

ANÁLISIS HISTÓRICO-LEGISLATIVO DE LA ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA RURAL ESPAÑOLA EN EL PERÍODO 1857-2012

Historical-legislative analysis of rural Spanish schools' organization from 1857 to 2012

Analyse historique et législative de l'organisation de l'école rurale espagnole pendant la période 1857-2012

Eudaldo CORCHÓN ÁLVAREZ*, Francisco RASO SÁNCHEZ** y María Angustias HINOJO LUCENA***

Universidad de Granada

*Correo-e: *ecorchon@ugr.es; *fraso@ugr.es; ***mabilu@hotmail.com*

Recibido: 09-01-2012; Revisado: 20-02-2012; Aceptado: 26-09-2012; Publicado: 15-04-2013

BIBLID [0212-5374 (2013) 31, 1; 147-179]

Ref. Bibl. EUDALDO CORCHÓN ÁLVAREZ, FRANCISCO RASO SÁNCHEZ y MARÍA ANGUSTIAS HINOJO LUCENA. Análisis histórico-legislativo de la organización de la escuela rural española en el período 1857-2012. *Enseñanza & Teaching*, 31, 1-2013, 147-179.

RESUMEN: El presente trabajo pretende, mediante el estudio detallado y exhaustivo de todas las leyes y textos oficiales que han regulado el sistema educativo formal en España desde 1857 hasta la actualidad, analizar y comprender, en la medida de lo posible, por qué la situación de marginalidad, olvido y desesperanza que sufre la escuela rural en nuestro país se ha mantenido a lo largo de un período de más de ciento cincuenta años de Historia. ¿Habrá llegado la hora del cambio para el mundo rural, ahora que se acerca el momento de coger el tren de la Sociedad del Conocimiento?

Palabras clave: escuela rural, Ley Moyano, concentraciones escolares, educación compensatoria, sociedad del conocimiento.

SUMMARY: This article aims, through a detailed and thorough analysis of all the laws and official texts that have regulated Spain's education system since 1857, to analyse and to understand, as far as possible, why we have been keeping, for a one hundred and fifty three years term, the situation of marginalization and despair that rural schools are suffering in our country, Is it maybe the time for a change for rural environment, now that the moment to catch the train of the Knowledge Society is getting closer?

Key words: rural school, Moyano Law, school areas, compensatory education, knowledge society.

RÉSUMÉ: Ce travail prétend analyser et comprendre, dans la mesure du possible, les raisons de la marginalisation, de l'oubli et du désespoir expérimentées par les écoles de notre pays pendant une période de plus de cent cinquante ans. Pour ce faire, nous procéderons à une étude exhaustive et détaillée de toutes les lois et les textes officiels qui ont réglementé le système éducatif formel en Espagne depuis 1857 à nos jours. Nous nous demandons si l'heure du changement pour le monde rural est arrivée, puisque l'heure de prendre le train de la Société de la Connaissance approche.

Mots clés: école rurale, Loi Moyano, concentrations scolaires, éducation compensatoire, Société de la Connaissance.

1. INTRODUCCIÓN

Durante mucho tiempo la escuela rural en España ha sido la gran olvidada, no sólo por la administración pública, que nunca le prestó demasiado interés, sino por padres, alumnos, e incluso profesores, pues, como iremos viendo en páginas posteriores, las dificultades económicas que asolaron al mundo rural en nuestro país durante la segunda mitad del siglo XIX y buena parte del XX hicieron que cada uno, lejos de pensar en la educación de los más pequeños, se preocupara, en primer lugar, por aliviar el hambre y garantizar diariamente su sustento, cosa que, evidentemente, nunca fue nada fácil (Corchón, 2005; Bustos, 2006; Berlanga, 2003; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Raso e Hinojo, 2010; Raso, 2012).

