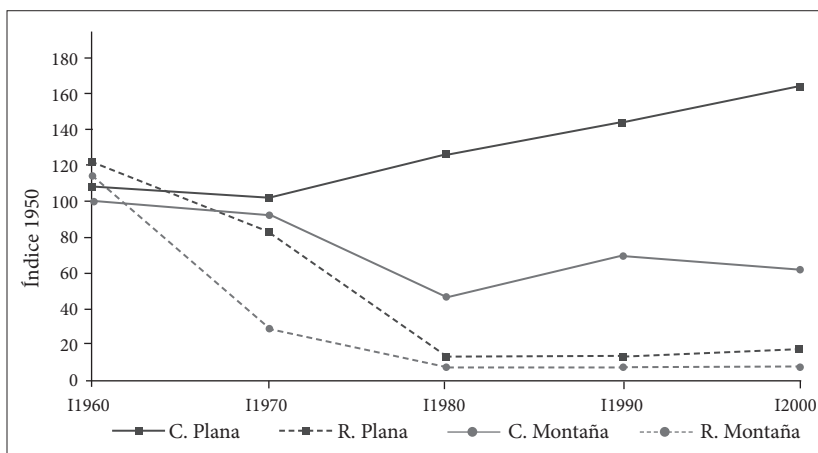
En la Gráfica 5, de índices de unidades en cabeceras municipales y resto de municipio en las zonas llana y de montaña se observa que:

- En las cabeceras municipales del Pla de l'Arc disminuye el índice levemente hasta 1970 y después no han dejado de crecer, por el saldo vegetativo y el flujo migratorio positivo.
- En la zona del río Villahermosa hay un descenso muy fuerte en el índice de 1980 porque clausuran unidades de cabecera porque trasladan a los alumnos mayores a Lucena y muchos alumnos de masías al cerrar sus escuelas no se escolarizaron en la capital municipal y emigraron. Posiblemente, si no se hubiesen producido estas concentraciones, no había habido un descenso tan brusco, porque se observa la irregularidad en la gráfica.
- Respecto de las unidades en aldeas y diseminado, en ambas zonas la reducción fue drástica entre 60 y los 70, con una ligera recuperación en el llano. La planificación de la escolarización vinculada a la planificación del desarrollo demográfico rural es evidente, porque en estas dos oleadas sucesivas de concentraciones escolares se consigue casi anular la red escolar que atendía población diseminada, pero la respuesta demográfica es diferente en las dos zonas.



d) En la Gráfica 8 resulta evidente el comportamiento diferencial del índice respecto de 1950 de las cabeceras municipales respecto de aldeas y diseminado y, nuevamente, parece claro que hay otros factores de contexto (evolución demográfica previa, población inicial, distancia a municipios grandes, altitud, clima, pendiente del terreno, distribución de la tierra, accesibilidad, oportunidades laborales) que influyen en la demografía y ésta, a su vez, afecta la planificación escolar.

Gráfica 5. Evolución de los índices de unidades respecto de 1950 en capital municipal C y resto R (diseminado y aldeas) entre 1960-2000



Fuente: Elaboración propia.

### ¿Existe relación entre demografía y planificación escolar?

Hasta el momento hemos encontrado algunas relaciones entre planificación escolar y demografía, sobre todo para la población diseminada que perdió sus escuelas y emigró y los pueblos que tuvieron Colegio Nacional, que generalmente aumentaron su población. En el Anexo I se adjuntan algunos datos de los 63 pueblos y sectores escolares de concentración utilizados en este trabajo (censos decenales desde 1950, pendiente de índices intercensales, índice de 1970, porcentaje de población en cabecera municipal) y la tipología escolar

planificada (1971), ejecutada (1979) y sostenida (2005) para lograr conseguir alguna relación entre planificación escolar y demografía.

En el Anexo II encontramos la lista de municipios de las dos zonas (plana-1 y montaña-2) y las entidades locales que tenían escuela, así como la situación planificada y la real. A continuación vamos a intentar relacionar los distintos tipos de municipio según la planificación escolar de 1971:

*Tabla 6. Tipología escolar según el Anteproyecto de Comarcalización de 1971*

<i>Tipo escolar</i>	<i>Situación y propuesta</i>	
1	Sin escuela en 1970	Ya no tenía escuela en 1971.
2	Supresión de la escuela	Se cerró la escuela a partir de la comarcalización.
3	Mixta	Unitaria, unidocente: todos los niveles para un docente.
4	Graduada: elemental, de 1° a 3° EGB	Cíclica elemental: 2 o 3 unidades, no imparten 5° EGB.
5	Graduada: intermedia, de 1° a 5° EGB	Cíclica: varias unidades, imparten hasta 5° EGB.
6	Graduada: Colegio Nacional, de 1° a 8°EGB	Graduada: 1 curso por aula, mínimo 2 preescolar + 8EGB.
7	CN y Enseñanzas medidas (BUP-FP)	En el pueblo hay Bachillerato o Formación Profesional.
8	Además Universidad	En la ciudad hay, además, estudios universitarios.

*Nota:* Se han añadido los niveles 7 y 8 no considerados en 1971.

*Fuente:* Elaboración propia a partir de ITE, 1971.

### *Demografía en cabecera y resto*

Se presentan a continuación los datos de los censos de 1970 y 2011 para comprobar si la planificación escolar pudo influir en la población de las cabeceras y de las entidades que fueron concentradas.

*Tabla 7. Evolución de la población desde 1970 en cabeceras y localidades concentradas*

<i>LOCALIDAD</i>	<i>Censo 1970</i>	<i>Censo 2011</i>	<i>Ind. 1970</i>	<i>Incram.</i>
<i>Plana Cabeceras</i>	99,325	193,140	194	93,815
<i>Plana Aldeas y masías</i>	2,087	2,264	108	177
<i>Montaña Cabeceras</i>	2,893	2,269	78	-624
<i>Montaña Aldeas y masías</i>	456	194	43	-262

*Fuente:* Elaboración propia a partir del Anexo II, en las dos zonas.

Resulta evidente el comportamiento común de los índices de 1970 en las dos zonas donde las cabeceras 40 años después de la concentración casi duplican el índice de las otras entidades, lo que podría ratificar que las entidades que pierden la escuela disminuyen más a población que las que la mantienen.

Por otra parte, el comportamiento demográfico diferencial de la zona de llanura interior y la de montaña sugiere que otros muchos factores, además de la planificación escolar, influyen en la demografía.

#### *Demografía según planificación escolar en municipios*

Vamos a intentar comprobar si la planificación ha podido influir en la tendencia de la población calculada como la pendiente de los índices de población desde 1950 hasta la actualidad en cada municipio. Negativo en caso de pérdidas continuadas y positivo en caso de incrementos. Se ha calculado el análisis de varianza ANOVA para la pendiente del índice 1950 de cada censo (Anexo I) en relación al tipo escolar planificado en 1971, 1979 y 2005. En los tres momentos se ha encontrado que la diferencia total entre las pendientes de los ocho tipos escolares es estadísticamente significativa con un nivel de 5 % de significación, resultado que podría confirmar que la planificación sí influye en la evolución demográfica a nivel general.

*Tabla 8. ANOVA para pendind1950 por tiposc1971*

<i>Fuente</i>	<i>Suma de Cuadrados</i>	<i>Gl</i>	<i>Cuadrado Medio</i>	<i>Razón-F</i>	<i>Valor-P</i>
<i>Entre grupos</i>	3,451.65	7	493.093	7.43	0
<i>Intra grupos</i>	3,716.81	56	66.3715		
<i>Total (Corr.)</i>	7,168.46	63			

*Tabla 9. ANOVA para pendind1950 por tiposc1979*

<i>Fuente</i>	<i>Suma de Cuadrados</i>	<i>Gl</i>	<i>Cuadrado Medio</i>	<i>Razón-F</i>	<i>Valor-P</i>
<i>Entre grupos</i>	4,217.82	7	602.545	11.44	0
<i>Intra grupos</i>	2,950.64	56	52.69		
<i>Total (Corr.)</i>	7,168.46	63			

Tabla 10. ANOVA para pendind1950 por Tipesc2005

Fuente	Suma de Cuadrados	Gl	Cuadrado Medio	Razón-F	Valor-P
Entre grupos	4,716.29	7	673.756	15.39	0
Intra grupos	2,452.16	56	43.7886		
Total (Corr.)	7,168.46	63			

Fuente: Elaboración propia.

Si comparamos las medias de grupo en se observan ciertas tendencias:

Tabla 11. Comparación de medias municipales según tipo escolar y año

Tipo escolar	1971		1979		2005	
	Casos	Media	Casos	Media	Casos	Media
1 Ya no tenía escuela en 1971	5	-6.8	5	-6.8	5	-6.8
2 Se cerró la escuela a partir de la comarcalización Unitaria, unidocente: todos los niveles para un docente	6	-10.7	1	-13.3	7	-11.6
3 Cíclica elemental: 2 o 3 unidades, no imparten 5° EGB	15	-6.7	15	-8.5	14	-8.7
4 Cíclica: varias unidades, imparten hasta 5° EGB	24	-2.1	21	-5.6	21	-4.0
5 Graduada: 1 curso por aula, mínimo 2 preescolar + 8EGB	9	2.5	14	5.3	8	4.5
6 En el pueblo hay Bachillerato o Formación Profesional	2	12.8	2	12.8	7	10.2
7 En la ciudad hay, además, estudios universitarios	1	40.8	1	40.8	1	40.8

Fuente: Elaboración propia.

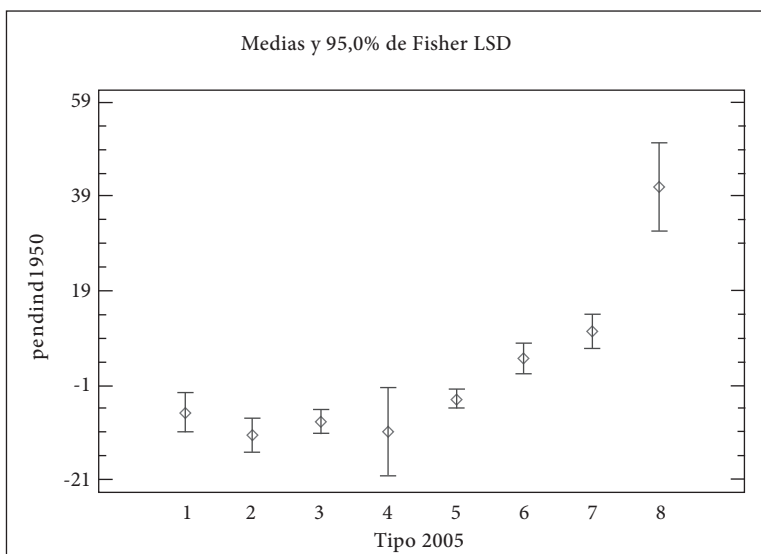
En el análisis se deben tomar con mucha cautela los datos de grupos que tienen muy pocos casos, que hemos marcado “en negrita”. Además, cabe indicar que los tipos escolares uno al cinco tienen interacciones entre ellos, diferente de las que tienen con el resto.

Se observa que los municipios con tipo escolar inferior a seis tienen todas tendencias negativas y los municipios con colegios graduados, con secundaria o universidad (tipos seis a ocho) tienen tendencia positiva. En general los primeros pierden población y los segundos la ganan.

Pero quizá el dato observable más destacable es que los pueblos que pierden su escuela en el período 1971-2005 son los que tienen

peor tendencia, inferior incluso a los que ya no la tenían en 1971. Este dato anima a suponer que el cierre de la escuela tiene un efecto negativo en la demografía mayor que el resto de tipos escolares planificados.

Gráfica 9. Tabla medias pedind1950-Tipesc2005



Fuente: Elaboración propia.

A continuación comprobaremos el efecto del tipo escolar sostenido (2005) respecto del índice de población 1970 en 2011, para saber si efectivamente lo que planificaron en 1971 ha tenido efectos diferenciales en la población censada de 2011.

Tabla 12. ANOVA para Ind2011/1970 por Tipesc2005

Fuente	Suma de Cuadrados	Gl	Cuadrado Medio	Razón-F	Valor-P
Entre grupos	37570.2	7	5367.18	3.58	0.003
Intra grupos	82406.8	55	1498.31		
Total (Corr.)	119,977	62			

Nota: La diferencia entre todos los grupos es significativa, por lo que detallaremos las diferencias significativas entre cada grupo.

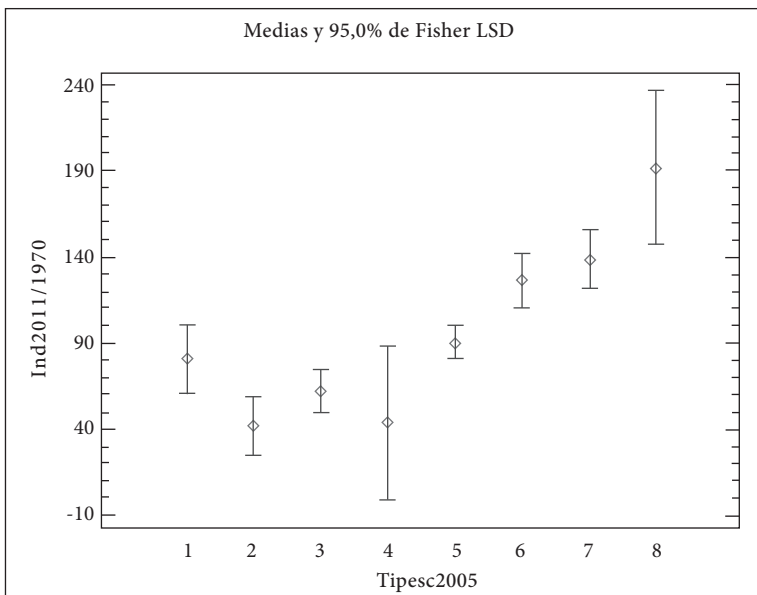
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13. Diferencia significativa de medias intergrupo

Tiposc2005	Casos	Media	Dif. Significativa medias			
			5	6	7	8
1	5	80.8				-111.2
2	7	42.3	-45.7	-61.6	-79.3	-139.8
3	13	62.4		-41.1	-58.8	-119.3
4	1	44.0		-66.8	-84.5	-145.0
5	21	90.6				-94.1
6	8	126.5				
7	7	138.7				
8	1	192.0				
Total	63	89.4				

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 10. Medias de Indpob1970 por tipesc2005



Se observa nuevamente cómo el grupo 2 es el que difiere más con los de rango planificado superior, pudiendo ratificar la hipótesis anterior: los pueblos que pierden la escuela en el período estudiado en 2011 presentan un índice de población respecto de 1970 sensiblemente inferior a los que tienen nivel 5 o superior.

No obstante, cabe matizar que las diferencias entre estos pueblos y los que no tenían escuela en 1971 o los que tienen escuela unitaria o bidocente no son significativas, lo que modifica claramente la afirmación anterior: los pueblos más pequeños (sin escuela o con escuela no graduada) tienen una dinámica demográfica diferente de aquellos que tienen escuelas graduadas o de niveles superiores (enseñanzas medias o universitarias), pero los que pierden la escuela tienen una evolución más negativa que todos los demás.

Finalmente, comparamos el índice de población de 2011 respecto de 1970 considerando si el municipio fue concentrado (2), concentrador (1) o no fue afectado (0) con ANOVA y el método LSD de Fisher.

Tabla 14. ANOVA para Ind2011/1970 por Concentrado

Fuente	Suma de Cuadrados	Gl	Cuadrado Medio	Razón-F	Valor-P
Entre grupos	51,392.6	2	25,696.30	22,48	0
Intra grupos	68,584.5	60	1,143.07		
Total (Corr.)	119,977	62	2		

Nota: La diferencia entre todos los grupos es significativa, por lo que detallaremos las diferencias significativas entre cada grupo.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 15. Medias para Ind2011/1970 por Concentrador

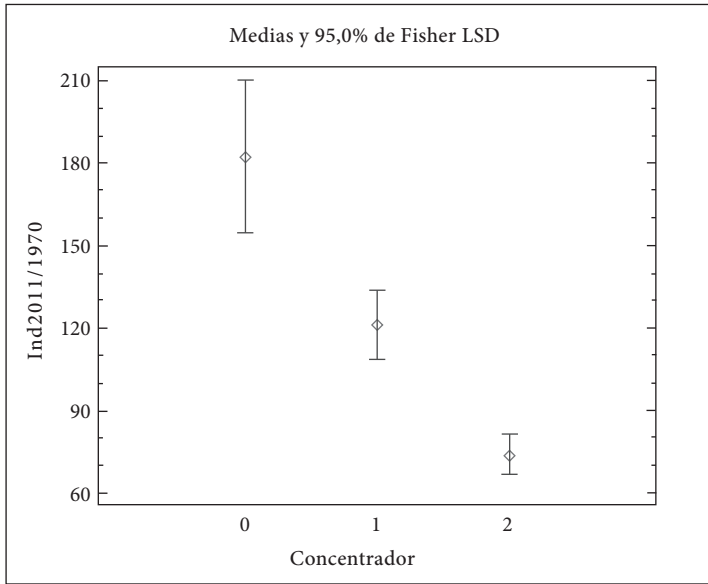
Concentrador	Casos	Media	Error Est	Límite inf	Límite sup
0	3	182.3	19.5	154.7	209.9
1	14	121.1	9.0	108.4	133.9
2	46	73.7	5.0	66.6	80.7
Total	63	89.4			

Tabla 16. Diferencias entre medias y homogeneidad

Concentrador	Casos	Media	Dif. sign.	Gr. homogéneos				
				1	2	0	1	2
2	46	73.7						X
1	14	121.1			47.5		X	
0	3	182.3	61.2	108.7	XX			

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 11. Medias Indpob1970 y concentrador



El análisis de datos muestra que la media del índice del grupo concentrado (73.7) es significativamente inferior a las del grupo concentrador (121.1) y del grupo que permaneció en el pueblo cuando se propuso la concentración (182.3), lo cual nos permite afirmar que en los 63 municipios y 13 sectores escolares de la provincia de Castellón la planificación de la concentración de 1971 y su desarrollo posterior ha influido negativamente en el censo de población en 2011 de los pueblos concentrados y positivamente en los concentradores.

A su vez, de los 63 municipios estudiados sólo en tres de ellos se propuso concentración, pero siguieron una dinámica particular de crecimiento poblacional muy superior a la media, seguramente relacionado con la proximidad a una cabecera comarcal (Altura está a tres kilómetros de Segorbe y Sant Joan de Moró a seis de L'Alcora) o provincial (Borriol a nueve kilómetros de Castellón) que ofrecen trabajo, educación media y otros servicios con fácil acceso (menos de 15 minutos en coche) lo que exigió modificar la propuesta de concentración inicial para que el alumnado se quedara en el propio municipio.



## Discusión de resultados

En este apartado nos centraremos exclusivamente en la discusión del tema demográfico vinculado a la concentración escolar. La población es un recurso muy escaso en algunas zonas rurales. Atendiendo a la *Imagen del Bien Limitado de Foster* (citado por Contreras, 1984, pp. 113-115) afirmamos que en zonas rurales con regresión demográfica la población es un recurso que existe en cantidad finita y es escaso. Si una localidad aumenta sus población, lo hace a costa de perjudicar a las otras que no pueden atraerla y cuanto más aislada es la zona más fuerte es esta tendencia porque hay menos posibilidades de interacción con el exterior.