Sin embargo, ahora, en los albores del siglo XXI y, desde el punto de vista socioeconómico, ha habido muchos cambios sustanciales en el campo: hemos pasado de mirar al entorno rural como un reducto de subdesarrollo a un paraíso de tranquilidad que supone un turísticamente rentable remanso de paz cuando queremos huir del bullicio de las ciudades; ya no vemos al hombre del campo como

un ser aliterado, sino que, todo lo contrario, hablamos de una cultura rural (Boix, 2003; Elboj, 2000; Márquez, 2002; Feu, 2004; Bustos, 2006; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Corchón, 2005; Raso, 2012), y sus escuelas, aquellas instituciones raídas de polvo y telarañas que amenazaban día a día con caerse a pedazos, han pasado a ser instituciones amplias, globales, modernas, que hacen uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Corchón, 2005; Bustos, 2006; Raso, 2012), y que ansían a toda costa subirse al carro de la Sociedad del Conocimiento, a la par que ofrecen a nuestros hijos las nada despreciables ventajas de educarse en un medio ambiente sano, libre de contaminación y en contacto con la madre naturaleza (Boix, 2003; Elboj, 2000; Márquez, 2002; Feu, 2004; Bustos, 2006; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Corchón, 2005; Raso, 2012).

Y, pese a ello, a pesar de todos estos cambios, en muchos aspectos la escuela rural sigue siendo aún una gran olvidada por gran parte de la comunidad educativa, una marginada que todavía no goza demasiado del respeto que debería por parte de nuestra sociedad cuando, inexplicablemente, otros contextos que pasaron antaño por análoga situación ya han superado esta cruel barrera de indiferencia social (Corchón, 2005; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Raso, 2012; Raso e Hinojo, 2010).

Habida cuenta de este detalle, quizá la pregunta que ahora flota en el ambiente es: ¿por qué se ha mantenido esta situación de ostracismo con el paso de los años?, ¿cómo ha evolucionado la enseñanza en el medio rural para que esta situación apenas cambie? El siguiente análisis de la historia de la legislación organizativa de las instituciones de formación españolas quizá pueda responderla...

2. EL INICIO DE UNA NUEVA ERA PEDAGÓGICA: LA ESCUELA RURAL DESDE LA LEY MOYANO HASTA 1939

La Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, propiciada por el entonces ministro de Educación, Claudio Moyano y Samaniego (1809-1890), no fue sino la primera reforma educativa oficial realizada en España en toda su historia (Corchón, 2005; Carbonell, 1996; Feu, 2004; Raso, 2012).

Acogida con gran ilusión, pero pobre en la práctica real, esta primera gran reforma se caracterizó por los siguientes rasgos (Carbonell, 1996: 229-230; Corchón, 2005; Berlanga, 2003; Feu, 2004; Ministerio de Instrucción Pública, 1857; Raso, 2012):

- No planteó adecuación alguna de la escuela a las nuevas exigencias económicas y culturales, ni a las nuevas corrientes pedagógicas innovadoras. La atmósfera oscurantista española se repliega en su tradición más conservadora, sin mirar a Europa ni a la modernidad.
- La defensa de un modelo escolar elitista, del Antiguo Régimen, un modelo en el que la escuela y la enseñanza no eran gratuitas, salvo para aquellos que demostraban con un certificado del capellán y un visado del alcalde que no podían pagar (Ministerio de Instrucción Pública, 1857: art. 9).

- Establecimiento de la escolaridad obligatoria para todos los niños y niñas cuya edad estuviera comprendida entre los seis y los nueve años (Ministerio de Instrucción Pública, 1857: art. 7).
- Férreo control por parte del Estado, que impone la marginación de las lenguas autóctonas, la castellanización del currículum y de los libros de texto en las nacionalidades del territorio español con lengua propia, y concede escasas prerrogativas legales y financieras a los ayuntamientos, los cuales han de cubrir, con los pocos recursos que tengan a su alcance, los gastos que se deriven del funcionamiento normal de las escuelas.
- Control y poder compartido con la Iglesia, gracias a la firma de un pacto mediante el cual se le reconocen los derechos y privilegios seculares especiales, así como su función inspectora sobre la enseñanza y el adoc-trinamiento religioso a todos los centros públicos y privados.

En realidad, y siendo honestos, la reforma de la Ley Moyano pasó por la Historia de la Educación con mucha más pena que gloria debido, principalmente, al incumplimiento generalizado por parte del Gobierno de muchos de los principios y objetivos que establecía (Corchón, 2005; Carbonell, 1996; Feu, 2004; Casas y Luengo, 2009; Raso, 2012). En el caso del mundo rural, el principal problema era que «Desde 1857 hasta principios del siglo XX, la enseñanza primaria fue deficitaria a consecuencia de la poca atención que el estado le prestó» (Corchón, 1997: 42). Más concretamente:

Desde el Real Decreto de Instrucción Primaria, de 1866, hasta 1900, la enseñanza primaria es deficitaria en las zonas rurales por la poca respuesta estatal ante la falta de demanda de instrucción, motivada ésta, a su vez, por la desastrosa situación social y económica del campo. La iniciativa privada invertía únicamente donde podía recoger beneficios, o sea, en el medio urbano, huyendo del medio rural. De cualquier manera, las inversiones privadas superaban claramente las estatales: así, en el año 1901 existían en Madrid 310 escuelas privadas y solamente 184 escuelas públicas. Galicia revela incluso una situación extrema: allí la escuela oficial no se generalizó hasta los años 1957-1960, sobre todo en las comarcas rurales (Fernández, 1976: 21).

Y es que, poniendo ya algún ejemplo concreto, los recursos materiales para poder atender a las necesidades educativas de una población que, en general, presentaba unos índices alarmantes de analfabetismo eran muy escasos, por no decir casi inexistentes (Berlanga, 2003; Corchón, 2005; Feu, 2004; Casas y Luengo, 2009; Raso, 2012).

Siendo estrictos en este sentido, lo cierto es que en el articulado de la Ley Moyano referente al número de escuelas por ratio de habitantes se especifica claramente que:

En todo pueblo de 500 almas habrá necesariamente una escuela pública elemental de niños, y otra, aunque sea incompleta, de niñas. Las incompletas de niños sólo

se consentirán en pueblos de menor vecindario (Ministerio de Instrucción Pública, 1857: art. 100).

Pues bien, esa cobertura de cuatro escuelas por cada mil habitantes nunca se cumplió ni en las mejores expectativas (Corchón, 2005; Fernández, 1976; Raso, 2012). En 1908 no existían más que 1,4 escuelas por cada mil habitantes, una proporción mucho menor de la que la Ley Moyano establecía como mínima obligatoria (Ministerio de Instrucción Pública, 1857; Corchón, 2005; Fernández, 1976; Raso, 2012). Dos años después, en 1910, llegó a darse incluso el extremo caso de la localidad de Sarria (Lugo) en donde sólo se disponía de cuatro escuelas para poder atender a las necesidades educativas de sus 12.000 habitantes, los cuales se encontraban «concentrados» en un espacio de tan sólo 200 km² (Corchón, 1997: 43; Fernández, 1976: 21; Raso, 2012).

En 1931 el número de escuelas existentes había aumentado en 23.346 desde la promulgación de la ley, representando un crecimiento medio anual de 315 centros; si bien la situación educativa en el campo era todavía más que alarmante (Corchón, 2005; Fernández, 1976; Casas y Luengo, 2009; Raso, 2012). La escuela rural de la época carecía de los recursos materiales e infraestructurales más elementales, por no hablar de los humanos, factor todavía más preocupante (Corchón, 2005; Berlanga, 2003; Fernández, 1976; Casas y Luengo, 2009), ya que los maestros eran pocos, mal preparados para el ejercicio de la función docente y peor pagados. Los contenidos transmitidos eran pobres y los materiales didácticos escasos y de mala calidad, amén de que no se respetaban las lenguas autóctonas por considerarlas incultas (Corchón, 1997: 43; Fernández, 1976: 22; Ministerio de Instrucción Pública, 1857; Feu, 2004).