Las concentraciones escolares pueden ser un ejemplo de la *Imagen del Bien Limitado* porque hemos comprobado que, en general, cuando a un pueblo le quitan escolares para concentrarlos en un pueblo cercano –con la planificación escolar de 1971, cuarenta años después, es decir en 2011– hay un efecto negativo en la evolución demográfica de las localidades concentradas y positivo en las que concentraron.

Las conclusiones de investigaciones etnográficas sobre el efecto emocional del cierre de la escuela y la concentración escolar en España (González, 1980; Santamaría, 1996) y Chile (Solís y Núñez, 2014; Vera, 2013; Núñez *et al.*, 2013) ratifican el rechazo de las localidades concentradas respecto de las concentradoras, que les “roban los niños para crecer ellos” y, como pueblo, lo condenan a muerte.

Esta percepción de la población rural es ratificada en esta investigación por los datos:

- a) El índice de población 2011/1970 de cabecera municipal es casi el doble que el resto del municipio, porque concentraron sus escuelas en la cabecera o en otro municipio (Tabla 7).
- b) El índice de población 2011/1970 de municipios concentradores es significativamente mayor que el de municipios concentrados (Tablas 14, 15 y 16).
- c) La tendencia de los índices de población de la serie de censos desde 1960 hasta 2011 respecto del censo de 1950, es significativamente más baja en los pueblos en los que se cierra la escuela

respecto de los que tienen escuela graduada, enseñanzas medias o universidad; además, todos los estratos de nivel inferior a seis tienen tendencia negativa frente al resto que tienen tendencia positiva (Tablas 8 a 11).

No hemos encontrado otras referencias a evolución de la población rural dispersa y la red escolar en España. Opiniones muchas y datos contrastables pocos.

Estos datos sólo pueden ser comparados, con limitaciones, con los de Noelia Morales (2013), sobre dos concentraciones en Salamanca. Esta investigadora indica que únicamente dos concentraciones presentan diferencias más significativas en relación con el municipio concentrador y los municipios concentrados y que en el resto de concentraciones analizadas la tendencia de la población no difiere de los casos expuestos, teniendo una trayectoria paralela (Morales, 2013, p. 161). Sin embargo, su comparación de datos no expone método estadístico para definir la diferencia estadísticamente significativa ni explica por qué hay municipios concentrados que tienen índices superiores a los concentradores.

Además, a partir de sus datos, refiere que los servicios por sí mismos no son suficientes para fijar e incluso para incrementar la población en los núcleos rurales (Morales, 2013, p. 163) cuando nosotros hemos comprobado que la accesibilidad a los servicios educativos sí pueden influir en la implantación y crecimiento de la población.

Finalmente, con respecto a la creencia de que las concentraciones escolares supondrían una redistribución de la población con una mayor concentración en torno a esas cabeceras o centros comarcales, Noelia Morales afirma que puede ser descartada porque no hicieron mella en la dinámica demográfica regresiva de estos pequeños municipios, al menos para la provincia salmantina (Morales, 2013, p. 183). En cambio, nosotros hemos comprobado que en casi todos los sectores escolares estudiados el municipio concentrador suele tener en 2011 un índice respecto de 1970 superior a los que tienen los núcleos concentrados. Del mismo modo, los concentradoras presentan una tendencia demográfica más favorable que los concentrados con muy pocas excepciones.

Respecto del impacto de los servicios educativos y sanitarios en la estabilidad o aumento de población, Escribano sugiere que la existencia del servicio educativo o sanitario no es suficiente para posibilitar el acceso de nueva población, sino que han de ser de calidad y accesibles (Escribano, 2011, p. 36), lo que puede ayudar a explicar las excepciones:

- a) Pueblos cercanos al concentrador que aumentaron su población y creció su escuela, evitando la concentración y tienen instituto a menos de 15 kilómetros (Altura, Borriol y Sant Joan de Moró).
- b) Pueblos concentrados cuyo índice es superior al de los respectivos núcleos concentradores (Navajas respecto de Segorbe, La Pobla Tornesa respecto de Castellón, Vall d'Alba respecto de Vilafamés) que se benefician del núcleo de servicios y evitan sus problemas.

## Conclusiones

El descenso de población en zonas rurales supone un descenso de matrícula que puede conducir al cierre de la escuela y a la concentración escolar. Este problema es generalizado en todo el mundo y es abordado por los gobiernos estatales o locales en distintos momentos, siendo los países anglosajones quienes iniciaron sus procesos de “consolidación” a principios del siglo XX, con investigaciones al respecto en Estados Unidos.

Las investigaciones de casi 100 años han creado un imaginario reiterado sobre los altos costos y baja calidad de las pequeñas escuelas rurales, que se cierran para ofrecer al alumnado rural un servicio educativo más equitativo con las mismas oportunidades que tienen en las ciudades, apartándolos forzosamente de sus familias y sus raíces.

Esta imagen todavía persiste y es utilizada por todos los gestores que quieren promover concentraciones, pese a haber multitud de investigaciones con rigor científico suficiente que refutan en parte o totalmente la supuesta mala calidad de la escuela rural o sus altos costos y exponen los efectos negativos para el alumnado concentrado.

El efecto del cierre de la escuela en la localidad es vivido por sus pobladores como una agresión a su comunidad por parte de la administración (oprimidos y opresores), especialmente si el proceso se realiza de forma autoritaria, sin información objetiva ni participación de la comunidad afectada.

En el imaginario rural el cierre de la escuela significa la muerte del pueblo, imagen que confirmamos con las tendencias demográficas mucho más negativas de los municipios concentrados respecto de los concentradores. Se ha podido demostrar que la planificación educativa realizada en 1971 en la Provincia de Castellón ha influido negativamente en la evolución de los núcleos concentrados respecto de los concentradores que, en general, presentan una mejor tendencia demográfica y mejores índices demográficos.

La planificación educativa puede influir en la evolución demográfica de las zonas pero hay otros factores que modulan esta influencia: tendencia demográfica anterior, tamaño de población en el momento de la concentración, accesibilidad al pueblo concentrador, influencia socioeconómica de municipios concentradores respecto del resto, especialmente en las ofertas educativas postobligatorias, etcétera.

Se ha encontrado un problema fundamental en las transiciones escolares de las localidades concentradas a las concentradoras, tanto en el caso de cierre como en el caso de traslado para continuar estudios. La mala transición puede facilitar la violencia escolar y el rechazo, el fracaso académico y el abandono escolar. Estos problemas educativos suponen el empobrecimiento del capital humano que limita el desarrollo rural.

Cabe indicar que hay muchas zonas donde la población rural, pese a descender su porcentaje sobre el total nacional, sigue suponiendo gran parte de la población (América Latina, África, Asia) y en cifras absolutas aumenta. Por este motivo, los criterios economicistas aplicados en las concentraciones escolares en general sólo van a perjudicarles y aumentar la inequidad porque en un contexto de expansión demográfica hay que aproximar la escuela a la población para lograr la extensión de la escolaridad preescolar, básica y media, en tanto que la concentración aleja los centros escolares de los lugares de residencia del alumnado, evitando su acceso a la educación no

obligatoria o facilitando el abandono en la educación obligatoria, así como el desarraigo de su territorio y de sus comunidades. El efecto social de la concentración es importante porque puede favorecer la inhibición de la familia en los temas escolares y la emigración familiar.

Finalmente, es imprescindible referir que hay modelos educativos rurales como los CRA de España o los CPR en Andalucía, que sirven para resolver algunos problemas escolares, pero ocultan la realidad de la escuela rural configurada muchas veces por escuelas multigrado que son invisibles en las estadísticas, integradas por el nuevo centro.

Los modelos de agrupaciones de escuelas que no pierden su identidad aplicados en España pero trabajan coordinadas con proyectos y recursos compartidos como son las Zonas Escolares Rurales, ZER de Cataluña, los Colectivos de Escuelas Rurales de Canarias, las Escuelas Rurales de Navarra o las Eskola Txikiak del País Vasco se han demostrado útiles para mantener vivas las escuelas rurales y contener la despoblación.

Otros modelos que se han probado efectivos son el de la Escuela Nueva en Colombia o los modelos educativos de apoyo a la escuela rural aplicados en América Latina, propiciados por administraciones o entidades (Chile, Argentina, Costa Rica, México, Colombia, Perú, Brasil), así como los propios de la Educación Intercultural Bilingüe destinada a poblaciones indígenas.

Tanto el modelo de agrupación en centro único, como las agrupaciones que mantienen la identidad, finalmente se potencian con redes de colaboración con otras escuelas y éste es uno de los principales caminos a seguir. Exponer los éxitos y los fracasos, para compartir experiencias y aprendizajes, evidenciando que con la escuela rural se pueden obtener buenos resultados educativos sin apartar al alumnado de su entorno.

## **Propuestas**

Respecto del estudio estadístico sobre planificación escolar y demografía se pretende completar la investigación de 63 municipios estudiados a los 135 que componen actualmente la provincia de Castellón

para poder generalizar las conclusiones sobre el efecto de la concentración escolar en toda la provincia y profundizar en el tratamiento estadístico, refinándolo más y mejor, y considerando otros factores (alumnado que se escolariza en la localidad, población diseminada, distancia o tiempo de transporte a otros centros, etcétera) para intentar revalidar empíricamente las conclusiones anteriores con toda la planificación escolar provincial.

Es urgente dar máxima difusión al documento ante la oleada de concentraciones que se está produciendo en todo el mundo (con la justificación del éxodo rural) y que parece tomar fuerza en algunos países de América Latina; pese a no padecer todos ellos la recesión demográfica rural que se vive en España o Portugal, hay lugares donde existe un peligro de despoblación rural que afecta la escolarización.

Se propone recopilar estudios procedentes de ámbitos científicos no vinculados a la educación que pueden arrojar luz sobre el proceso de concentración escolar, como son la planificación regional, la geografía, la economía, la ecología y promover la difusión de bibliografía en castellano entre investigadores de educación rural y redes colaborativas (como GIER, Red Iberoamericana de Investigadores en el Estudio de la Educación en Territorios Rurales [RIBETER] o Niños del Milenio), especialmente, de los buenos resultados rurales para trasladar una visión en positivo de la escuela rural, así como evidenciar las brechas urbano-rural, su evolución y valorar qué se hace al respecto.

Los sistemas de transparencia que aplican las administraciones en sus procedimientos (incluidos los expedientes de concentración) y el uso de internet en zonas rurales permiten que ahora haya más posibilidades y alternativas para contribuir a la defensa de la escuela rural que en las concentraciones anteriores, contribuyendo a visibilizar el proceso y que se pueda hacer su seguimiento.

Surgen problemas como: el aumento de la frecuencia, intensidad y extensión de incendios forestales en zonas de clima mediterráneo (California, Chile, España, Grecia, Portugal), los efectos de la agroindustria más agresiva (escuelas fumigadas en Argentina, Uruguay, Brasil), la deforestación de bosques ancestrales (Brasil, Chile), la sobreexplotación a que se somete el territorio en detrimento de modelos de explotación tradicionales propios de los pueblos indígenas

o la reducción de pobladores indígenas son problemas ecológicos graves. Para afrontarlos son necesarios modelos de planificación del desarrollo rural que consideren la función ecológica de la educación en las comunidades rurales: fijación de la población, formación de actitudes y hábitos respetuosos con el medio, del sentido de pertenencia al medio y del compromiso con la comunidad, porque es la población rural la que mejor puede custodiar el territorio con éxito a partir del compromiso de toda la sociedad.

El compromiso debe empezar desde las Administraciones, garantizando en las zonas rurales una educación de proximidad que facilite la implicación de las comunidades en el proceso educativo, evitando en todo lo posible las concentraciones escolares y proponiendo elementos de mejora si la concentración es inevitable (transición entre escuelas y entre etapas educativas, implicación de las familias y comunidades de origen, participación, transparencia en los procesos).

## Referencias

- Abós, P., Boix, R., Bustos, A., Domingo, L., Domingo, V. y Ramo, M. (2015). La escuela rural y la política educativa española. Diferencias entre Comunidades Autónomas: Andalucía, Aragón y Cataluña. *International Studies on Law and Education*, 19, pp. 73-90. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/306387779\\_La\\_escuela\\_rural\\_y\\_la\\_politica\\_educativa\\_espanola\\_Diferencias\\_entre\\_Comunidades\\_Autonomas\\_Andalucia\\_Aragon\\_y\\_Cataluna](https://www.researchgate.net/publication/306387779_La_escuela_rural_y_la_politica_educativa_espanola_Diferencias_entre_Comunidades_Autonomas_Andalucia_Aragon_y_Cataluna)
- Alonso, M. (1930). *La escuela unitaria. Cómo funciona y cómo debe organizarse en los tiempos modernos*. Madrid: Juan Ortiz Editor.
- Amargós, R., Menduïña, A. y Vilagut, J. (1980). “L'escola rural i els costos de l'EGB estatal a Catalunya”, en AA.VV., *L'escola rural a Catalunya. Primeres Jornades organitzades per l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB* (pp. 17-24). Barcelona: ICE de la UAB.
- Amaya, J., Peeters, D. y Uribe, P. (2015). Optimization Modeling for Resource Allocation in the Chilean Public Education System. *International Regional Science Review*, 39(2), 155-176

- Araya, F., Dell, R., Donoso, M., Martínez, F. y Weintraub, A. (2012). Optimizing location and size of rural school in Chile. *International Transactions in Operational Research*, 19, 695-710.
- Ares, M. (2014). School Size Policies: A Literature Review. *OECD Education Working Papers*, 106, Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jxt472ddkjl-en>
- Banco Mundial (2017a). *Porcentaje de población rural en el mundo, 1960-2016*. Disponible en <https://datos.bancomundial.org/indicador/S:RUR.TOTL.ZS?end=2016&start=1960&view=chart>
- Banco Mundial (2017b). *Población rural en el mundo, economías y países. 1960-2016*. Disponible en <https://datos.bancomundial.org/indicador/S:RUR.TOTL?end=2016&start=1960&view=chart>
- Carron, G. y Ngoc Châu, T. (1981). *Disparités régionales dans le développement de l'éducation. Un problème controversé*. París: UNESCO, IIPPE.
- Castillo López, Iván Enrique (2011). *Localización y modificación de colegios para mejorar la calidad de la educación rural* [Tesis de Grado de Magister]. Departamento de Ingeniería Industrial. Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas. Santiago: Universidad de Chile. Disponible en [http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2011/cf-castillo\\_il/pdfAmont/cf-castillo\\_il.pdf](http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2011/cf-castillo_il/pdfAmont/cf-castillo_il.pdf)
- Castro, G., Giménez, G., Pérez, D. (2017). Desigualdades educativas en América Latina, PISA 2012: causas de las diferencias en desempeño escolar entre los colegios públicos y privados. *Revista de Educación*, 376, pp. 33-61.
- Centre for Education Research and Innovation-CERI (2017). *Trends Shaping Education Spotlight 9: Country Roads: Education and Rural Life*. CERI, OCDE.
- Chaves, L., García, J., Alvarado, R., Gutiérrez, K., Rodríguez, M. y Vargas, A. (2010). *Tercer informe estado de la educación. Informe final. Las escuelas unidocentes en Costa Rica: fortalezas y limitaciones*. San José: Consejo Nacional de Rectores, Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica. Disponible en [http://estadonacion.or.cr/files/biblioteca\\_virtual/educacion/003/Chaves\\_2010\\_Escuelas\\_Unidocentes.pdf](http://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/003/Chaves_2010_Escuelas_Unidocentes.pdf)



- Chaves, A., y García, J. (2013). Las escuelas unidocentes en Costa Rica: fortalezas y limitaciones. *Revista Educación*, 37(1), 1-27.
- Collot, B. (1994). Edito. *Ecole rurale, Ecole nouvelle Communautés nouvelles*, 5.
- Comisaría del Plan de Desarrollo Económico y Social (1972). *III Plan de Desarrollo Económico y Social. Educación. 1972-1975*. Madrid: Presidencia del Gobierno.
- Consejo Escolar del Estado (2014). *Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo Curso 2012-13*. Secretaría General Técnica. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo Escolar del Estado (2015). *Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo Curso 2013-2014*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo Escolar del Estado (2017). *Informe 2016 sobre el estado del sistema educativo Curso 2014-2015*. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Contreras, J. (1984). La teoría de la “modernización” y su concepto de cultura campesina: reflexiones críticas. En E. Sevilla (coord.), *Sobre agricultores y campesinos. Estudios de sociología rural de España* (pp. 109-148). Madrid: Servicio de Publicaciones Agrarias, Disponible en [http://www.mapama.gob.es/ministerio/pags/biblioteca/fondo/pdf/18371\\_4.pdf](http://www.mapama.gob.es/ministerio/pags/biblioteca/fondo/pdf/18371_4.pdf)
- Correa, H. y Morocho, J. (2014). *Piura: Diagnóstico de la infraestructura básica en escuelas del ámbito rural y su relación con el rendimiento académico. Informe Final*. Perú: CIES, Facultad de Economía, Universidad Nacional de Piura. Disponible en <http://www.cies.org.pe/sites/default/files/investigaciones/if-pb-correa-morocho-23-09-2014-final.pdf>
- Donis-Keller, Ch., O'Hara-Miklavic, B. y Fairman, J. (2013). Improving Educational Opportunity and Equity through School District Consolidation in Maine. *Maine Policy Review*, 22(2), 42-54. Disponible en <http://digitalcommons.library.umaine.edu/mpr/vol22/iss2/7>

- Elacqua, G., Martínez, M., Santos, H. y Urbina, D. (2011). *¿Estamos preparados para cerrar las malas escuelas en Chile? Impacto sobre equidad en el acceso a educación de calidad*. Santiago: FONIDE, MINEDUC. Disponible en [sgdce.mineduc.cl/descargar.php?id\\_doc=201208211512420](http://sgdce.mineduc.cl/descargar.php?id_doc=201208211512420)
- Escribano, J. (2011). El valor de los servicios educativos y sanitarios en los procesos de atracción y mantenimiento de la población en el medio rural. *AGER, Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 7, 1-41.
- Fallas, C. (2016). *Carta a la Ministra de Educación sobre planificación de fusión de escuelas unidocentes en Costa Rica*. San José: Asamblea de Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica. Disponible en <http://ribeter.org/wp-content/uploads/2017/02/la-escuela-rural-en-costa-rica.pdf>
- Ferge, Z., Havasi, E. y Szalai, J. (1981). Disparités régionales et développement de l'éducation en Hongrie. En G. Carron y T. Ngoc Châu, *Disparités régionales dans le développement de l'éducation. Un problème controversé*. París: UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.
- Feu i Gelis, J. (1999). *Política i legislació educativa a l'entorn de l'escola unitària i cíclica. Evolució i situació actual a les comarques gironines 1970-1998*. España: Tesis doctoral depositada en el Departamento de Pedagogía de la Universitat de Girona.
- Fischel, W. (2009). *Neither "Creatures of the State" nor "Accidents of Geography". The Consolidation of American Public School Districts in the Twentieth Century*. Hanover: Dartmouth College, Economics Department. Disponible en <https://pdfs.semanticscholar.org/0779/ce325fb19465b991f9f865ac87f3587d7a09.pdf>
- Freire, P. (1982). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (11ª edición). México: Siglo XXI.
- Furter (1981). Diversités régionales ou réduction des inégalités dans le développement récent de l'éducation? En G. Carron y T. Ngoc Châu, *Disparités régionales dans le développement de l'éducation. Un problème controversé*. París: UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.

- Fuster, M. (2017). *Country Roads: Education and Rural Life*. [Educationtoday. Blog OCDE educación rural].
- Garcés, R., Escudero, T., Giménez, J. y Barrios, C. (1983). *Concentraciones y Escuelas-Hogar en Aragón*. España: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- González Bueno, M. (1980). Situación de la enseñanza en la comarca del Pallars Sobirá. Lérida. En M. Knipmeyer, M. González y T. San Román, *Escuelas, pueblos y barrios (antropología educativa)* (pp. 71-161). Madrid: Manifiesto, Serie Antropología Social, Akal Editor.
- Grande, M. (1981). *La Escuela Rural. Situación educativa en el medio castellano-leonés*. Granada: Escuela Popular.
- Inspección Central Provincial de Castellón (1950). *Arreglo Escolar. Provincia de Castellón*. Delegación de Castellón. Ministerio de Educación Nacional. Castellón, 15-2-50 (inédito). Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/archivo-central/exposiciones-virtuales/Arreglo-Escolar-Castellon/Arreglos/Arreglos.pdf>
- Inspección Técnica de educación (s. f. circa 1971). *Anteproyecto de comarcalización. Castellón*. Castellón: Delegación Provincial de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia (inédito).
- Iztcovich, G. (2010). *Contextos rurales. Continuidades y rupturas en el acceso a la educación. Cuaderno 05*. SITEAL-OEI, IPEE-UNESCO. Oficina Regional Buenos Aires. <http://www.siteal.iipe-oei.org>
- Juárez, D. y Rodríguez, C. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), 1-15
- Juárez, D. (2016). ¿Existe la educación rural? En *Blog Educación Nexos*. México. Disponible en <http://educacion.nexos.com.mx/?p=378>
- Killeen, K. y Sipple, J. (2000). *School Consolidation and Transportation Policy: An Empirical and Institutional Analysis*. A Working Paper. Rural School and Community Trust, Randolph, VT. 53. Disponible en <https://eric.ed.gov/?id=ED447979>
- Kit, I., Scasso, M., España, S. y Morduchowicz, A. (2012). *Completar la escuela. Un Derecho para Crecer, un Deber para Compartir. Resumen ejecutivo*. UNICEF/Oficina Regional para América

- Latina y El Caribe. Balboa. Panamá. Disponible en [unesdoc.unesco.org/images/0021/002176/217669s.pdf](https://unesdoc.unesco.org/images/0021/002176/217669s.pdf)
- Infobae (2017). *Argentina: La historia de un ejemplo: Olma Santillán, maestra rural, heroína y contracara de una escuela pública degradada y en decadencia*. Disponible en [entornointeligente.com](https://entornointeligente.com).
- Jiménez, J. (1983). *La escuela unitaria*. Barcelona: Laia.
- Mei, H., Jiang, Q., Xiang, Y. y Song, X. (2015). School Consolidation: Whither China's Rural Education? *Asian Soc Work Pol Rev*, 9, 138-150. DOI: 10.1111/asw:12053
- Morales, N. (2007). Escuela, medio rural e igualdad de oportunidades: ¿un trío imposible? *Documentación Social*, 146, 135-154. Disponible en <http://www.caritas.es/images-repository/CapitulosPublicaciones/920/10%20ESCUELA,%20MEDIO%20RURAL%20E%20IGUALDAD%20DE%20OPORTUNIDADES,%20%20C2%BFUN%20TR%20C3%8DO%20IMPOSIBLE%20C2%BF.pdf>
- Morales, N. (2013). La política de concentraciones escolares en el medio rural. Repercusiones desde su implantación hasta la actualidad. *Ager. Revista de estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 14, 145-187. Disponible en [http://www.ceddar.org/content/files/articulof\\_360\\_07\\_145-188-Ager-14.pdf](http://www.ceddar.org/content/files/articulof_360_07_145-188-Ager-14.pdf)
- Múgica, J. (1992). *Concentraciones escolares en Navarra: 1962-1985*. Pamplona: Departamento de Educación y Cultura, Gobierno de Navarra.
- Núñez, C., Solís, C., Soto, R., Cubillos, F. y Solorza, H. (2013). La escuela da vida: el cierre de escuelas rurales en Chile según las comunidades. *Sociedad Hoy*, 24, 49-54. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90231580005>
- Observatoire d'école rurale (OER). Disponible en <https://observatoire-education-territoires.com>
- Ortega, M. (1995). *La parienta pobre. (Significante y significados de la escuela rural)*. Madrid: CIDE, MEC.
- Plataforma rural (2012). Disponible en <https://www.change.org/es/peticiones/ministro-de-educacio%C3%B3n-cultura-y-deportes-el-mantenimiento-de-la-escuela-rural-adaptada-a-cada-territorio>

- Probst, A. (1908). Consolidation and Transportation: A Rural School Problem. *The Elementary School Teacher*, 9(1), 1-16. Disponible en <http://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/453776?download=true>
- Quesada, S. (2017). Escuelas unidocentes. El largo camino para aprender. *La Nación*. Disponible en <http://www.nacion.com/gnfactory/investigacion/2017/escuelas-unidocentes/index.html>
- Quílez, M. y Vázquez, R. (2012). Enseñanza en la escuela rural. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 59(2).
- Rodríguez, L. (2008). La primaria durante la dictadura: reforma curricular y concentración de escuelas rurales. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2(2), 85-102. Disponible en <http://www.acuedi.org/ddata/F7916.pdf>
- Santamaría, R. (1996). *La escuela rural entre 1970 y 1990. Zona del río Villahermosa*. [Tesis Doctoral]. Col. MicroMagna, 20. Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I. Castelló.
- Santamaría, R. (2004). L'evolució de la xarxa escolar als pobles del Pla de l'Arc: 1950-1999. En AA. VV. *Actes VI Jornades Culturals a la plana de l'arc. Cabanes, 19, 20 i 21 d'octubre 2001*. Comissió VI Jornades Culturals a la Plana de l'Arc, Ajuntament de Cabanes, Diputació de Castelló. Castelló, pp. 97-140. Disponible en [http://escuelarural.net/IMG/pdf/Evolucio\\_de\\_la\\_xarxa\\_escolar\\_del\\_Pla\\_de\\_l\\_Arc\\_1950-1999.pdf](http://escuelarural.net/IMG/pdf/Evolucio_de_la_xarxa_escolar_del_Pla_de_l_Arc_1950-1999.pdf)
- Santamaría, R. (2012a). *Tu escuela, clave para el medio rural en cambio. I Encuentro de Formación Profesional en el Medio Rural*. Almagro, 17 y 18 de mayo. FP Empresa. Disponible en [www.escuelarural.net](http://www.escuelarural.net)
- Santamaría, R. (2012b). *Un poco de historia de la escuela rural en España*. Disponible en [www.escuelarural.net](http://www.escuelarural.net)
- Santamaría, R. (2012c). Inspección de Educación y Escuela Rural. Contra el mito del bajo rendimiento de la escuela rural. Visión histórica 1972-2012. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 17, 1-29.
- Santamaría, R. (2015a). La educación personalizada en la escuela rural. Comunicación en el *Encuentro de Educación Personalizada*

- en la Era Digital EPEDIG*, Universidad Internacional de La Rioja, Logroño, 24-26 de junio de 2014, pp. 74-92.
- Santamaría, R. (2015b). Escuela rural y evaluaciones externas. *Fórum Aragón. Revista digital del Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón sobre organización y gestión educativa*, V(16), 49-57.
- Santamaría, R. (2017). *Proceso participativo para la elaboración de la Directriz especial de Política Demográfica y contra la Despoblación de Aragón*. ACTA Aportaciones por vía electrónica.
- Saqlain, N. (2015). Sustaining small rural schools via e-learning. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2 (2), pp. 72-79. Disponible en <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/195337>
- Sepúlveda, M. y Gallardo, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 141-153. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART9.pdf>
- Solís-Araya, C. y Núñez-Muñoz, C. (2014). El cierre de la escuela rural y la integración social de familias en el contexto educativo urbano: un estudio de caso en la zona sur de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 57-69. Disponible en [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num3/art4\\_hm.html](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num3/art4_hm.html)
- School Facilities Planning Division (2016). *Closing a School Best Practices Guide*. Department of Education. California. Disponible en <http://www.cde.ca.gov/ls/fa/sf/schoolclose.asp>
- Subirats, M. (1983). *L'escola rural a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62.
- Torres, R. (2017). Elefantes blancos: La estafa social de las escuelas del milenio. [Blog] *Otra Educación*. Disponible en <http://otra-educacion.blogspot.com.es/2017/03/elefantes-blancos-la-estafa-social-de-las-UEM.html>
- UNESCO (2015). *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*. París: Ediciones UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>

- UNESCO (2017a). *Educación. Temas. Poblaciones rurales*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/rural-people/>
- UNESCO (2017b). *Informe de Seguimiento la de Educación en el Mundo 2016. La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos*. París: UNESCO-GEM. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526S.pdf>
- Vázquez, R; (2016). Las escuelas públicas rurales: entre el bien común y la exclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 67-79. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27446519007>
- Vera, D. (2013). *Escuelas rurales en Chile: ¿vale la pena mantenerlas abiertas?* [Tesis doctoral] Facultad de Educación y Humanidades. Universidad de la Frontera. Temuco, Chile. Disponible en [http://docplayer.es/38073255-Escuelas-rurales-en-chile-vale-la-pena-mantenerlas-abiertas.html#show\\_full\\_text](http://docplayer.es/38073255-Escuelas-rurales-en-chile-vale-la-pena-mantenerlas-abiertas.html#show_full_text)
- Yelland, R. (1996). L'infrastructure de l'éducation dans les zones rurales. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 10. Disponible en <http://ries.revues.org/3332>. DOI: 10.4000/ries.3332
- Zúñiga Pacheco, C. (2009). *Educación y el Mundo Rural: Estudio de Variables que Inciden en la Calidad y en la Elección de Establecimientos Rurales para el Desarrollo de un Sistema de Localización*. Memoria para optar al título de Ingeniería Civil Industrial. Universidad de Chile. Disponible en <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250>

## Anexo I. 63 Municipios de Castellón y sectores escolares de EGB planificados en 1971

LOCALITAT	1950	1960	1970	1981	1991	2001	2011	pendint1950	Ind2011/1970	Incrom 2011-1970	Ind conc 1970	Ind con 2011 sector 71	%PUEBLO	tfpesc1971	tfpesc1979	tfpesc2005	concentrador	
Rosell	1766	1508	1494	1353	1250	1245	1164	-4,2	78	-330	89	91	2	76	5	5	5	2
<b>Alcalà de Xivert</b>	4740	4394	4314	4580	4779	5682	8175	14,0	189	3861	92	48	6	97	6	6	7	1
<i>Santa Magdalena de Pulpis</i>	962	924	784	732	763	734	848	-1,5	108	64	98	94	6	49	5	5	5	2
Catí	1588	1326	1102	1006	879	850	850	-5,9	77	-252	75	92	7	35	5	5	5	2
<i>Coves de Vinromà, les</i>	3030	2603	2397	2208	1915	1818	2049	-4,5	85	-348	75	85	7	74	5	6	6	1
<i>Salzedella, la</i>	1350	1204	1084	967	858	786	870	-5,7	80	-214	96	99	7	76	5	5	5	2
<b>Sant Mateu</b>	2878	2452	2254	2011	1816	1859	2118	-3,0	94	-136	100	98	7	100	6	6	7	1
<i>Sarratella</i>	404	351	230	167	103	93	103	-12,1	45	-127	85	85	7	75	2	3	3	2
Tírig	1219	1045	879	738	605	549	560	-8,3	64	-319	100	99	7	69	5	5	5	2
Xert	2033	1665	1480	1235	982	898	889	-8,3	60	-591	82	94	7	58	5	5	5	2
<b>Torreblanca</b>	4208	3809	4140	4577	4608	4790	5718	7,8	138	1578	98	89	11	97	6	6	7	1
<i>Vilanova d'Alcolea</i>	1516	1296	1114	894	726	640	703	-8,6	63	-411	97	99	11	81	5	5	5	2
<i>Benlloch</i>	1490	1316	1156	1043	904	901	1211	-2,7	105	55	93	96	12	78	5	5	5	2
<b>Cabanes</b>	3521	3254	3050	2762	2378	2473	3019	-2,7	99	-31	72	75	12	77	6	6	6	1
<i>Sierra Engarcerán</i>	2024	1816	1531	1315	1150	1070	1054	-7,6	69	-477	21	24	12	69	3	3	3	2
<i>Torre d'en Domènech, la</i>	473	425	404	343	263	229	265	-8,5	66	-139	100	100	12	55	3	3	3	2
<i>Borriol</i>	2475	2708	2495	2428	2668	3812	5180	19,1	208	2685	98	70	15	73	5	6	6	0
<b>Castellón de la Plana</b>	53331	62493	93968	126464	138489	147667	180114	40,8	192	86146	85	94	15	100	8	8	8	1
<i>Pobla Tornesa, la</i>	714	627	541	510	509	581	1165	11,2	215	624	100	88	15	64	5	6	5	2
<i>Sant Joan de Moró</i>	910	1235	1450	1530	1602	1863	2938	30,9	203	1488	69	80	16	61	5	6	6	0
<i>Vall d'Alba</i>	2551	2438	2299	2135	1949	1943	3036	1,9	132	737	31	66	16	46	5	5	7	1
<b>Vilafamés</b>	2475	1984	1568	1533	1399	1514	1951	-0,5	124	383	94	86	16	100	6	6	6	1
<i>Castillo de Villamalefa</i>	996	734	464	225	127	96	114	-12,3	25	-350	41	58	18	44	3	3	2	2
<i>Cortes de Arenoso</i>	1230	1081	689	464	409	366	347	-10,9	50	-342	32	50	18	27	4	5	3	2
<b>Lucena del Cid</b>	3457	2877	2218	1879	1641	1528	1516	-7,5	68	-702	67	89	18	61	6	6	5	1
<i>Ludiente</i>	847	659	421	305	253	209	200	-10,1	48	-221	55	64	18	34	3	3	3	2
<i>Villahermosa del Río</i>	2118	1593	1084	542	524	442	500	-10,0	46	-584	44	73	18	59	5	5	5	2
<i>Zucaina</i>	1041	809	503	287	228	197	190	-11,2	38	-313	57	94	18	91	5	5	3	2
<b>Alcora, l'</b>	4043	5248	7005	7981	8372	9508	10856	25,4	155	3851	96	92	19	100	6	6	7	1
<i>Costur</i>	742	672	555	493	482	466	581	-2,8	105	26	84	93	19	19	3	3	5	2
<i>Figueroles</i>	527	498	543	595	584	583	583	2,9	107	40	100	96	19	33	3	3	5	2
<i>Alfondeguilla</i>	1009	1008	968	928	914	921	881	-2,2	91	-87	100	99	28	70	5	5	4	2
<i>Azuébar</i>	556	525	506	428	395	327	376	-6,8	74	-130	100	100	28	62	3	4	4	2
<i>Chóvar</i>	504	480	455	421	407	369	363	-4,9	80	-92	100	100	28	68	3	4	4	2
<b>Vall d'Uixó, la</b>	11712	18596	24105	26145	27387	28964	32864	21,3	136	8759	99	100	28	100	7	7	7	1
<i>Algimia de Almonacid</i>	835	665	537	418	318	299	315	-8,8	59	-222	100	100	30	68	3	3	3	2
<i>Almedijar</i>	495	458	415	295	298	270	306	-6,9	74	-109	100	100	30	72	3	4	3	2
<i>Altura</i>	3091	2943	2895	2905	2985	3140	3924	5,3	136	1029	98	99	30	52	5	6	6	0
<b>Castellnovo</b>	1275	1239	1296	1098	1090	1026	1065	-3,8	82	-231	100	98	30	76	5	5	5	2
<i>Gaibiel</i>	775	629	430	330	221	200	196	-10,9	46	-234	100	98	30	68	3	3	2	2
<i>Gátova</i>	1213	972	829	635	468	471	460	-9,0	55	-369	100	100	30	77	5	5	5	2
<i>Geldo</i>	898	878	743	790	717	703	699	-3,5	94	-44	100	100	30	39	3	5	5	2
<i>Matet</i>	441	367	274	158	121	125	111	-11,4	41	-163	100	100	30	0	3	3	2	2
<i>Navajas</i>	938	802	585	542	457	564	819	-0,2	140	234	100	99	30	74	3	4	5	2
<b>Segorbe</b>	7317	7538	7342	7525	7435	8023	9326	4,3	127	1984	95	95	30	100	7	7	7	1
<i>Soneja</i>	1720	1801	1607	1525	1435	1383	1533	-3,5	95	-74	100	100	30	75	5	5	5	2



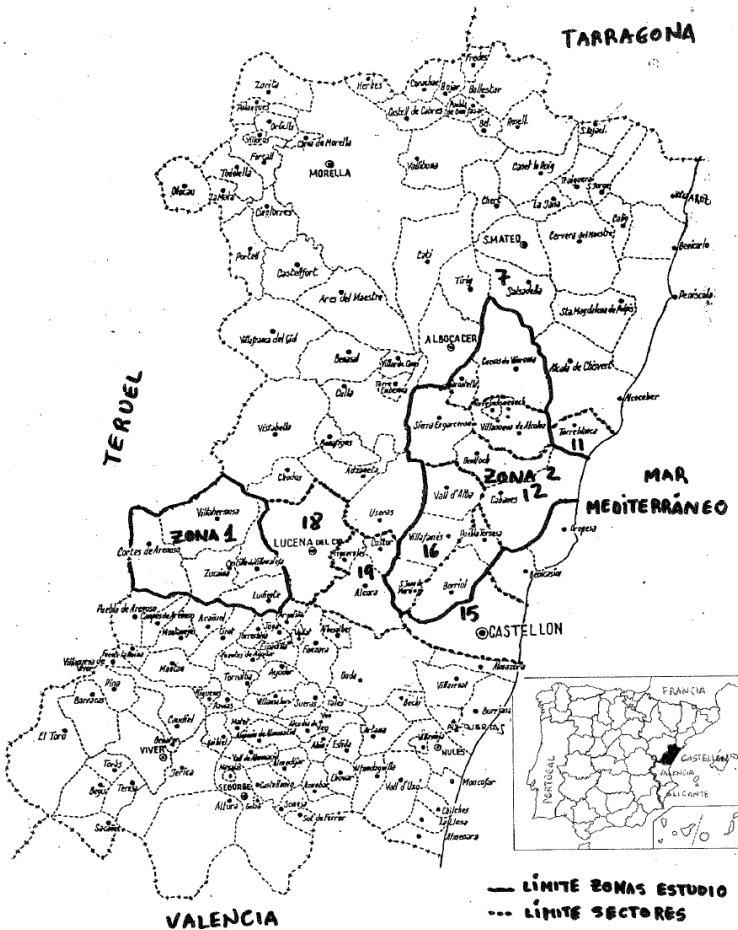
<i>Sot de Ferrer</i>	671	595	503	443	413	407	442	-4,6	88	-61	100	99	30	77	5	5	5	2
<i>Vall de Almonacid</i>	613	538	469	309	271	279	277	-8,9	59	-192	100	98	30	74	2	3	3	2
<i>Benafer</i>	297	259	172	130	106	150	177	-4,8	103	5	100	84	31	0	1	1	2	2
<i>Caudiel</i>	1311	1103	930	618	666	704	754	-5,2	81	-176	100	97	31	77	5	5	5	2
<i>Higueras</i>	165	129	62	51	33	47	49	-8,0	79	-13	100	100	31	0	1	1	1	2
<b>Jérica</b>	2712	2399	2186	1680	1608	1561	1634	-6,1	75	-552	89	91	31	83	6	6	6	1
<i>Pavias</i>	218	152	104	86	65	59	59	-8,1	57	-45	100	100	31	0	1	1	1	2
<i>Barracas</i>	550	426	300	232	170	164	198	-8,4	66	-102	100	96	32	29	2	3	3	2
<i>Bejís</i>	1103	891	680	524	376	370	423	-8,9	62	-257	74	85	32	74	5	5	3	2
<i>Fuente la Reina</i>	218	167	77	37	32	32	64	-8,6	83	-13	100	100	32	0	1	1	1	2
<i>Pina de Montalgrao</i>	501	494	335	238	197	157	149	-13,1	44	-186	100	100	32	18	2	3	2	2
<i>Sacañet</i>	277	166	106	61	74	84	87	-4,6	82	-19	67	68	32	0	1	1	1	2
<i>Teresa</i>	898	753	640	463	369	317	284	-10,8	44	-356	100	96	32	70	4	4	4	2
<i>Torás</i>	681	520	435	314	258	238	268	-8,0	62	-167	100	100	32	51	3	3	2	2
<i>Toro (El)</i>	922	722	424	335	294	291	279	-8,2	66	-145	99	97	32	32	2	3	3	2
<i>Villanueva de Viver</i>	320	277	198	164	107	74	66	-13,3	33	-132	100	100	32	0	2	2	2	2
<b>Viver</b>	3005	2248	2056	1683	1205	1307	1681	-5,3	82	-375	87	92	32	100	6	6	6	1

## Anexo II. Escuelas cerradas en población dispersa (aldeas y masías). Sector escolares del río Villahermosa y Pla de l'Arc.