Y es que la situación del magisterio de la época era, como ya se apuntaba antes, totalmente lamentable (Corchón, 2005; Berlanga, 2003; Fernández, 1976; Feu, 2004; Casas y Luengo, 2009; Raso, 2012). Para poder hacernos una idea más clara del estado de la profesión en esta etapa, Corchón (1997: 44-46) se centra en tres de los puntos fundamentales de la Ley Moyano que hacen referencia al tratamiento profesional de los docentes, a saber:

- *Titulación académica*: Además de tener cumplidos los veinte años de edad, resultaba obvio que para ser maestro se requería la titulación académica correspondiente (Ministerio de Instrucción Pública, 1857: art. 180; Corchón, 2005; Raso, 2012), si bien esta acreditación no parecía ser condición *sine qua non* para el ejercicio de la docencia, pues quienes regentaban escuelas elementales incompletas, así como los maestros de parvulario, quedaban exentos de este requisito, siempre y cuando estuvieran en posesión de un certificado de aptitud y moralidad expedido por la respectiva junta local y visado por el gobernador de la provincia (Ministerio de Instrucción Pública, 1857: art. 181; Corchón, 2005; Raso, 2012). Además, resulta obvio señalar que quienes más padecieron precisamente la falta de personal docente cualificado fueron los alumnos del medio rural, contexto en el que

proliferaban las escuelas incompletas, por no hablar de que, como colofón, el entonces ministro de Instrucción Nacional, el Conde de Romanones (1863-1950), cerró las escuelas rurales durante los años 1903 y 1904, lo que, evidentemente, agravó aún más la situación, tanto del alumnado como del profesorado (Corchón, 1997: 45; Raso, 2012).

- *Retribución salarial*: El planteamiento poco realista de la Ley Moyano dejaba todo lo referente a la gestión profesional del docente (selección de personal, titulación, sueldo, etc.) en manos de los ayuntamientos, pues el texto establecía que los honorarios del profesorado de las escuelas públicas variarían de los 2.500 reales asignados, en principio, a quienes ejercieran en centros situados en localidades con un censo de entre 500 y 1000 habitantes, a los 9000 con los que se pagaría a los que trabajaran en la ciudad de Madrid (Ministerio de Instrucción Pública, 1857: art. 191; Corchón, 2005; Fernández, 1976; Raso, 2012), por no mencionar que aquellos desafortunados que enseñaran en pueblecitos cuya población ni siquiera llegara a los 500 habitantes debían de conformarse con el jornal que prefijara el gobernador de la provincia, previa propuesta de los ayuntamientos; un salario que, como era de esperar, nunca prometía ser halagüeño y mataba de hambre a estos profesionales, pues las corporaciones locales siempre tenían gastos más prioritarios que la retribución de sus docentes (Corchón, 2005; Berlanga, 2003; Feu, 2004; Fernández, 1976; Ministerio de Instrucción Pública, 1857; Casas y Luengo, 2009; Raso, 2012).
- *Compatibilidad*: En lo referente a la compatibilidad de la labor docente con otras tareas, la Ley Moyano establecía que «El ejercicio del profesorado es compatible con el de cualquier profesión honrosa que no perjudique el cumplimiento desempeño de la enseñanza, e incompatible con todo otro empleo o destino público» (Ministerio de Instrucción Pública, 1857: art. 174). No obstante, esto no era técnicamente cierto para todos los docentes pues, para aquellos que regentaban escuelas elementales incompletas, la potestad de compatibilidad laboral era mucho más restringida, ya que el texto especificaba claramente que «En las escuelas elementales incompletas podrán agregarse las funciones de maestro a las de cura párroco, secretario de ayuntamiento u otras compatibilidades con la enseñanza» (Ministerio de Instrucción Pública, 1857: art. 189). En realidad, todas estas consideraciones no hacen sino ratificar la situación por la que pasaban los maestros de la época que, gracias a su profesión, eran siempre los peor vestidos, los más pluriempleados, hasta el punto de hacer de músico local o de zapatero remendón, y los que gozaban de peor consideración social (Corchón, 1997: 46; Fernández, 1976: 23; Berlanga, 2003; Feu, 2004; Ministerio de Instrucción Pública, 1857; Raso, 2012).