<i>Cod Munic</i>	<i>tipo pob</i>	<i>cod nucl</i>	<i>zona</i>	<i>LOCALITAT</i>	1970	2011	<i>ind1970</i>	INCREMENTO	<i>Ttpesc1971</i>	<i>Ttpesc1979</i>	<i>Ttpesc2005</i>	<i>concentrador</i>	<i>sector escolar 71</i>
50	1	1	1	<b>Coves, Les</b>	1790	1750	98	-40	5	6	6	1	7
100	1	1	1	<b>Sant Mateu</b>	2254	2080	92	-174	6	6	7	1	7
50	2	3	1	Coves-Mas Enramona	91	37	41	-54	2	2	2	2	7
50	2	2	1	Coves-Mas Enrieres	130	119	92	-11	2	2	2	2	7
103	1	1	1	Sarratella	196	88	45	-108	3	3	2	2	7
117	1	1	1	<b>Torreblanca</b>	4070	5066	124	996	6	6	7	1	11
33	2	2	1	Cabanes-La Ribera	701	608	87	-93	2	2	2	2	11
117	2	2	1	Torrenostra	24	506	2108	482	2	2	2	2	11
132	1	1	1	Vilanova d'Alcolea	1082	693	64	-389	5	4	4	2	11
33	1	1	1	<b>Cabanes</b>	2210	2260	102	50	6	6	6	1	12
29	1	1	1	Benlloch	1075	1157	108	82	5	5	5	2	12
105	1	1	1	La Serra	316	255	81	-61	4	4	3	2	12
105	2	3	1	La Serra-Rosildos	78	111	142	33	3	3	3	2	12
120	1	1	1	Torre d'en Doménech, la	404	265	66	-139	3	3	3	2	12
124	2	6	1	Vall d'Alba-Pla de l'Arc	120	0	0	-120	2	2	2	2	12
31	1	1	1	Borriol	2440	3629	149	1189	5	6	6	0	15
40	1	1	1	<b>Castelló de la Plana</b>	79773	168837	212	89064	8	8	8	1	15
94	1	1	1	Pobla Tornesa, la	541	1026	190	485	5	5	5	2	15
902	1	1	1	<b>Sant Joan de Moró</b>	1000	2349	235	1349	5	4	6	1	16
124	1	1	1	<b>Vall d'Alba</b>	706	2012	285	1306	5	5	7	1	16
128	1	1	1	<b>Villafamés</b>	1468	1673	114	205	6	6	6	1	16
105	2	2	1	La Serra-Els Ibarsos	190	380	200	190	5	4	3	2	16
902	2	2	1	Sant Joan de Moró-Mas de Flors	188	39	21	-149	2	2	2	2	16
902	2	3	1	Sant Joan de Moró-Pla de Lluçh	125	20	16	-105	2	2	2	2	16

124	2	5	1	Vall d'Alba- Mas de Toribio	18	0	0	-18	2	2	2	2	2	16
124	2	2	1	Vall d'Alba-La Barona	184	198	108	14	2	2	2	2	2	16
124	2	4	1	Vall d'Alba-La Pelejana	126	105	83	-21	2	2	2	2	2	16
124	2	3	1	Vall d'Alba-Montalba	112	141	126	29	2	2	2	2	2	16
48	1	1	2	Cortes de Arenoso	221	175	79	-46	4	4	2	1	1	18
72	1	1	2	<b>Lucena</b>	1484	1354	91	-130	6	6	5	1	1	18
41	1	1	2	Castillo de Villamalefa	191	66	35	-125	3	3	2	2	2	18
48	2	2	2	Cortes de Arenoso-Casa Iserte	37	0	0	-37	2	2	2	2	2	18
48	2	3	2	Cortes de Arenoso-San Vicente	290	141	49	-149	3	2	3	2	2	18
73	1	1	2	Ludiente	231	128	55	-103	3	3	3	3	2	18
73	2	2	2	Ludiente-Giraba	129	53	41	-76	2	3	2	2	2	18
130	1	1	2	Villahermosa del Río	480	367	76	-113	5	4	4	2	2	18
142	1	1	2	Zucaina	286	179	63	-107	5	5	3	2	2	18

Anexo III. Mapa de la provincia de Castellón y España



**DE LAS CONCENTRACIONES ESCOLARES  
A LA ORGANIZACIÓN DEL MODELO CENTROS  
RURALES AGRUPADOS, CENTROS RURALES  
DE INNOVACIÓN EDUCATIVA.  
UNA APROXIMACIÓN A LA REALIDAD  
DE LA ESCUELA RURAL ARAGONESA**

Virginia Domingo Cebrián<sup>1</sup>  
Juan Lorenzo<sup>2</sup>

**Introducción**

Tanto el fenómeno de la inmigración extranjera como el de la despoblación o desertización rural responden a múltiples causas interrelacionadas. Éstas engloban toda una serie de experiencias y procesos sociales que deben ser analizados desde un ángulo integral e histórico, como es el caso la adaptación de nuevos modelos organizativos en el ámbito de la educación rural contemporánea.

Las variantes existentes repercuten en la organización de la red de centros escolares que ha de acomodarse al aislamiento y a las adversas condiciones físicas y materiales, unidas a los problemas sociodemográficos enunciados. La dualidad de Aragón y su dispersión geográfica

---

<sup>1</sup> Profesora asociada del Departamento de Ciencias de la Educación, Campus de Teruel de la Universidad de Zaragoza, España. Correo electrónico: vdomingo@unizar.es

<sup>2</sup> Profesor asociado de la Universidad de Zaragoza. Correo electrónico: jlorenzo@unizar.es

hace que muchas de las veces lo planteado desde la Administración y la legislación educativa no se adapte al medio concreto en el que se sitúa un determinado centro educativo rural.

Ese contexto, con una organización adecuada, puede servir de “laboratorio” de experiencias para acomodarse a las nuevas realidades contextuales y a las exigencias de la sociedad de la información y el conocimiento de un mundo al mismo tiempo local y global.

Por todo ello, podemos afirmar que el medio rural aragonés condiciona sobremanera el modo en que se presta el servicio de la educación, pues estos factores e influencias se traducen en grandes problemas y desafíos naturales, sociales, económicos y poblacionales; sin embargo, éstos abren el camino a una experimentación flexible y autónoma.

La práctica pedagógica en el medio rural se reviste de una serie de consideraciones que la hacen situarse en un marco concreto a la vez que multiforme, que tendrá su plasmación en la propia política educativa de la Comunidad Autónoma de Aragón. Además, su impronta se ve reflejada en modelos que la atestiguan como un referente de primer orden en lo concerniente a los modelos de educación en el medio rural a nivel estatal.

El tránsito desde la “vieja escuela rural” hacia la “nueva escuela rural” es multicausal y fue posible, según Feu (2004) gracias a “una determinada coyuntura política y social, así como al esfuerzo de distintos agentes que, en su momento, demostraron un gran compromiso por la educación” (p. 1). Desde entonces, la escuela rural se ha visto inmersa en una transformación que ha alcanzado hasta la concepción de la misma, en paralelo a los cambios sufridos en el medio rural de Aragón desde el último tercio del siglo XX y las primeras décadas del siglo XXI. Los cambios socioeconómicos y culturales están provocando importantes cambios en los distintos contextos rurales, cuyas causas, según Murillo (2007), se encuentran en la transformación del medio rural, la inmigración, la sociedad de la información y la nueva estructura de los centros, así como en la situación de estabilidad del profesorado. Si a inicios de la pasada centuria la sociedad española era fundamentalmente rural, agraria y replegada sobre sí misma en pequeños microcosmos rurales, se

observa cómo actualmente se han ido modificando una serie de elementos (estructura productiva, población, modos de vida, identidades, valores...) que han trastocado la tradicional concepción de la “ruralidad”. Tal es la modificación del término ruralidad que para Bernal (2009) “el propio concepto de rural ya no es el mismo, no significa lo mismo que hace treinta o cuarenta años, es más, se puede decir que es más complejo y polisémico” (p. 12).

Salvo excepciones, la vieja escuela rural se había mantenido en un espacio de marginación crónica imbuida por la propia Administración y por el aislamiento y la escasa dotación con que contaban estas escuelas. A pesar de las nada halagüeñas previsiones, desde finales de los 70 y durante los años 80 hasta la actualidad, las condiciones de la escuela rural han ido mejorando progresivamente. De tal modo que la escuela rural se ha erigido en muchos puntos de Aragón como “una alternativa a una escuela preocupada por exigencias de tipo económico y social más que por valores culturales y pedagógicos” (Abós, 2007, p. 87). Además, como afirman Sepúlveda y Gallardo (2011), la escuela rural “constituye un modelo alternativo para hacer frente a la cultura hegemónica y homogeneizadora, frenar la colonización de esta por parte de la escuela urbana, la imposición cultural” (p. 150).

Feu (2004) apunta que este hecho –la mejoría en la situación de la escuela rural– no es casual, sino que, como se ha ido indicando, fue posible gracias al esfuerzo conjunto y la responsabilidad compartida de una serie de agentes sociales que “mostraron la voluntad de hacer de ella una escuela más activa, es decir, [...] más abierta, más participativa, más democrática, más vivencial” (Feu, 2004, p. 4). Con todo ello, se irá conformando la llamada “nueva escuela rural”, caracterizada por su diversidad, la escasa densidad de población y su distribución, la especial situación del profesorado rural, la heterogeneidad del alumnado, el aislamiento y la escasez de niños, baja *ratio*, las dificultades en el mantenimiento y la provisión de infraestructuras y recursos, una relación familia-escuela particular, así como unos modelos organizativos concretos que articulan unos centros pequeños, pero bastante autónomos y contextualizados.

En opinión de Abós (2000), el medio rural “sigue siendo una sociedad en la que las estructuras sociales, las relaciones de producción, los hábitos, las actitudes y valores de sus habitantes son característicamente rurales” (p. 125), por lo que se tendría que seguir hablando de *escuela rural* o bien de, como apunta Bernal (2009), “escuela en los espacios rurales o escuela en lo rural” (p. 4). Sería interesante por ello, como afirma Cabello (2011), “hacer una diferencia entre dos conceptos parecidos, pero bien diferenciados: escuela en el medio rural, una pequeña escuela en el medio rural que no difiere de la escuela urbana, es decir, reproduce, la cultura hegemónica; y escuela rural, un pequeño centro en el medio rural que reproduce los valores sociales y culturales del medio rural” (p. 103).

Por tanto, la escuela rural, a pesar de sus limitaciones, ha permitido “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” (Boix, 2011, p. 15). La escuela rural debe ser tomada como un modelo flexible capaz de amoldarse a los retos educativos del siglo XXI, que según Bernat (2009), pasan por una “reforma educativa, apoyada en las tecnologías de la información y la comunicación, y el compromiso de la sociedad civil” (p. 7).

La complejidad es la nota dominante y uno de los rasgos diferenciadores de la red escolar del medio rural aragonés. Ello, unido a la diversidad del contexto, y a pesar de la colonización cultural urbana, tiene su influencia en el marco educativo, palpable en la nueva escuela rural y la evolución de sus modelos organizativos en Aragón desde la Ley Moyano hasta la actualidad.

Ante este modelo, las necesidades del medio rural han precisado de fórmulas organizativas y modelos distintos. Berlanga (2009) destaca principalmente tres tipos de actuaciones en la estructuración básica de la escuela rural: el traslado del alumnado a los centros de las cabeceras de comarca, la escolarización en las Escuelas Hogar o bien a través del modelo de los Centros Rurales Agrupados (en adelante CRA). Actualmente, los CRA y los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE) suponen referencias institucionales básicas en la educación rural de Aragón desde la desaparición de las escuelas unitarias.

En consecuencia, la metodología de este capítulo se asienta dentro de una revisión teórica en torno al modelo CRA-CRIE que se basa en un proceso de análisis documental. De esta manera, se ha tenido en cuenta el contenido de los textos, de diversa tipología y contenido, como fuente principal de información desde una perspectiva diacrónica. Por ello, la selección de las fuentes documentales y autores ha sido fundamental y trata de establecer un estado de la cuestión tendiente a generar reflexiones en torno a la evolución y la situación actual de la escuela rural en Aragón.

### **El contexto físico y humano de Aragón: el desarrollo de una nueva realidad rural**

El paso hacia la nueva concepción de la ruralidad y de la escuela asociada al medio rural no puede desligarse de las características naturales del medio y la evolución de una serie de factores. Entre ellos, sin entrar a analizarlos pormenorizadamente, cabría destacar –en primer lugar– la situación geográfica de Aragón, ubicado entre los ejes Mediterráneo y Atlántico, al sur de Francia, con 47 724 km<sup>2</sup> y una orografía caracterizada por los Pirineos, la cordillera Ibérica y la depresión del Ebro, lo que conforma un territorio heterogéneo y variado.

Otros factores relevantes que permiten entender este cambio en la forma de vida de los pueblos aragoneses son de carácter económico y, entre ellos, destaca el modelo dual de Aragón que cuenta, por un lado, con la macrocefalia industrial y de servicios de la capital Zaragoza y, por otro, un territorio restante dedicado en su mayoría a actividades agropecuarias.

A los anteriores factores se unen condicionantes y diferenciadores de la realidad educativa aragonesa como sus poco más de un millón doscientos mil habitantes que constituye casi un 3 % de la población total del país, frente a más de 9 % del espacio geográfico español. Es claro, por tanto, el desequilibrio territorial y poblacional de Aragón, máxime cuando se contemplan sus escasos 25.26 habitantes por km<sup>2</sup> de densidad frente al más de 80 % que caracteriza al

conjunto de la población y territorio españoles. La población aragonesa cuenta además con un crecimiento vegetativo negativo y su estructura biológica está caracterizada por el envejecimiento.

La principal consecuencia de ese desequilibrio es el fenómeno de la despoblación entendido como un descenso de la población en pequeños núcleos o en comarcas de muy baja densidad y envejecida estructura demográfica, hasta el punto de hacer peligrar su existencia a largo plazo. Consiguientemente, todos los servicios sociales y comunitarios que pudieran existir en esos municipios, entre ellos la escuela, como se verá más tarde, ven peligrar su continuidad (Cerdà, 2017).

Durante los años posteriores, el medio rural se vio sometido a los rigores del cambio del sistema productivo (economías de escala, deslocalización, segmentación de la producción...) y paralelamente se benefició de una incipiente preocupación por el medio ambiente y el patrimonio, que permitieron diversificar sus actividades productivas desde el plano eminentemente agrario hacia actividades industriales y del sector servicios en torno al ocio, la cultura y la naturaleza.

Autores como Murillo (2007) afirman que la transformación productiva en el medio rural aragonés “se trata de una economía cada vez más tecnificada y menos ‘tradicional’, como ocurre en sectores como el de la vid, los nuevos regadíos o la ganadería intensiva” (p. 6). Sin embargo, en esta reestructuración del territorio español, se evidencia que sólo determinados municipios periurbanos han podido realmente modificar sus estructuras tradicionales, quedando la gran mayoría de los municipios en una situación de declive. En suma, se dibujan grandes diferencias entre los pueblos de tamaño intermedio o semiurbanos que “detentan un nivel de servicios en educación, sanidad y servicios asistenciales muy similar al de las ciudades, gracias al proceso de descentralización del Estado de bienestar [...], y a la relevancia de las administraciones locales” (Murillo, 2007, p. 10) frente a municipios más periféricos que escapan de la provisión de los necesarios servicios para el asentamiento y consolidación de la población.

En ese sentido, se detectan en diversas regiones de Aragón algunos de los elementos que permiten entrever el desarrollo de la “nueva ruralidad”, entendida como el resultado de procesos



emergentes que han vivido determinadas zonas a transformarse la forma de concebir el espacio y el desarrollo rural. Entre los cambios que suscitan esta transición de la ruralidad tradicional encontramos la redefinición espacial y territorial (Rosas-Baños, 2013), las transformaciones económicas y estructurales-tecnológicas (Soriano y Sáez, 2004; Salas y Kölling, 2005; Frutos y Ruiz, 2006), las nuevas identidades rurales (Sanz, 2007; Llevot y Garreta, 2008) y el neoruralismo (Ayuda, Pinilla y Sáez, 2010) así como cambios en los estilos y la calidad de vida rurales (Escribano, 2012; Entrena-Durán, 2012). De los cambios ocasionados por la globalización económica y cultural, el medio rural y la escuela a él asociada se hayan en un terreno de redefinición clave para su futuro y son varias las investigaciones que nos permiten ahondar en la relación entre escuela, nueva ruralidad y sociedad globalizada (Mendoza, 2004; Atchoarena y Gasperini, 2004; Gallardo, 2011; Amiguiño, 2011; Maldonado, Ortiz y Giraldo, 2012; Morales, 2017). De todos estos estudios, algunos desarrollados en Aragón, se pueden extraer importantes reflexiones para garantizar un servicio educativo de calidad y con futuro en las zonas rurales.

### **La escuela rural en la política educativa de España y Aragón desde 1970**

La legislación educativa del tardofranquismo abrió un periodo contradictorio de “modernización conservadora” que, para el caso de la Ley General de Educación (LGE), “significó un golpe muy duro para la escuela rural, del que aún no se ha recuperado” (Bernal, 2009, p. 3), ya que “despreció la peculiaridad de la escuela rural al venir marcada por una clara política de concentración” (Carmena y Regidor en Berlanga, 2009, p. 53). De la aparente neutralidad tecnocrática de estas políticas, a pesar de sus posibles aportaciones, se desprende un discurso que encubre una *dualización* del modelo educativo que dejaba al medio rural abocado, en el medio y largo plazo, a la extinción.

Al calor de la efervescencia social y política del momento, agudizada por la crisis del petróleo de los años setenta y, en contra de la

visión en pro de la concentración y el agrupamiento escolar, desde la población rural “se reivindicaba ‘un pueblo-una escuela’ en línea con las propuestas lanzadas desde los Movimientos de Renovación Pedagógica nacidos en esta década” (Berlanga, 2009, p. 54). Frente a la reorientación técnico-normalizadora del discurso educativo del tardofranquismo, los Movimientos de Renovación Pedagógica defendieron, en sintonía con buena parte de la sociedad civil del medio rural, el mantenimiento de las pequeñas escuelas como una muestra más de su deseo por dignificar los pueblos, la escuela y la cultura rural.

Posteriormente, los planes de Compensación Educativa (principalmente el Real Decreto sobre Educación Compensatoria del 27 de abril de 1983 y la Ley Orgánica [LODE] 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación) supusieron una transformación positiva en la visión que mantenía la administración con respecto a la escuela rural. La nueva legislación dará pie a distintas actuaciones orientadas a mitigar las desigualdades sufridas por el medio rural y el servicio educativo a él adscrito. Los programas de innovación para la escuela rural se multiplicaron entonces y se sumaron al nuevo modelo organizativo representado por el binomio CRA-CRIE, cuya génesis histórica será abordada posteriormente.

Los debates y las discrepancias entre los discursos “concentrador” y “unitario” fueron muy frecuentes. Sin embargo, desde mediados de los años ochenta, se comienza a abrir una brecha entre la sociedad civil y las comunidades educativas con respecto al discurso político de la socialdemocracia contemporánea que será confirmada en los años noventa, a pesar del aparentemente significativo consenso que rodeó a la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y su preámbulo del Libro Blanco para la Reforma. Si bien la nueva ley hablaba de “contextos educativos no comunes”, parece que primó más una visión generalista y uniformadora del sistema que una concepción más plural que permitiera con flexibilidad adaptarse a las exigencias de cada entorno y comunidad.

Se puede decir que, aunque la LOGSE supuso un avance educativo en muchos sentidos, hubo carencias que no logró suplir y además incrementó las trabas para que los centros y los docentes obtuvieran

unas cuotas óptimas de autonomía y libertad de acción. La escasa claridad legislativa con respecto a lo “rural” es patente y de nada sirve establecer un modelo organizativo ajustable a las cabeceras de comarca si no se tienen en cuenta las necesidades de los municipios más pequeños, sobre los cuales no se aplicó una política general e integral para promocionar y consolidar su desarrollo.

Con las transferencias educativas hacia las Comunidades Autónomas y el modelo descentralizado del “estado de las autonomías” en proceso de consolidación, se estableció en 1995 la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), que reafirmaba la visión urbana del sistema educativa y volvía a omitir cualquier referencia clara a la situación de la escuela rural. Por su parte, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) no hizo sino confirmar esta tendencia, yendo más allá al plantear un carácter mercantilista basado en la razón técnica como norma.

Desde finales de los años noventa hasta principios del siglo XXI, varias “declaraciones de principios” han vertebrado e inspirado, al menos en teoría, la legislación educativa de la CCAA de Aragón, principalmente el “Modelo Educativo Aragonés” –de diciembre de 1997–, el “Pacto por la Educación” –de junio de 2000–, el anteproyecto de ley para la Igualdad en la Educación de Aragón –de diciembre de 2001– y la declaración del Consejo Escolar de Aragón –de febrero de 2003– entre otras referencias legislativas.

Actualmente, además, en un momento en el que se están cuestionando desde posiciones neoconservadoras la propia vigencia del sistema educativo público, su presencia es más necesaria que nunca, pues no sólo están en juego la escuela rural y el desarrollo económico de su contexto, sino la totalidad de la ya de por sí deficiente concepción educativa contemporánea. Por otro lado, frente a las instituciones educativas urbanas, reproductoras, masificadas y fuertemente regladas, la escuela rural se plantea como un medio socioeducativo con unas características muy distintas. Se trata de una institución pequeña y caracterizada por tener pocos alumnos en aulas multi-grado con un tipo de socialización particular y divergente, en relación a sus compañeros de las ciudades.

De no existir una red pública de centros, no se cumpliría con el derecho a la educación de los niños del medio rural lo que significa un flagrante ataque contra sus derechos y su dignidad. La permanencia de estas pequeñas escuelas es vital para la vida de los pueblos y viceversa, ya que el despoblamiento –unido a la crisis económica actual– sitúa a muchos colegios al borde de su cierre, lo que conduce inexorablemente a la caída en el olvido de sus comunidades.

### **Evolución histórica de la escuela rural aragonesa: del modelo de la concentración escolar al modelo CRA-CRIE**

El modelo de escolarización –utilizado en el medio rural español desde la Ley de Instrucción Pública Moyano de 1857 y hasta la entrada en vigor de Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970– se basó esencialmente en dos tipos de centros: *a)* escuelas unitarias y mixtas, que eran atendidas por un único maestro y con alumnado de distintas edades y niveles; *b)* escuelas graduadas y agrupaciones escolares, que se distribuían por etapas o niveles. Las escuelas unitarias y mixtas eran las que más abundaban en el medio rural español, porque así también lo era el asentamiento dominante de la sociedad (Hernández 2000, p. 125).

Las agrupaciones escolares eran, según Grande (1981) y Jiménez (1983), el precedente de las concentraciones escolares. Aquí se hacía depender a las escuelas unitarias y mixtas de los grupos escolares (Grande 1981, p. 37). Además, según Jiménez (1983, p. 29), es a partir de la Ley General de Educación y más concretamente de las Órdenes ministeriales para la transformación y clasificación de centros –de diciembre de 1971 y enero de 1972– cuando comienza la fiebre de creación de centros comarcales de enseñanza y, por consiguiente, la supresión de escuelas unitarias y mixtas. En una misma línea, según Santamaría (2006), para mejorar la calidad de todo el sistema educativo español se propuso en 1970 la creación de los colegios comarcales con grupos de 30 alumnos de la misma edad. Esto provocó la supresión de todas las escuelas de menor matrícula, provocando un cierre masivo en el medio rural.

La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970 determinó toda la política educativa de esa década y los primeros años de la siguiente. Esta Ley reestructuró todo el sistema educativo desde la Educación Preescolar hasta la Universitaria. Aproximó el panorama educativo a las corrientes técnicas y pedagógicas del momento y puso de manifiesto el retraso político y social de España, anunciando en cierto modo la obsolescencia del régimen franquista. La escuela rural fue la gran damnificada (Grande, 1981; Garcés, 1983; Berlanga, 2003; Juan, 2004; Domingo, 2013). La especialización del profesorado, la necesidad de nuevos espacios y de más recursos no podían afrontarse desde la realidad de las pequeñas escuelas rurales del conjunto del territorio rural español (Carmena y Regidor, 1981; Subirats, 1983; Jiménez, 1983). Por todo ello, se inició una política concentradora, apareciendo así dos tipos de centros: las concentraciones escolares y las escuelas-hogar.

Las concentraciones escolares eran escuelas creadas en las cabeceras de comarca para agrupar a los niños y niñas de los pequeños núcleos rurales de alrededor. A través del Servicio de Transporte Escolar los alumnos eran recogidos por la mañana en sus localidades, pasaban el día en la escuela, donde hacían la comida del mediodía, y por la tarde eran de nuevo transportados a sus casas. Las escuelas-hogar eran internados en los que los niños y niñas residían durante la semana para asistir a esas escuelas de concentración cuando por razones de distancia física no podían realizar el viaje diario de ida y vuelta de sus casas a la escuela, al no disponer de escuelas en su lugar de residencia.

Para establecer una referencia sobre la implantación de las concentraciones en el territorio español, nos adentramos a la Comunidad Autónoma de Aragón que era, y es, eminentemente rural. El Instituto Nacional de Estadística ofrecía un total de 1 628 centros escolares en el curso 1972-1973 (1 369 estatales y 259 no estatales). En 1975-1976 los centros eran 1 297 (1 026 estatales y 271 no estatales), mientras que en 1978-1979 el total de centros ascendía a 1 193 (876 estatales y 317 no estatales).

Según estos datos, este descenso tan acusado en el número de centros escolares públicos fue bien patente en el medio rural

aragonés debido a la supresión de escuelas incompletas. En Aragón, las concentraciones escolares comenzaron a funcionar en la década de los setenta, formando una tela de araña, tal y como señala Garcés (1983) en su estudio sobre estos centros. A finales de los setenta estaban en funcionamiento 64 concentraciones escolares, que aglutinaban a 6 346 alumnos procedentes de 775 pueblos y también había once escuelas hogar que recibían a 763 alumnos procedentes de 134 pueblos. Por provincias, la de Huesca era la que mayor número de concentraciones escolares tenía: 26 y cuatro escuelas-hogar (Barbastro, Benabarre, Boltaña y Jaca). Le seguía Zaragoza con 21 concentraciones escolares y dos escuelas-hogar (Daroca y Sos del Rey Católico) y, por último, Teruel, que contaba con nueve concentraciones escolares y dos escuelas-hogar (Cantavieja y Teruel).

En la provincia de Huesca se atendían a 2 801 alumnos procedentes de 474 pueblos, en la de Zaragoza se recibían a 2 782 alumnos procedentes de 167 pueblos y, por último, en la provincia de Teruel se agrupaban 763 alumnos procedentes de 134 pueblos.

*Tabla 1. Concentraciones escolares en Aragón*

<i>Provincia</i>	<i>Concentraciones escolares</i>	<i>Alumnos afectados</i>	<i>Localidades de procedencia</i>
<i>Zaragoza</i>	23	2,782	167
<i>Huesca</i>	30	2,801	474
<i>Teruel</i>	11	763	134
<i>Total</i>	64	6,346	775

*Fuente:* Garcés (1983).

En la década de los setenta, una cuarta parte de los pueblos aragoneses perdió su escuela, provocando una pérdida de 8.7 % de su población. Cerrar una escuela conllevaba el “cierre” de un pueblo. Según Jiménez (1991), esta política concentradora no tuvo unos criterios bien definidos. Si vemos la concentración escolar de Calatayud (la mayor de Aragón y que entró en funcionamiento en 1978), podemos comprobar que incluyó a una localidad, Maluenda, que tuvo como consecuencia el cierre de su escuela con más de 100 alumnos.

La implantación de estos centros concentradores, con unidades escolares graduadas, como sistema de escolarización del alumnado

que residía en zonas de población diseminada y en localidades que carecían de escuela, fue el medio pretendidamente capaz de mejorar la calidad y eficacia de la enseñanza según los criterios técnicos imperantes en esos momentos (Sauras, 2000). A este respecto, resulta lúcida la reflexión de Tonucci (1996): “Transportar a un niño lejos de su casa, de sus lugares de exploración y de juego, significa privarlo de sus seguridades, limitarlo a una condición de dependencia que nunca podrá constituir la base de una personalidad autónoma, crítica y democrática” (p. 51).

La política concentradora recogida en la Ley General de Educación provocó el cierre de muchas escuelas y la incorporación del profesorado a las concentraciones, quienes trataban de encontrar mejores condiciones laborales. Como reflejaron Carmena y Regidor (1984), “se ha pedido al maestro que lleve a cabo un gran esfuerzo de cambio, actualización y trabajo, pero no se le han ofrecido expectativas de mejora económica, social, de condiciones y de promoción” (p. 59).

Tal y como indica Berlanga (2003), las escuelas-concentraciones –en su mayoría– fracasaron como consecuencia de su irracional planificación y por no tener en consideración la unidad de población en el medio rural, pues, aunque la Ley señalaba un radio máximo de 45 kilómetros, se dieron casos de un ámbito superior a los 100 kilómetros haciendo coincidir en las aulas a escolares de realidades socioeconómicas muy distintas.

La creación de grandes concentraciones representó, para el alumno de medios rurales, un fuerte desarraigo, el aumento del fracaso escolar, dramáticos accidentes por el masivo transporte y, en definitiva, pérdida de calidad educativa y de vida. A esto se unió la no escolarización –porque no era obligatoria ni gratuita, ni existía este servicio en los pequeños pueblos– de los alumnos en enseñanzas de Educación Preescolar, lo que significaba una clara discriminación frente a los de zonas urbanas, escolarizados en 60 % (Tiana, 1999).

Además, las concentraciones escolares y las escuelas-hogar tuvieron un significado y una repercusión distinta para los pueblos concentrados, que quedaron sin escuela y sin una serie de servicios. Lo mismo se puede decir con respecto a los pueblos concentradores que vieron incrementar el número de alumnos, de servicios y de

centros, así como sus ayuntamientos, el coste educativo (Grande, 1981; Garcés, 1983; Jiménez, 1983; Berlanga, 2003).

Por lo tanto, no es de extrañar que la concentración fuese fuertemente criticada. Los alcaldes de los pueblos concentrados vieron, casi exclusivamente, consecuencias negativas para los alumnos, los padres y los municipios. Incluso desde el ámbito eclesiástico se señalaron múltiples desventajas, pudiendo señalar, a modo de ejemplo, el desarraigo de los niños con la familia, la pérdida de atención directa a los niños, la falta de contacto con los profesores... Los padres también se sintieron bastante ajenos a las concentraciones y esta situación de alejamiento no se superó con el paso de los años (Carmena y Regidor, 1984; Garcés, 1983; Corchón, 2005).

En cuanto a las “ventajas” pedagógicas –calidad de enseñanza, profesorado especializado, entre otras– que parecían ofrecer las concentraciones, no eran tales, ya que los alumnos no mejoraron en sus calificaciones ni el fracaso escolar disminuyó. Tampoco se dio ningún tipo de ahorro económico, tal y como se pretendía, ya que se comprobó que costaba lo mismo enviar a los alumnos a las concentraciones que mantener sus escuelas unitarias abiertas (Subirats, 1984; Carmena y Regidor, 1984; Corchón, 2000).

### **Derecho a la educación y educación compensadora para la escuela en el medio rural: el nacimiento del modelo de los Colegios Rurales Agrupados**

La publicación del Real Decreto 1174/83 sobre Educación Compensatoria y la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), de 3 de julio de 1985, significó un importante salto cualitativo. El Real Decreto sobre Educación Compensatoria proponía medios y recursos extraordinarios adicionales para tratar a los que eran socialmente desiguales con una aspiración a la igualdad de resultados en la educación obligatoria. Era un programa de actuación educativa preferente destinada a compensar positivamente las desigualdades e insuficiencias que el sistema escolar ordinario tenía en grandes bolsas, tanto de carácter social como geográfico,



deprimidas sociológicamente y sin dotar en términos de servicios sociales y culturales.

Como muestra, en su artículo primero se declara: “en beneficio de aquellas zonas geográficas o grupos de población que por sus especiales características requieren una atención educativa preferente”, según las actuaciones que marca su artículo segundo:

- a) Constitución de servicios de apoyo escolar y Centros de recursos para asistir a los Centros docentes con mayores desfases entre curso académico y edad del alumnado, con menos de tres unidades, que siendo incompletos imparten Educación General Básica completa o con otros indicadores de infradotación o baja calidad de la enseñanza.
- b) Incentivación de la continuidad del profesorado en Centros docentes cuyas vacantes resultan de difícil provisión.
- c) Establecimiento de cursos especiales para jóvenes de catorce y quince años no escolarizados a fin de proporcionarles formación ocupacional y completar la formación general recibida en Educación General Básica.
- d) Desarrollo de campañas de alfabetización para la erradicación del analfabetismo aún existente, de acuerdo con las características de los alumnos.
- e) Creación de modalidades específicas de ayudas al estudio.
- f) Realización de inversiones en obras y equipamientos (Real Decreto 1174/83).

Todo esto significó un momento especialmente ilusionante, casi revolucionario por la innovación y participación de muchas comunidades rurales. A éstas llegaban profesores de apoyo, medios didácticos y económicos para cuyo desarrollo se demandaba, además, opinión y compromiso de trabajo conjunto, superando así el secular aislamiento del profesorado, de las familias y de las instituciones locales. Fueron estos primeros años de la década de los ochenta especialmente fértiles en cuanto a pedagogía y didáctica rural (Berlanga, 2003; Bustos, 2009; 2011<sup>a</sup>).

El 3 de julio de 1985 se aprobó la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Por su planteamiento de compensación de desigualdades, representó un deseo de plasmar los criterios básicos del socialismo democrático en el sistema educativo, en lo político y desde una ideología que obtuvo el respaldo mayoritario de los españoles. En concreto, en su artículo 15, señala la posibilidad de los Centros para adaptar los programas a las características del medio en el que estuvieran insertos mientras que en su artículo 41.3 explicitaba que en los Centros preescolares y en los de Educación General Básica (EGB) con menos de ocho unidades, la Administración educativa competente adaptaría lo dispuesto en este artículo a la singularidad de los mismos.

Debido al desafortunado experimento de las concentraciones escolares y a las posibilidades que abría la nueva normativa surgieron experiencias nuevas e innovadoras como la del Valle de Amblés (Ávila), entendida como el precedente del modelo Colegio Rural Agrupado y la creación de los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET).

En el Valle de Amblés, nueve escuelas unitarias ya no asistieron al Colegio de Concentración de Ávila porque decidieron funcionar como un centro completo, con claustro común, Consejo escolar, equipo directivo, proyecto curricular, materiales y recursos didácticos. Con este nuevo modelo organizativo, las pequeñas escuelas unitarias no se suprimían, los alumnos de preescolar y de ciclos inicial y medio de EGB permanecían en sus localidades de origen, diversos profesores de la plantilla del CRA impartían clases de forma itinerante en varias localidades y era posible la utilización conjunta de las instalaciones, independientemente del pueblo de ubicación.

Durante los cursos 1983-1984 y 1984-1985 la experiencia funcionó sin reconocimiento legal. Existía únicamente una aprobación oral por parte de la Administración Educativa.

En lo esencial, el planteamiento inicial de la experiencia, presentaba tres líneas de acción:

- ◆ La estructura organizativa de la Escuela Rural pretendía superar el esquema escuela unitaria-pueblo y considerar la

agrupación de varias unitarias situadas en diferentes pueblos de una comarca como un solo Colegio Público Completo.

- ◆ Responder a las demandas de la cultura rural, con una pedagogía adecuada al medio.
- ◆ Intentar establecer cauces permanentes de participación y formación de padres con una doble finalidad: que el proyecto fuera dando respuesta a las inquietudes educativas de los mismos, y que la escuela estuviera presente en los problemas socio-económicos del medio y colaborase para que la educación y el desarrollo de la comarca se produjeran paralelamente.

Fue el 12 de abril de 1985, mediante una Resolución de la Subsecretaria del Ministerio de Educación y Ciencia, cuando se aprobó el Colegio Rural Agrupado “Valle de Amblés” con carácter experimental, subrayando el objetivo primordial del proyecto: “Encontrar nuevos enfoques didáctico-pedagógicos y aplicar formas originales y flexibles de agrupamiento y organización, adaptados a las específicas circunstancias del ámbito rural” (Real Decreto 1174/83).

Y más adelante se destaca en el documento la importancia de experiencias como ésta: “Mediante ellas se va a dar origen a una modalidad de Colegio Público Rural, suficientemente potenciado, que constituya una alternativa válida a las concentraciones escolares” (Real Decreto 1174/83 ).

Nacían así los Centros Rurales Agrupados (CRA), bajo el Real Decreto 2731/1986, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica, que se han consolidado plenamente en todo mundo rural español tras su extensión y creación con la finalidad, según su artículo 1.1, de “mejorar las condiciones y calidad de la enseñanza en las zonas rurales”. Se trataba, según la nueva legislación, de:

[...] hacer posible el mantenimiento de pequeñas escuelas sin deterioro de su fortaleza organizativa, mejorar la calidad educativa desde un mayor poder organizativo, acabar con el aislamiento del maestro de las pequeñas escuelas, dotar al ámbito rural de los recursos adecuados y compartidos, posibilitar la adecuación del

currículo a la realidad de los pueblos, desarrollar proyectos pedagógicos u organizativos adaptados al contexto y compartir los maestros especialistas (Real Decreto 1174/83).