Si a toda esta realidad unimos el hecho de que no se necesitaba titulación para ejercer la docencia en una escuela incompleta (Corchón, 2005; Berlanga, 2003; Fernández, 1976; Feu, 2004; Casas y Luengo, 2009; Raso, 2012), el resultado

es que, en el primer intento de regulación del sistema educativo en España, las condiciones de marginalidad del entorno rural llegaban al extremo de la inmundicia. Algo que tardaría bastante en cambiar...

Pese a este desolador panorama, es necesario matizar, no obstante, que no todo fueron sombras en este convulso período de la historia de la escuela rural en nuestro país (Canes, 1993; Boza y Sánchez, 2004; González Rucandio, 2011; González Sánchez, 2002; López, 2007; Martín, 2002; Martínez, 2010; Otero, 2009; Sánchez, 1994; Viñao, 1983)...

Con la llegada, en 1931, y tras el forzado exilio de Alfonso XIII (1886-1941), de la Segunda República, el nuevo Gobierno de España, consciente de la terrible situación de precariedad educativa y de creciente analfabetismo que golpea diariamente al pueblo, apuesta, mediante promulgación del Decreto 202 de 29 de mayo de 1931, por la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas (Canes, 1993; Boza y Sánchez, 2004), una institución que, con un fin manifiestamente compensatorio ante las dificultades de los ciudadanos para poder acceder al sistema educativo, pretendió, ante todo, y con el medio rural siempre en mente, la difusión de la cultura general, la modernización de la profesión docente y la educación ciudadana, sobre todo en las pequeñas aldeas, donde este tipo de instrucción no llegaba casi nunca (Canes, 1993; Boza y Sánchez, 2004; González Rucandio, 2011; González Sánchez, 2002; López, 2007; Martín, 2002; Martínez, 2010; Otero, 2009; Sánchez, 1994; Viñao, 1983).

La verdadera ironía de esta cuestión es que el Gobierno republicano, presidido por D. Niceto Alcalá-Zamora y Torres (1877-1949), pese a tener una visión académica muy opuesta a los postulados de la Ley Moyano, nunca optó por derogar dicho texto y poner en marcha su propia ley educativa, como hubiera cabido esperar, sino que, simplemente, la mantuvo con todas sus polémicas premisas, y optó por una solución inicial de compensación educativa popular: las Misiones Pedagógicas (Canes, 1993; Boza y Sánchez, 2004; González Rucandio, 2011; González Sánchez, 2002; López, 2007; Martín, 2002; Martínez, 2010; Otero, 2009; Sánchez, 1994; Viñao, 1983). De esta forma, aunque tan sana iniciativa promovió, efectivamente, beneficiosos cambios, tanto en la actividad cotidiana de las escuelas rurales de la época, como en el nivel cultural medio de una población mayoritariamente agrícola y analfabeta, lo cierto es que su efecto a largo plazo sobre el mundo agrario fue tristemente frugal, no sólo por lo efímera duración de la Segunda República (1931-1936), sino porque las principales bases de regulación de la actividad educativa en el país estuvieron siempre totalmente controladas por la Ley Moyano (Corchón, 2005; Berlanga, 2003; Fernández, 1976; Feu, 2004; Casas y Luengo, 2009; Raso, 2012), vigente hasta julio de 1945 (Corchón, 2005; Berlanga, 2003; Ministerio de Educación Nacional, 1945; Raso, 2012), con lo cual, no se produjeron transformaciones duraderas en la situación del medio rural hasta bien pasada la dictadura franquista.