Sería el mismo profesorado el que definiera con gran realismo centros como aulas con pasillos muy largos que son las carreteras que comunican las distintas localidades. El nuevo planteamiento intentaba superar el discurso tradicional entre la política de concentraciones escolares de los años setenta y la permanencia a toda costa de las escuelas unitarias, con las consecuencias de dispersión, aislamiento y falta de igualdad de oportunidades. En el mismo Decreto se hacía también una dura crítica a la política de concentraciones escolares en Centros comarcales impulsada por la Ley General de Educación de 1970.

Una vez que se constituyeron los CRA, a mediados de los años ochenta, faltaba dotarles de contenido y responsabilidades ya que, como apunta Mallada (2012), “se detectó claramente que los problemas organizativos eran importantes y que el tratamiento que la administración tendría que darles debería pasar por contemplar sus peculiaridades y características y no adaptando las medidas establecidas para los centros ordinarios, sino estableciendo unas propias” (p. 13).

Aragón fue una de esas Comunidades Autónomas que, debido a su porcentaje rural, decidió aventurarse en esta dinámica. La provincia de Teruel siempre fue rica en la búsqueda y experimentación de modelos y proyectos educativos para la escuela rural. De hecho, los Proyectos de Experimentación de la Reforma Educativa sirvieron para trabajar en equipo, y con la ilusión y tesón de estos maestros surgieron los primeros CRA en el curso 1988-1989.

*Tabla 2.* Origen de los primeros CRA en la provincia de Teruel. Curso 1988-1989

<i>CRA</i>	<i>Sede</i>	<i>Número de localidades</i>	<i>Número de aulas</i>	<i>Número de alumnos</i>
<i>Teruel 1</i>	Perales del Alfambra	10	19	171
<i>Campo de Bello</i>	Bello	3	5	61
<i>Alto Jiloca</i>	Torremocha del Jiloca	5	8	101

*Fuente:* Elaboración propia.

En los siguientes cursos escolares 1989-1990 y 1990-1991, fueron sumándose nuevos CRA.

*Tabla 3.* Creación de los CRA en la provincia de Teruel.  
Cursos 1989-1990 y 1990-1991

<i>Curso</i>	<i>CRA</i>	<i>Sede</i>	<i>Número de localidades</i>	<i>Número de aulas</i>	<i>Número de alumnos</i>
<i>Curso 89-90</i>	Javalambre	Manzanera	9	11	107
	Regallo	Puigmoreno	2	6	91
<i>Curso 90-91</i>	Sierra de Albarracín	Tramacastilla	10	15	156

*Fuente:* Elaboración propia.

Con el paso de los años se fueron constituyendo los demás CRA de la provincia de Teruel hasta llegar a los 26 que existen en el presente curso escolar. La provincia de Huesca también se inició pronto en la constitución de CRA, justo un curso después que, en la provincia de Teruel, en el curso 1989-1990.

*Tabla 4.* Origen de los primeros CRA en la provincia de Huesca.  
Curso 1989-1990

<i>CRA</i>	<i>Sede</i>	<i>Número de localidades</i>	<i>Número de aulas</i>	<i>Número de alumnos</i>
<i>Alto Aragón</i>	Broto	10	6	40
<i>Valle de Gistau</i>	Plan	5	6	36
<i>Vero-Alcanadre</i>	Adahuesca	9	5	39

*Fuente:* Elaboración propia.

Posteriormente, se fueron creando el resto de CRA de la provincia de Huesca hasta llegar a 22 con los que contamos en el curso actual. La provincia de Zaragoza fue la más reticente a adoptar este modelo organizativo y no fue hasta casi mediados de la década de los noventa cuando constituyó sus primeros CRA, concretamente en el curso 1994-1995. Los años fueron pasando y se conformaron los 26 CRA que hay en 2017.

*Tabla 5. Situación de los CRA en Aragón en 2017*

<i>Provincia/Total</i>	<i>Número de CRA</i>	<i>Localidades</i>	<i>Alumnos</i>
<i>Huesca</i>	22	87	3,197
<i>Teruel</i>	26	119	2,532
<i>Zaragoza</i>	26	97	3,087
<i>Aragón</i>	74	303	8,816

*Fuente:* Elaboración propia.

El Real Decreto de Educación Compensatoria también permitió dar cobertura a la creación de los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET). Así, en el curso 1983-1984 nacían en Teruel los CRIET, una experiencia pionera en España. Según Roche, cobraba vida un magnífico sueño a partir de dos profundas convicciones: la educación como instrumento de progreso y la equidad como un valor y un derecho fundamental (2003, p. 16). Los CRIET nacieron como apoyo, colaboración y complemento de la escuela rural. Son complemento que consolida y no alternativa que suprime. Por lo tanto, los CRIET existen porque resiste la escuela rural (Roche, 1993; Berlanga, 2003).

Este proyecto surgió del colectivo docente, ya que veían la necesidad de mantener las pequeñas escuelas rurales abiertas y de que existiera una convivencia entre ellas. Además, pensaron en utilizar los edificios de las escuelas-hogar de Albarracín y Cantavieja, que, tras el fracaso de la política de concentración, habían quedado vacías.

Durante varios cursos escolares, los CRIET funcionaron con el visto bueno por parte del Ministerio de Educación y Ciencia. Así mismo, este proyecto pionero turolense fue extendiéndose por el territorio español. En 1996 se elaboró la Orden Ministerial de 29 de abril, de creación y funcionamiento de los Centros Rurales de Innovación Educativa. Su finalidad era la realización de actividades que desarrollasen y complementasen la acción educativa que se realizaba en las escuelas rurales, y al mismo tiempo que se produjese una convivencia de alumnos de diferentes centros rurales. Los objetivos que encontramos en esta Orden Ministerial de 29 de abril de 1996, son los siguientes:

- ◆ Potenciar y favorecer el desarrollo personal de los alumnos, y especialmente, sus capacidades de socialización.
- ◆ Programar y realizar, conjuntamente con el profesorado de las escuelas rurales, actividades de desarrollo curricular complementarias a las que se llevan a cabo en estas escuelas.
- ◆ Colaborar en el desarrollo de actividades de innovación curricular y formación del profesorado que revierta en una mejora práctica educativa en las escuelas del medio rural.

Impulsar, en coordinación con las escuelas, actividades de dinamización de la comunidad educativa y el fomento de la participación de las familias.

Así mismo, Roche (1993) y posteriormente Berlanga (2003) como grandes impulsores del CRIET y tomando como referencia los objetivos de la Orden Ministerial, establecieron una serie de objetivos propios tanto generales como específicos a nivel social, cultural y didáctico:

- ◆ Ampliar la socialización, creando relaciones entre padres de alumnos de diferentes centros.
- ◆ Complementar la formación integral desde la innovación educativa.
- ◆ Servir de lugar de encuentro para los profesores de los CRA que participan en el CRIET, permitiéndoles programar y evaluar conjuntamente.
- ◆ Crear y experimentar material didáctico.
- ◆ Reunir a toda la comunidad educativa para intentar avanzar en el futuro de la escuela rural.

La provincia de Teruel inició su andadura en octubre de 1983 con tres CRIET: Albarracín, Alcorisa y Cantavieja. El alumnado del medio rural turolense que cursaba la segunda etapa de la Educación General Básica (EGB) podía asistir voluntaria y gratuitamente una vez al trimestre a su CRIET de referencia y durante quince días convivían y aprendían. En 1993 el CRIET de Cantavieja cerró sus puertas y se abrió el CRIET de Calamocha. En estas fechas hubo cambio de ley

educativa, la LOGSE y, por lo tanto, esto modificó al tipo de alumnado que asistía, pues ahora eran alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria y el tiempo de permanencia disminuyó a una semana al trimestre.

Cabe destacar que el modelo CRA-CRIE es una garantía para la consecución del derecho a la educación en el medio rural y “es esencial para rescatar el papel protagonista, involucrarse con el tejido asociativo y participar en la espiral de creatividad cultural que hoy necesita la sociedad rural” (Sanz, 2009, p. 16).

## Conclusiones

Desde sus inicios, la escuela rural ha presentado unas características e idiosincrasia propias, en muchas ocasiones debido a los factores antedichos. En la actualidad, la permanencia de estas pequeñas escuelas supone, de manera simbólica, la continuidad de las localidades en las que se hallan, sobre todo si tenemos en consideración la repetida aseveración de que una escuela que se cierra es un pueblo que también echa la llave. En el contexto actual de crisis y caída demográfica (Cerdà, 2017; del Molino, 2016), la escuela rural se muestra mucho más vulnerable e indefensa. En el caso aragonés, son habituales las noticias locales referidas al cierre o reapertura de pequeñas escuelas a comienzos de cada curso, dependientes de la llegada de familias con niños. En esta coyuntura, la continuidad de las escuelas se torna vital para el mantenimiento y vertebración de los territorios, cada vez más despoblados y, paradójicamente, peor comunicados (Cerdà, 2017).

La escuela rural en Aragón vive una situación complicada también desde el punto de vista de la provisión de recursos económicos y personales que agravan su aislamiento. Dadas sus condiciones demográficas la escuela rural no es un entorno rentable a nivel político, máxime en un contexto de recortes presupuestarios y de globalización mercantilista. Pero este aspecto de la escuela rural es sólo una pequeña parte de un problema mayor para España, que es el de la despoblación de gran parte de su territorio, auspiciada por el éxodo rural y la caída demográfica, iniciada en los años cincuenta



y sesenta del pasado siglo y que ha continuado sin descanso hasta nuestros días. La escuela rural depende de la estabilidad demográfica y profesional para ofrecer una enseñanza de calidad, ajena a los vaivenes y cambios políticos. En este sentido, sería deseable también que se tomara en cuenta su especial idiosincrasia y que, de algún modo, se potenciara la continuidad de los maestros por lo que de positivo puede tener para el desarrollo de metodologías innovadoras y de la calidad en la enseñanza. Además, desde el ámbito universitario, resultaría muy provechoso ofrecer formación relacionada con la enseñanza en el medio rural (Domingo, 2013), que supliera de algún modo el “vacío” pedagógico existente entre praxis y teoría.

Por todo ello, la escuela en el medio rural debe ser considerada desde el punto de vista de la igualdad real de oportunidades y desde el prisma de un auténtico derecho a la educación. Estos conceptos deberían aplicarse no sólo como un acto de compensación o caridad asistencial, sino como la asunción de una garantía de educación de calidad para todos los ciudadanos, independientemente del contexto en el que vivan. Desde la legislación y la política educativa, la escuela rural no interesa y es considerada un ámbito secundario o “residual” que no genera un rédito electoral (Bernal, Cano y Lorenzo, 2014), a pesar de los avances realizados para las mejoras en infraestructuras, servicios y formación del profesorado (Gómez, 2007). No obstante, sus beneficios sociales en las comunidades en las que se inserta son innegables, así como los altos niveles de calidad de enseñanza que puede desarrollar, tal como atestiguan diversas experiencias y estudios locales (MRP Aula Libre, 2005; Hamodi y Aragüés, 2014), nacionales (Bustos, 2006; Santamaria, 2012) e internacionales (Bartholomeus, 2006; Barley y Beesley, 2007; Hargreaves, Kvalsund y Galton, 2009; Kalaoja y Pietarinen, 2009; Herrera y Buitrago, 2015).

El modelo CRA-CRIET, implantado en buena parte de la geografía rural aragonesa y española, supone un intento de romper con el aislamiento y los problemas endémicos que este tipo de escuela acarrea desde antaño. Además, representa un contrapunto frente a la escuela urbana masificada de la que se pueden extraer importantes reflexiones para la formación docente (Edo, 2011), la pedagogía (González, 2010), la organización escolar (Mallada, 2012), el desarrollo social

y territorial (Morales, 2006; Gastón, 2012), la igualdad y la inclusión educativa (García y Vigo, 2009; Domingo, 2012), así como para la investigación (Bustos, 2011b; Vera y Schiefelbein, 2012) y la mejora de la enseñanza (Moral, Villalustre y Neira, 2014). Por todo ello, no basta con exigir medidas de compensación territorial y la institucionalización de este modelo, sino también se debe poner en valor su relevancia social y el carácter humano y comunitario de la educación que puede promoverse desde la escuela rural. De tal modo, ante las evidencias empíricas de sus distintas bonanzas, las escuelas rurales podrán seguir siendo en el futuro un modelo de referencia y un espacio de educación innovadora, de formación integral del profesorado y de unas dimensiones humanas para la organización escolar.

## Referencias

- Abós, P. (2007). La escuela rural y sus condiciones ¿tienen implicaciones en la formación del profesorado? *Aula Abierta*, 35(1-2), 83-90.
- Abós, P. y López, A. (2000). Formación inicial del profesorado y Escuela Rural: perspectivas de futuro. *Anuario de Pedagogía* (Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza), 2, 121-135.
- Amiguiño, A. (2011). La escuela en el medio rural: educación y desarrollo local. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(2), 25-37.
- Atchoarena, D. y Gasperini, L. (coords.) (2004). *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política*. Roma: FAO, UNESCO.
- Ayuda, I., Pinilla, V. y Sáez, L.. (2010). *Cambio demográfico, despoblación y nuevas políticas: el caso de Aragón en España*. Zaragoza: CEDDAR, Centro de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo en Áreas Rurales.
- Bartholomaeus, P. (2006). Some rural examples of place-based education. *International Education Journal*, 7(4), 480-489.

- Berlanga, S. (2003). *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira.
- Berlanga, S. (2009). *La educación rural: entre la realidad y el deseo*. [Ponencia presentada en las Jornadas sobre Educación en el Medio Rural: encrucijadas y respuestas], Teruel, España.
- Barley, Z. y Beesley, A. (2007). Rural school success: what can we learn? *Journal of research in rural education*, 22(1), 1-14.
- Bernal, J. L., Cano, J. y Lorenzo, J. (2014). *Organización de los centros educativos*. Zaragoza: Mira.
- Bernal, J. L. (2009). *Luces y sombras en la escuela rural*. [Ponencia presentada en las Jornadas sobre Educación en el Medio Rural: encrucijadas y respuestas], Teruel, España.
- Bernat, A. (2009). *Escuela rural e ideologías*. [Ponencia presentada en las Jornadas sobre Educación en el Medio Rural: encrucijadas y respuestas], Teruel, España.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(2), 13-23.
- Bustos, A. (2006). *Los grupos multigrado en educación primaria*. Granada: Tesis doctoral Universidad de Granada.
- Bustos, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de Educación*, 350, 449-461.
- Bustos, A. (2011a). *La escuela rural*. Granada: Octaedro.
- Bustos, A. (2011b). Investigación y escuela rural ¿irreconciliables? *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(2), 155-170.
- Cabello, M. (2011). Somos educadores de ciudad ¿no? Pero ¿sabemos que también existe la escuela rural? *Pedagogía Magna*, 9, 102-110.
- Carmena, G. y Regidor, J. (1981). La política educativa y la escuela rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 79, 4-8.
- Carmena, G., Regidor, J. (1984). *La escuela en el medio rural*. Madrid: MEC.
- Cerdà, P. (2017). *Los últimos. Voces de la Laponia española*. Logroño: Pepitas de calabaza.
- Colectivo Campos de Castilla (1987). *La escuela rural: un proyecto educativo en marcha*. Madrid: Narcea.

- Corchón, E. (2000). *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikos-tau.
- Corchón, E. (2005). *La escuela en el medio rural. Modelos organizativos*. Barcelona: Da Vinci.
- Domingo, V. (2012). La escuela rural, modelo de escuela inclusiva. *Quaderns Digitals. Monográfico Estrategias Didácticas Inclusivas*, 71.
- Domingo, V. (2013). *Origen y evolución del modelo CRA –Colegio Rural Agrupado–. Situación en Aragón y estudio de caso de la realidad turolense* [Tesis doctoral]. Universidad de Valencia.
- Edo, A. (2011). *La formación permanente del profesorado en las zonas rurales (Comunidad Valenciana, Comarcas de Alto Mijares y Alto Palancia)* [Comunicación presentada en el I Congreso Estatal: La educación en el medio rural]. Gijón, España.
- Entrena-Durán, F. (2012). La ruralidad en España: de la mitificación conservadora al neorruralismo. *Cuadernos de desarrollo rural*, 9(69), 39-65.
- Escribano, J. (2012). Servicios educativos y sanitarios elementales en el medio rural: percepción social e influencia sobre la calidad de vida. *Estudios Geográficos*, 73(272), 35-61.
- Feu, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural. Educación, cultura y desarrollo rural*, 2(3), 1-13.
- Frutos, L. M.<sup>a</sup> y Ruíz, E. (2006). *Estrategias territoriales de desarrollo rural*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Gallardo, M. (2011). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(5), 1-10.
- Garcés, R. (1983). *Concentraciones escolares y escuelas hogar*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- García, E. y Vigo, B. (2009). *Educación en el medio rural y atención a la diversidad a lo largo de la vida* [Ponencia presentada en las Jornadas sobre Educación en el Medio Rural: encrucijadas y respuesta]. Teruel, España.
- Gastón, D. F. (2012). *Expectativas de la adolescencia y juventud en el medio rural: su percepción de futuro* [Tesis doctoral]. Universidad de Zaragoza.

- Gómez, C. (2007). Lo rural en los planes educativos el Gobierno de Aragón. *Revista de Desarrollo Rural y Cooperativismo Agrario*, 10, 83-104.
- González, J. (2010). Los aspectos positivos y negativos de la educación en la escuela rural. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, 30, 1-13.
- Grande, M. (1981). *La Escuela Rural. Situación educativa en el medio castellano-leonés*. Granada: Escuela Popular
- Hamodi, C. y Aragües, S. (2014). La escuela rural: ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos. *Palabra*, 14, 46-61.
- Hargreaves, L., Kvalsund, R. y Galton, M. (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in british and nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 80-88.
- Hernández, J. (2000). La escuela rural en España del siglo XX. *Revista de Educación*, 322, 113-136.
- Herrera, L. y Buitrago, R. (2015). Educación rural en Boyacá, fortalezas y debilidades desde la perspectiva del profesorado. *Praxis & Saber*, 6(12), 169-190.
- Jiménez, J. (1983). *La escuela unitaria*. Barcelona: Laia.
- Jiménez, J. (1991). *La educación aragonesa. Reforma y autonomía*. Zaragoza: Oroel.
- Juan, V. (2004). *La tarea de Penélope Cien años de escuela pública en Aragón*. Zaragoza: Biblioteca Aragonesa de Cultura.
- Kalaoja, E., y Pietarinen, J. (2009). Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research*, 48(2).
- Llevot, N. y Garreta, J. (2008). *Escuela rural y sociedad*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Maldonado, M., Ortiz, M. y Giraldo, E. (2012). La escuela como espacio vital, la nueva ruralidad: un pretexto para incluir-nos, *Shopia*, 8, 179-194.
- Mallada, L. (2012). La dirección de un Centro Rural Agrupado. *Revista del Fórum Europeo de Administración de la Educación: Organización y gestión educativa*, 6(20), 8-12.

- Mendoza, C. (2004). Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas. *Geoenseñanza*, 9(2), 169-178.
- Ministerio de Educación y Ciencia (6 de agosto de 1970). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa*. BOE, 187.
- Ministerio de Educación y Ciencia (11 de mayo de 1983). *Real Decreto 1174/83, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria*. BOE, 112.
- Ministerio de Educación y Ciencia (4 de julio de 1985). *Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación*. BOE, 159.
- Ministerio de Educación y Ciencia (9 de enero de 1986). *Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre Constitución de Colegios Rurales Agrupados*. BOE, 8.
- Ministerio de Educación y Ciencia (11 de mayo de 1996). *Orden de 29 de abril de 1996 de creación y funcionamiento de los Centros Rurales de Innovación Educativa*. BOE, 115.
- Molino, S. del (2016). *La España vacía. Viaje por un país que nunca fue*. Madrid: Turner.
- Moral, E., Villalustre, L. y Neira, M. (2014). Variables asociadas a la cultura innovadora son TIC en escuelas rurales. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(3), 9-25.
- Morales, N. (2006). *Padres y profesores: ¿una relación ambivalente en la escuela rural?* [Comunicación presentada en la XI Conferencia de Sociología de la Educación]. Santander, España.
- Morales, N. (2017). The Spanish rural school from the New Rural paradigm. Evolution and challenges for the future. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), 412-438.
- Murillo, J. (2007). ¿Existe la escuela rural? *Aula Libre, por una práctica libertaria en la educación*, 85, 6-8.
- Roche, P. (1993). *Los centros rurales de innovación educativa de Teruel*. Zaragoza: ICE.
- Rosas-Baños, M. (2013). Nueva Ruralidad desde dos visiones de progreso rural y sostenibilidad: economía ambiental y economía ecológica. *Polis. Revista Latinoamericana*, 12(34), 225-241.

- Salas, M. y Kölling, M. (2005). *La sociedad de la información como herramienta para el desarrollo de las zonas rurales de Aragón*. Zaragoza: CEDDAR Centro de Estudios sobre la Despoblación y Desarrollo de Áreas Rurales.
- Santamaria, R. (2012). Inspección de educación y escuela rural. Contra el mito del bajo rendimiento de la escuela rural. Visión histórica (1972-2012). *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 17.
- Santamaría, M. (2006). La escuela rural: Organización de los centros rurales agrupados. *Revista de Ciencias de la Educación*, 208, 499-517.
- Sauras, P. (2000). Escuelas rurales. *Revista de Educación*, 322, 29-44.
- Sanz, M. (2007). *El consumo de la cultura rural*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Sanz, M. (2009). *Educación y territorio. Encrucijadas socioculturales* [Ponencia]. Jornadas sobre Educación en el Medio Rural: encrucijadas y respuesta (mayo), Teruel, España.
- Sepúlveda, M. y Gallardo, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(2), 141-153.
- Soriano, M. Á. y Sáez, A. (2004). *Evolución del medio rural aragonés durante los noventa* [Comunicación presentada en la XXX Reunión de Estudios Regionales. La política regional en la encrucijada]. Barcelona, España.
- Subirats, M. (1983). *La escola rural a Catalunya*. Barcelona: Ediciones 62.
- Subirats, M. (1987). *Escuela y medio rural*. Madrid: Akal.
- Tiana, A. (1999). *La investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*. Madrid: UNED.
- Tonucci, F. (1996). Un modelo para el cambio, *Cuadernos de Pedagogía*, 247, 48-51.
- Vera, D. y Schiefelbein, E. (2012). Las creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 297-310.





# UNA APROXIMACIÓN A LA POLÍTICA DE AGRUPACIÓN DE LAS ESCUELAS RURALES EN COLOMBIA

Marcela Gómez Álvarez<sup>1</sup>  
Félix Rafael Berrouet Marimón<sup>2</sup>

*Cuando se acerca la salvación crece el peligro.*  
Ernst Bloch

## **A modo de introducción**

Lo rural<sup>3</sup> en Colombia es una sinfonía que, si bien guarda cierta unidad, carece de armonía, la cual no es posible escuchar si no

<sup>1</sup> Licenciada en Educación Especial por la Universidad de Antioquia, Colombia y estudiante de la Maestría de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Correo electrónico: marcelaga789@gmail.com

<sup>2</sup> Sociólogo por parte Universidad Autónoma Latinoamericana y Magíster en Diversidad Cultural y Pedagogía por la Universidad de Antioquia, Colombia. Académico de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín. Correo electrónico: felixrberrouet@gmail.com

<sup>3</sup> Es importante recordar que el nacimiento de lo urbano tiene, como punto de partida, a las ciencias sociales, y, como centro, la derrota de lo rural, a la cual despojó de su propia voz. Se consolidó así el imaginario de la relación urbano en oposición –y, más grave aún, en detrimento– a lo rural, dando lugar una especie de “subjetividades recursivas, al tiempo que desancladas”, la cual se naturaliza bajo el nombre de modernidad o globalización (Lander 1999, p. 36). En este orden de ideas, podemos afirmar que el lugar que ocupa lo rural,

entendemos su complejidad. Para ello, debemos comprender cuatro componentes: el territorio, la población, los asentamientos y las instituciones públicas y privadas; mediante éstos se puede escuchar el sonido que compone la educación rural en los territorios.

Escribir sobre la educación rural en Colombia obliga a comprender el conflicto armado rural que vivió el país por más de 50 años y cómo éste afectó las dinámicas de lo rural, y con ello la educación en dicho contexto.

La frase de Ernst Bloch, con la cual inicia el texto, nos recuerda que el país está atravesando por un momento especial, en el cual se esperan cambios importantes para la nación, como el de reconocer lo rural y sus habitantes como sujetos vulnerables excluidos históricamente, la fuerte concentración de la tierra, las relaciones personales poco democráticas, la escasa presencia institucional, las condiciones de inequidad en la que por años ha estado sumergido el campo colombiano, entre muchas otras características que describen lo que el país enfrentará en las siguientes décadas.

Hacer un acercamiento a la política de concentración de las escuelas rurales en Colombia exige tener un mapeo sobre el reconocimiento del contexto de la situación de lo rural en general. La ausencia de estudios y de información que trascienda los balances economicistas sobre la política de concentración de las escuelas rurales será un punto de partida que podrá acercarnos a comprender el fracaso o el éxito de dicha política en los diferentes territorios del país.

## **La ruralidad y el contexto de la educación rural en Colombia**

En Colombia, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) ubica en tres grandes categorías las aglomeraciones de poblaciones en Colombia: “cabecera”, “centro poblado” y “rural disperso”; estas dos últimas conforman la idea de el “resto” o lo que entendemos por rural. Si bien éstas son las formas de organización del territorio,

---

se encuentra en medio de una especie de *máquina* que narra al mundo, lo clasifica, y lo describe desde múltiples mitos, que hoy son reciclados en los discursos de la globalización.

resultan problemáticas y no reflejan la realidad de los territorios colombianos; sin embargo, es el punto de partida para comprender cómo está definida la ruralidad colombiana y el sistema educativo rural colombiano (Informe Nacional de Desarrollo Humano: INDH 2011 “Colombia rural: razones para la esperanza”).

Colombia cuenta con una población estimada de 47.6 millones de habitantes, lo que la ubica como el tercer país latinoamericano más grande en población, después de Brasil y México. La población colombiana es joven: una cuarta parte es menor de 15 años. Los colombianos son una mezcla étnica proveniente de África, Europa y Oriente. El 76 % de colombianos vive en zonas urbanas, y 24 % en zonas rurales, pero esto es muy variable dependiendo de la región. Indígenas y afrocolombianos constituyen 3 % y 11 % de las minorías, respectivamente. De los 1 222 municipios que hay en el país, sólo cuatro ciudades (Bogotá, Medellín, Cali y Barranquilla) cuentan con más de 1 millón de habitantes y 746 tienen menos de 20 000 mil habitantes. El 32 % de los colombianos son pobladores rurales, y en las tres cuartas partes de los municipios, cuya área ocupa la mayoría del territorio nacional, predominan relaciones propias de sociedades rurales (Hernández y Pinilla, 2010, citado en Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), 2016).

En comparación con las zonas urbanas, los pobladores de las zonas rurales son los que presentan mayores índices de pobreza, 43 % en comparación con 27 % en zonas urbanas; también presentan mayores índices de desnutrición, embarazo de adolescentes y violencia, sumado a una infraestructura insuficiente. La mayoría de los indígenas y afrocolombianos vive en zonas rurales, y enfrenta barreras adicionales para acceder a la educación (Barrera, citado en OCDE, 2014).

En el Informe Nacional de Desarrollo Humano (INDH), de 2011, titulado “Colombia rural: Razones para la esperanza. Un balance sobre el desarrollo rural en Colombia” concluye que el Estado no ha promovido el desarrollo humano, ni la equidad; al contrario, ha hecho a la población rural más vulnerable a los embates del mercado, profundizando en la exclusión de la mujer, en la concentración de la propiedad, y agrega que no se ha logrado afianzar:

[...] la institucionalidad ni la democracia en las poblaciones rurales, lo que afianzó en los pobladores la desconfianza y desconocimiento del Estado, lo que por décadas posibilitó el reconocimiento de la autoridad en diferentes grupos armados ante la no respuesta del Estado, a la cual acudir para resolver los conflictos y las necesidades inmediatas (INDH, 2011, p. 46)

Según el Banco Mundial (2015), Colombia es un país con un nivel de ingresos mediano-alto; el crecimiento de la economía, entre 2011 y 2014, favoreció algunos departamentos y ciudades con economías locales fuertes como Antioquia-Medellín y Bogotá; pero no todos los departamentos y ciudades han experimentado crecimiento y/o disfrutan de estos crecimientos. No obstante, la pobreza y la desigualdad social en Colombia es superior al promedio de los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2014a).

La pobreza y la desigualdad aún son muy pronunciados en el país, ya que uno de cada tres colombianos vive en condiciones de pobreza (33%); si se compara con países como Honduras, Haití y Sudáfrica, la desigualdad total es muy alta (Banco Mundial, 2015, citado en OCDE, 2016).

En materia de educación, en Colombia hay alrededor de 44 416 sedes escolares de educación pública, de las cuales 9 718 se encuentran ubicadas en zonas urbanas y 34 698 en zonas rurales. En cuanto a las sedes escolares de carácter privado, podemos encontrar 6 575, de las cuales 6 256 se encuentran ubicadas en zonas urbanas y 319 en territorios rurales (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014).

El sistema educativo colombiano está regido por la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en donde se contempla que la educación es un derecho y es obligatoria, de primaria a educación básica secundaria (grado 0 a 9 grado). La educación postsecundaria no universitaria y la educación para adultos están fuera de este alcance. El sistema educativo colombiano está organizado en educación inicial y atención a la primera infancia, educación primaria, educación básica secundaria, educación media y modalidades flexibles (MEN, 2014).

Para 2014, en Colombia se encontraban matriculados 7.5 millones de estudiantes en básica primaria y secundaria, de los cuales 84% estaban matriculados en escuelas y colegios tradicionales y el resto en lo que se conoce como “modelos flexibles”. No cuenta aquí la modalidad denominada Educación Inicial y Atención Integral a la Primera Infancia (EIAIP), la cual se divide en atención comunitaria que hace referencia a hogares comunitarios familiares que prestan el servicio a niños entre dos y cinco años, la modalidad institucional que presta servicios en centros a niños entre dos y cinco años y la modalidad familiar que presta servicios a mujeres embarazadas, lactantes y niños en nacimiento (MEN, 2015a).

Los modelos flexibles en total son aproximadamente 23; entre ellos encontramos la Escuela Nueva, la telesecundaria, el sistema de aprendizaje tutorial, el programa de educación continua CAFAM, aceleración del aprendizaje, la postprimaria rural, el servicio de educación rural, entre otros, que han facilitado una expansión acelerada de los servicios de educación, especialmente en las zonas rurales y remotas. No obstante, hoy en día hay cuestionamientos sobre estos modelos en relación a cuestiones como la calidad del servicio que prestan, las capacidades de las entidades prestadoras del servicio para identificar el modelo más adecuado, según el territorio y la población, la débil administración local, la baja preparación de los maestros, la ausencia de recursos, la actualización del material, entre otros (MEN, 2014).

El modelo de educación flexible más extendido es Escuela Nueva, el cual representa alrededor de 8% de todos los estudiantes matriculados en educación básica. Este modelo ha permitido universalizar la educación y ha sido implementada en más de 20 mil sedes escolares, llegando aproximadamente al 40% de los estudiantes en las zonas rurales de Colombia (MEN, 2015). El éxito de la Escuela Nueva en Colombia ha llevado a que programas similares sean diseñados en otros países como Brasil, India, México y Vietnam (OECD, 2016).

## **Un recorrido general de la política de asociación-concentración de escuelas**

En Colombia, en los últimos cincuenta años se ha implementado una serie de políticas y se han ejecutado programas que procuran mejorar la calidad del sistema educativo. Una mirada rápida del asunto permite registrar diversas políticas implementadas. En los años cincuenta, el objetivo de la política educativa fue aumentar la cobertura y calidad de la enseñanza en los diferentes niveles, especialmente en el primario y el vocacional, y el fortalecimiento de la educación técnica (Helg, 1989, citado por Iregui, Melo y Ramos, 2006).

Para los años setenta, los hitos clave en materia de política educativa siguen siendo los mismos, pero materializados en la universalización de la educación primaria y la creación de centros de educación preescolar, institutos de educación media diversificada (INEM) y los fondos educativos regionales (FER); se aumenta la cobertura en educación secundaria y superior, y se adoptan mecanismos de promoción automática en primaria, con el objetivo de aumentar la cobertura y de disminuir la deserción; así mismo, se crea el programa de incentivos económicos para atraer a los maestros mejor preparados (Decreto 2277 de 1979, luego cambiado por el 1278 de 2002), pero sin duda uno de los aspectos clave fue la creación de un situado fiscal para la educación (Helg 1989 citado por Iregui, Melo y Ramos, 2006, p. 8).

Durante los años ochenta se fortalece el sistema de educación superior, y se crea la Campaña de Instrucción Nacional (CAMINA) que buscaba dar oportunidades educativas a personas tradicionalmente excluidas del servicio; también surge el programa de Universidad Abierta y a Distancia, para aumentar la cobertura en educación superior; esta década avanza en materia de cobertura, pero sigue en deuda el asunto de la calidad.

Para los años noventa, con la Constitución de 1991 y la Ley 60 de 1993 que establece un nuevo marco legal para el cálculo de las transferencias de la Nación (Situado Fiscal y Participaciones Municipales) a las regiones, así como los criterios para su distribución territorial, fortaleciendo de esta manera el proceso de descentralización política

y administrativa y el aumento gradual de los recursos asignados para educación. En 1994, se promulgó la Ley General de Educación para regular la prestación de los servicios educativos de acuerdo con los principios de la nueva Constitución Política.

En la política educativa, durante este periodo sobresale el diseño e implantación del Proyecto de Educación para el Sector Rural, a cargo del Ministerio de Educación Nacional. Según Perfetti (2004), el objetivo de este proyecto fue “ampliar la cobertura y promover la calidad de la educación en el sector rural para las poblaciones focalizadas, fortalecer la capacidad de gestión educativa de las entidades territoriales, promover procesos de formación de las comunidades para la convivencia y la paz, y generar políticas para la educación técnica rural” (p. 6).

Los modelos ofrecidos por dicho programa para el nivel de educación básica son los siguientes: Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, Postprimaria Rural, Sistema de Aprendizaje Tutorial Servicio de Educación Rural, Programa de Educación Continuada CAFAM (Perfetti, 2004, p. 6).

Pese a las políticas y los avances que se han alcanzado en estas décadas, podemos afirmar que persisten problemas en la educación rural que no han sido resueltos; por ejemplo, en el nivel preescolar no hay mayores avances, el acceso a la educación por regiones continúa siendo inequitativo, –en cuanto a la calidad de la educación pública en el nivel básico– no se alcanzan los requerimientos mínimos establecidos en el país, persiste la carencia de aulas, subsisten escuelas incompletas, hay una mala preparación de los maestros, ausentismo y deserción escolar, así como inequidad espacial y falta de integración entre los diferentes niveles educativos que permitan una educación de calidad con equidad y contextualizada para los territorios rurales.

Podríamos afirmar que el fenómeno de asociación, agrupamiento o concentración de escuelas tiene sus orígenes en los sucesivos intentos de descentralización del Estado; esto nos permite afirmar que la política de concentración de escuelas en Colombia, podría verse como un asunto meramente administrativo, que tiene varias historias, en la que podemos identificar que la magnitud de la brecha del sector rural con su contraparte urbana es aún bastante

alta, con lo cual los avances mostrados en materia descentralización, en contraste con la concentración de escuelas, no es ni ha sido suficiente para asegurar el mandato constitucional de ofrecer educación a toda la población; al contrario, lo que sí se puede destacar es que, si bien en algunas regiones la descentralización ha creado oportunidades, en otras ha resultado lo contrario.

Hay que reconocer que Colombia fue uno de los primeros países de América Latina que comenzó el proceso descentralización de la educación, el cual se ha acentuado más recientemente con la política de agrupamiento o concentración de las escuelas. El objetivo de este último proceso ha sido el de mejorar la capacidad de respuesta local, mejorar el uso de los recursos públicos, mejorar la innovación y la calidad de la educación (Waslander y Dan der Weide, 2010 citado por la OCDE, 2012a), aspectos que deben cumplirse para poder mejorar los sistemas educativos; sin embargo, parece que el efecto ha sido todo lo contrario, ya que se ha profundizado la desigualdad entre lo urbano y lo rural no sólo en materia de educación, sino también en otros indicadores de la calidad de vida.

Dicho proceso en Colombia ha sido rápido y ha tenido un amplio impacto, pero sigue incompleto. El punto de partida para comprender el asunto de la concentración de las escuelas en Colombia, en materia de política educativa, tiene como fundamento la Ley 715/2001 (disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud), la cual tiene que ver con la crisis del proceso de descentralización en el país; esta crisis se produjo, entre otras razones, por las múltiples dificultades para establecer mecanismos de vigilancia a los recursos públicos y la información oportuna sobre los distintos aspectos y responsabilidades en el sector educativo, lo que ocasionó serios rezagos en el sector.

Esta Ley buscó ahondar más en el proceso de descentralización propuesto en la Constitución de 1991 y amparada en la Ley General de Educación de 1994, junto a la 715, y allanó el camino para otorgar responsabilidades a las entidades territoriales (departamentos y municipios); dichas responsabilidades van desde la equidad, cobertura y calidad, hasta la vigilancia y la regulación (Cuello y Londoño, 2001).



A partir de 2003, el MEN –amparado en la Ley 715– inició la promoción de la agrupación de escuelas y colegios públicos con el fin de garantizar que los estudiantes pudieran acceder a todos los grados (desde el grado de transición hasta la educación media) en un esfuerzo para hacer más sencilla la transición entre niveles y reducir las tasas de deserción escolar (Piñeros, 2010, citado por Cuello y Londoño, 2001). De esta manera, la ley 715 de 2001, en su Artículo 9, definió lo que debía entenderse como *Institución educativa*: “conjunto de personas y bienes promovida por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media. Las que no ofrecen la totalidad de dichos grados se denominarán Centros Educativos y deberán asociarse con otras instituciones con el fin de ofrecer el ciclo de educación básica completa a los estudiantes”. El periodo máximo estipulado para la reorganización fue de dos años, emergiendo así la política de asociación-concentración de escuelas rurales.

Para implementar este proceso de descentralización, asociación, agrupamiento o concentración de escuelas, la Ley 715 se “inventó” un proceso denominado *certificación*, el cual consiste en reconocer como Entidades Territoriales Certificadas (ETC) a cada uno de los departamentos o municipios del país (para 2015 habían en total 95), siempre y cuando cumplieran con algunos criterios específicos: recursos físicos y financieros adecuados, un sistema de gestión eficiente que vigile la calidad y prestación del servicio y capacidad para manejar la profesión docente (OCDE, 2016).

Si bien la Ley 715 ha permitido incrementar la cobertura y los municipios han podido contratar entidades privadas para prestar el servicio de educación subsidiada, para así ampliar la prestación del servicio, la mayoría de las ETC –especialmente aquellas ubicadas en zonas rurales, y en particular aquellas afectadas por el conflicto armado– no cumple con los criterios específicos exigidos por la ley para manejar efectivamente su sistema escolar e impulsar las mejoras que son necesarias; así mismo, enfrentan también dificultades asociadas a las discrepancias y la discriminación del gobierno central, derivadas de años de centralismo estatal, sin olvidar que

existe la necesidad de comprometer a la sociedad civil, en particular, a los padres de familia y las comunidades (Ley 715/2001).

En síntesis, en el marco de la descentralización del Estado, la política educativa de asociación, agrupamiento o concentración de escuelas en Colombia presenta un balance positivo para algunas zonas y regiones del país; no obstante, los casos positivos siguen reflejando mayor beneficio para las grandes urbes y sus áreas rurales (Medellín, Bogotá, Cali, Barranquilla). Según las estadísticas, se ha avanzado en las zonas rurales; sin embargo, siguen siendo los departamentos y los municipios más pobres, valga decir, las zonas con mayor ruralidad, las que no cuentan con la orientación, la capacidad y el apoyo para proporcionar una educación de manera efectiva.

### **Retos de la política de asociación, agrupamiento o concentración en Colombia**

En Colombia, la educación rural tiene diversas modalidades: servicio social en educación campesina (Artículo 66 de la Ley 115), granjas integrales (Artículo 67 de la Ley 115), también existen programas de Postprimaria Rural, Telesecundaria, Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, Sistemas Aprendizaje Tutorial (SAT) y el Servicio Educación Rural (SER). Este último es un modelo de educación básica, secundaria, primaria y media para personas jóvenes y adultas (Decreto 3011, 1997). También existe el modelo CAFAM, que es un programa de educación continuada del Ministerio de Educación para Jóvenes y Adultos.

La Ley 715 agrupó las escuelas rurales en sedes anexas, a centros educativos urbanos, lo cual fue reforzado por el Decreto 3020 de diciembre 10 de 2002, en su Artículo 11, al señalar que para la ubicación del personal docente se tendría como referencia que el número promedio de alumnos por docente en la entidad territorial sería como mínimo 32 en la zona urbana y 22 en la zona rural.

Si bien la Ley 715/2001 supuso la asociación-concentración, atendiendo a asuntos netamente de atención del gasto público, desde el mismo momento que se promulgó, no fue sino hasta 2003 que

comenzó a darse la implementación de esta política, en especial por la renovación de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

Aún es muy pronto para hacer un balance de la implementación de la Ley 715 referida a la asociación-concentración de escuelas rurales, pero se puede observar que ha generado diversos impactos al sistema educativo. Sus efectos pueden leerse a la luz de la mejora de la cobertura, la calidad educativa, en una transformación de la gestión administrativa y en tanto ha permitido una gestión financiera del sector educativo de manera más racional. Los resultados saltan a la luz: mejores tasas de alfabetización, mayor cobertura y universalización de la educación, entre otros.

Sin embargo, a pesar de los cambios que se han implementado, que buscan mejorar la educación en términos generales, aún hoy el país no ha alcanzado los resultados esperados. Diferentes diagnósticos señalan que persiste en las zonas rurales una baja matrícula en la educación básica secundaria y tasas bajas de graduación en la educación media o bachillerato, lo que refleja una alta deserción; brechas en la calidad educativa, lo que se evidencia en el bajo rendimiento académico de los estudiantes y desigualdad entre los pobladores rurales y urbanos; una alta extra edad de los estudiantes en las zonas rurales y bajos niveles educativos; reducido acceso a la educación superior y altas tasas de deserción en este nivel (Martínez, Pertuz y Ramírez, 2016).

Parte de este problema tiene que ver con asuntos asociados a la escasez de recursos públicos, a la carrera docente, a factores socioeconómicos asociados a la población estudiantil y al carácter provisional de los programas ejecutados, los cuales en su mayoría no supera el periodo de cada uno de los gobiernos (Iregui, Melo y Ramos, 2006).

De igual modo, existe una gran cantidad de escuelas, colegios rurales y secretarías de educación que carecen de los recursos mínimos, la infraestructura –en particular– es limitada, así como la información disponible sobre éstas, lo cual se ve reflejado en la falta de coordinación entre actores e instituciones. Lo anterior da pie a la denominada “balcanización” o fragmentación de las políticas públicas (MERA, 2014), a lo que se añade la incapacidad de las

autoridades locales y nacionales para abordar los desafíos que le impone la política a nivel internacional.

Si bien las evidencias existentes provenientes de los análisis de las pruebas estandarizadas –a nivel nacional e internacional– y de balances, hechos por organismos internacionales, son insumos importantes para la toma de decisiones, no se han considerado los impactos que esta política ha traído en materia de la relación que históricamente ha tejido la escuela con las comunidades rurales y mucho menos sus implicaciones culturales y la afectación a los modelos flexibles, asunto que debe ser estudiado con detenimiento con la participación de las comunidades, pues sin éstas, la política de concentración de escuelas tiene otro significado diferente a lo que las cifras oficiales quieren mostrar.

Por esta vía, los Foros veredales realizados por CoreducAR-Antioquia en 74 municipios y 641 veredas del departamento, entre 2012 y 2013, en los que participaron 34 287 campesinos (MERA), es un buen ejemplo de trabajo. Éste mostró que, mientras los organismos del Estado promulgan la autonomía escolar –para las comunidades campesinas–, con la concentración de las escuelas se pierde la autonomía escolar de las entidades rurales, se entorpece la escogencia de un énfasis adecuado para la ruralidad, se debilita el sentido de pertenencia, se pierde la articulación escuela-comunidad, y se amenaza el sistema productivo (MERA, 2014).

La pertinencia educativa rural debe ser considerada a partir de las condiciones socioeconómicas y culturales del territorio, sus habitantes y la manera como los mismos pobladores lo han transformado con miras a que sean las particularidades de los contextos las que definen el currículo de las Instituciones Educativas, según lo contempla la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 en su Artículo 78, sobre Autonomía Curricular; en el capítulo IV, sobre Educación campesina y rural; la Constitución Política de Colombia en los artículos 64, sobre el fomento a la educación campesina; el artículo 65, sobre los proyectos institucionales de educación campesina; el artículo 66, sobre servicio social de educación campesina; y el artículo 67, sobre granjas integrales (MERA, 2014).

A partir de finales de la segunda década del siglo XXI, surgieron razones para pensar que es posible hacer un giro positivo dirigiendo todos los esfuerzos por construir una educación que responda a las necesidades de la población rural. Entre los retos que debe asumir Colombia, en materia de educación, se encuentra el afrontar problemas tales como la suspensión parcial o definitiva de actividades escolares por problemas de orden público, el aumento de la deserción escolar por efecto del desplazamiento, la destrucción de la infraestructura educativa y la intimidación de grupos; todo lo anterior en tanto ha afectado a estudiantes, maestros y directivos de las escuelas rurales del país.

En este orden de ideas, la metamorfosis de la sociedad colombiana hacia la paz y hacia mejores indicadores de desarrollo no sólo depende de una mejor distribución del gasto público, sino también de factores asociados a la capacidad de construir un sistema educativo incluyente, en donde las Facultades de Educación y las Normales recuperen la reflexión en torno a la educación rural, y que respondan a la diversidad cultural y la realidad que enfrentan las nuevas generaciones del país.

Entendida así, toda propuesta educativa que se desarrolle en las zonas rurales debe permitir hacerle frente al pensamiento hegemónico eurocéntrico,<sup>4</sup> y debe emerger del contexto para el contexto, así como por finalidad la incorporación de acciones viabilizadas por una reflexión pedagógica que permita la construcción de lo rural, centrada en el compromiso del conocimiento pedagógico en la formación de ciudadanos responsables y sensibles a la construcción de una educación territorial.

Cultivar un pensamiento paciente, cauto, solidario y nunca *ipso facto* en nuestras escuelas, es provocar a que acaezcan las transformaciones que los pensamientos mecanicistas cultivan y perpetúan.

---

<sup>4</sup> Autores como Walsh (2013), Tapia (2008) y Escobar (2007) plantean una crítica al orden social imperante, y señalan que los efectos del pensamiento hegemónico eurocéntrico desde su nacimiento hasta hoy ha dejado un camino de invisibilizados, excluidos y subalternizados, e instaurando imaginarios de inferioridad, diferencia y atraso; los cuales han naturalizado prácticas de dominación y homogeneización sobre lo rural y la educación no es la excepción.

Aceptar que la realidad no es plana, ni multidimensional, sino también virtual, es aceptar una premisa básica y fundamental, a saber: “sin preguntas móviles, para qué enseñar y con respuestas fijas, para qué aprender” (Agudelo, 2016, p. 14).

## Referencias

- Agudelo, F. (2016). *El cuento como estrategia pedagógica: una oportunidad para pensar-se y narrar-se en el aula*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Bilanghert, M. (2016). *Informe Resultados Tercer Estudio Regional Comparativo Explicativo (TERCE). Factores asociados*. París: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243533s.pdf>
- Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total. Logros-objetivos-procesos-competencias y desempeños*. Bogotá: Cooperativa Magisterio.
- Cuello, R. y Londoño, Z. (Comps.). (2001). *La reforma de la ley 60 de 1993. Por una educación pública al servicio de los niños*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Departamento Nacional de Planeación-DNP. (2015). *Bases Plan Nacional de Desarrollo 2015-2018*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Decreto 2277. (1979, 14 de septiembre). *Estatuto docente*.
- Decreto 1278. (2002, 19 de junio). *Estatuto profesional docente*
- Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo*. Venezuela: Fundación Editorial El Perro y La Rana.
- Iregui, A., Melo, L. y Ramos, J. (2006). *Evaluación y análisis de eficiencia de la educación en Colombia*. Bogotá. Disponible en <http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/pdfs/borra381.pdf>
- Ley 60 (12 de agosto de 1993). Distribución de competencias.
- Ley General de Educación (1994). Colombia.
- Ley 715/2001. *Organización de la prestación de los servicios de educación y salud*.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2012). *Higher Education in Regional and City Development: Antioquia, Colombia*. París: Autor.
- OCDE (2014a). *Skills Beyond School: Synthesis Report, OECD Reviews of Vocational Education and Training*. París: Autor.
- OCDE (2014b). *Education at a Glance OECD Indicators*. París: Autor.
- OCDE (2016). *La educación en Colombia*. París: Autor.
- Proyecto Sistema Nacional de Capacitación Municipal Unión Europea Escuela Superior de Administración Pública (2002). *Seminario Implicaciones Presupuestales, Funcionales e Institucionales de la Ley 715 en el Municipio Escuela Superior de Administración Pública 2002*. Bogotá.
- Machado, A. (2011). *Colombia rural razones para la esperanza*. Bogotá: Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1979). *Decreto 2277. Estatuto Docente*. Disponible en [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf)
- MEN (1993). *Ley 60*. Disponible en [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85889\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85889_archivo_pdf.pdf)
- MEN (1994). *Ley 115. Ley general de Educación*. Disponible en [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- MEN (2001). *Ley 715*. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86098.html>
- MEN (2002). *Decreto 1278. Estatuto de Profesionalización Docente*. Disponible en [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)
- MEN (2014). Tasa de deserción acumulada por cohorte según semestre. *Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES)*. Disponible en [www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles254702\\_archivo\\_pdf\\_estadisticas\\_2013.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles254702_archivo_pdf_estadisticas_2013.pdf)
- MEN (2015). *Colombia education and skills access on policy review: Country background report*. Bogotá: Autor.
- Mesa de Educación Rural de Antioquia-MERA (2014). *Informe final, 2014*. Disponible en <http://www.congresoeducacionruralcoreducacion.com/>



- Perfetti, M. (2004). *Estudios sobre la educación para la población rural en Colombia*. Bogotá: REDUC, Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245003.pdf>
- Piñeros, L. y Rodríguez, A. (1998). *Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Un estudio en Colombia*. Paper Series No.36. Banco Mundial/ Departamento de Desarrollo Humano. Disponible en [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-86102_archivo_pdf.pdf)
- Tapia, L. (2008). *Política salvaje*. La Paz: CLACSO, Muela del Diablo Editores y Comuna.
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala.



## ACERCA DE LOS AUTORES

### **Paula Ascorra Costa**

Profesora Titular de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Doctora en Psicología de la Universidad de Chile. Investigadora Principal del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Directora de la Escuela de Psicología de la PUCV. Su línea de investigación es gestión de la convivencia escolar y el manejo de estados de ánimo en contextos organizacionales. Investigadora responsable de diversos proyectos financiados por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) de Chile y del Fondo de Investigación del Ministerio de Educación de esa nación. Es autora de diversos artículos, capítulos y libros. Correo electrónico: paula.ascorra@pucv.cl

### **Félix Rafael Berrouet Marimón**

Académico de las universidades de Antioquia y Luis Amigó de Medellín, Colombia. Ha desarrollado proyectos relacionados con la formación de maestros y educadores, educación ambiental, diálogos de saberes y educación para la memoria y paz. Correo electrónico: felixrberrouet@gmail.com

### **Virginia Domingo Cebrián**

Profesora e investigadora a tiempo completo del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, España. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Valencia. Su tesis doctoral se centró en el origen y evolución del modelo Colegio Rural

Agrupado (CRA) en Aragón. Ha desarrollado su labor investigadora dentro de las líneas de escuela rural, organización escolar y formación profesional. Cuenta con diversas publicaciones en revistas científicas y ha participado en proyectos de innovación, investigación y congresos nacionales e internacionales del ámbito educativo. Integrante de la Red Iberoamericana de Educación en Territorios Rurales (RIBETER) y del grupo de investigación de referencia del Gobierno de Aragón “Educación y Diversidad”. A nivel docente, desde 2008, desarrolla su labor en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel. Actualmente, imparte docencia en los Grados de Maestros de Educación Infantil y Primaria y en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. Correo electrónico: vdomingo@unizar.es

### **Marcela Gómez Alvarez**

Magister en Investigación y Desarrollo de la Educación (MIDE) de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Actualmente trabaja en el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) como Asistente de Investigación. Además, forma parte del proyecto “Tejido social, socialidades y prácticas emergentes en México ante los desgarramientos civilizatorios”, investigación financiada por el Sistema Universitario Jesuita (SUJ). Sus campos de interés en investigación se relacionan con educación rural, pedagogías críticas y tejido social. Su experiencia profesional se relaciona con docencia en contextos rurales e investigación cualitativa. Correo electrónico: marcelaga789@gmail.com

### **Bryan González Niculcar**

Psicólogo y Licenciado en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Ha ejercido como profesor agregado de la Escuela de Psicología en esa misma universidad y cuenta con experiencia de trabajo interdisciplinario en diversos proyectos de investigación e innovación en temáticas vinculadas a la educación y las transformaciones de los espacios rurales. Correo electrónico: bryan.gonzalez.n@mail.pucv.cl

**Diego Juárez Bolaños**

Académico de tiempo completo del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Estudió el Doctorado en Ciencias Sociales en el Área de Estudios Rurales en El Colegio de Michoacán. Sus líneas de investigación se centran en la educación rural y multigrado. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Fundó en 2014, y desde entonces ha sido el responsable de la Red Temática de Investigación de Educación Rural de CONACYT (RIER). Además, es corresponsable de la Red Iberoamericana de Educación en Territorios Rurales (RIBETER). Ha encabezado proyectos de investigación referidos a la educación rural con financiamiento de CONACYT, British Council, Consejo Nacional de Fomento Educativo, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Dirección General de Educación Indígena. Ha desarrollado estancias académicas relacionadas con la educación rural en universidades de El Salvador, Costa Rica, Cuba, Colombia, Argentina, Chile, Canadá, España y Finlandia. Correo electrónico: santadeo@yahoo.com

**Juan Lorenzo Lacruz**

Profesor e investigador de tiempo completo en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. Licenciado en Historia. Su tesis doctoral, centrada en la renovación pedagógica en la escuela del medio rural de la Comunidad Autónoma de Aragón, fue defendida en 2014 en la Universidad de Zaragoza. Ha desarrollado su labor investigadora dentro de las líneas de la escuela rural, la organización escolar y la renovación en la formación inicial de docentes en la que imparte docencia desde 2011. Cuenta con diversas publicaciones en revistas científicas y ha participado activamente en proyectos de innovación y congresos científicos del ámbito educativo. Integrante de la Red Iberoamericana de Educación en Territorios Rurales (RIBETER) y del grupo de investigación del Gobierno de Aragón “Educación y Diversidad”. Ha formado parte del grupo de investigadores implicados en el desarrollo del Erasmus + FOPROMAR centrado en las competencias docentes del maestro rural en España, Francia y Portugal. Correo electrónico: jlorenzo@unizar.es

**Carmen Núñez Muñoz**

Profesora Adjunta de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Es doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile en cotutela con la Université Bordeaux 2 Victor Segalen. Su línea de investigación se centra en la educación rural; es investigadora responsable de proyectos financiados por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT). Uno de sus principales focos de estudio ha sido los efectos del cierre de escuelas rurales en Chile. Correo electrónico: carmen.nunez@pucv.cl

**Rogeli Santamaría Luna**

Inspector de Educación en la provincia de Castellón de la Plana (Comunidad Valenciana, España). Se doctoró en Educación en la Universitat Jaume I (Castellón de la Plana) con *La escuela rural entre 1970 y 1990. Zona del río Villahermosa*. Investigador autónomo de la educación rural, en este tema no depende de universidades y ni de administraciones; está vinculado a la Red Iberoamericana de Educación en Territorios Rurales (RIBETER) y es colaborador habitual en [www.escuelarural.net](http://www.escuelarural.net). Sus principales líneas de trabajo son: educación para el desarrollo rural; evaluaciones externas y visibilización de la educación rural; educación ambiental, formación profesional y planificación escolar y demografía rural. Desde hace tres años intenta promover un “Plan Marco de Escuela Rural en España” aprovechando datos de la escuela rural latinoamericana y europea principalmente. Ha colaborado en la formación de profesorado e inspectores sobre escuela rural en Aragón, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Madrid y País Vasco. Correo electrónico: rogesl62@gmail.com

**Guillermo Williamson Castro**

Profesor Asociado Jornada Completa del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera, Región de La Araucanía, Chile. Realizó su Doctorado en Educación en la Universidad Estadual de Campinas-UNICAMP, de Campinas-SP, Brasil, y Magíster en Educación en la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Director del Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. En el Ministerio de Educación fue miembro de la Coordinación Nacional de Educación Rural, Coordinador Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, del Nivel de Transversales y Secretario Regional Ministerial de Educación de La Araucanía. Trabajó en cooperativismo campesino en CAMPOCOOP en Chile y junto al PNUD en el Nordeste de Brasil. Dirige Proyectos de desarrollo e investigación en Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación de Jóvenes y Adultos, Formación Ciudadana e Investigación en Sala de Clases en la misma Universidad, todas con objetivos respecto de la educación en los territorios rurales con publicaciones pertinentes. Correo electrónico: [guillermo.williamson@ufrontera.cl](mailto:guillermo.williamson@ufrontera.cl)