En términos generales, y como ya señalábamos antes, el Patronato de Misiones Pedagógicas tenía como principal misión acercar la cultura, la pedagogía

moderna y la educación ciudadana a los pueblos y aldeas más recónditos de España, al objeto, principalmente, de terminar con las más que evidentes desigualdades existentes entre la ciudad y el campo, dada la miseria de que adolecía este último (Canes, 1993; Boza y Sánchez, 2004; González Rucandio, 2011; González Sánchez, 2002; López, 2007; Martín, 2002; Martínez, 2010; Otero, 2009; Sánchez, 1994; Viñao, 1983).

En este sentido, las actividades formativas desarrolladas por este organismo se orientaron en tres grandes direcciones (Boza y Sánchez, 2004: 43; Canes, 1993), a saber:

- El fomento de la cultura general mediante la creación de bibliotecas y de la organización de conferencias, lecturas públicas, proyecciones cinematográficas, audiciones musicales, recitales de coros o pequeñas orquestas, representaciones de teatro y guiñol, exposiciones de pintura por medio de un museo circulante, etc.
- La educación de la ciudadanía en los postulados democráticos, a través de conversaciones acerca de los derechos y deberes de los ciudadanos, con el objetivo de dar a conocer la Constitución y el espíritu de la República.
- La orientación pedagógica de los maestros de las escuelas rurales, a partir de visitas a los centros y cursos para mejorar la metodología docente y la calidad de la enseñanza.

Así, y para el correcto funcionamiento de todas estas iniciativas, el Patronato se constituyó en siete servicios fundamentales (Boza y Sánchez, 2004: 43; Canes, 1993; González Rucandio, 2011; González Sánchez, 2002; López, 2007; Martín, 2002; Martínez, 2010; Otero, 2009; Sánchez, 1994; Viñao, 1983). Concretamente:

- Museo Pedagógico Nacional
- Museo Circulante
- El Coro y el Teatro del Pueblo y el Retablo de Fantoques
- Servicio de Cine y Proyecciones Fijas
- Servicio de Música
- Servicio de Bibliotecas
- Otras Actividades de Misiones Pedagógicas

Hablando con propiedad, el trabajo llevado a cabo por estas Misiones Pedagógicas no era sino un fomento abierto de lo que hoy llamaríamos «vida cultural y ocio» o, directamente, «animación sociocultural», pues, en realidad, lo que se hacía era poner en marcha algunas instituciones, así como sendas actividades culturales de muy diversa índole para poder acercar, mínimamente y cuando menos, al pueblo, no sólo a algunos de los pilares fundamentales del conocimiento de la época, sino a los valores de la «nueva ciudadanía republicana» y a la pedagogía más moderna (Boza y Sánchez, 2004: 43; Canes, 1993; González Rucandio, 2011; González Sánchez, 2002; López, 2007; Martín, 2002; Martínez, 2010; Otero, 2009; Sánchez, 1994; Viñao, 1983).

Desde este punto de vista, puede que, efectivamente, la acción de las Misiones Pedagógicas no alterara de manera significativa el triste destino que todavía le quedaba por afrontar a la escuela rural ya que, tal y como decíamos antes, las demoledoras premisas de la Ley Moyano siguieron vigentes e inalterables hasta 1945, por encima de cualquier otra cuestión. No obstante, la labor de este Patronato, presidido por D. Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935), fue tan intensa y notable que llegó hasta todos los puntos de la geografía del país, destacando iniciativas de gran importancia para nuestra cultura en puntos tan dispares como Segovia, Málaga, Murcia, Santander, Ávila, Madrid, Cuenca, Valencia, etc. (Boza y Sánchez, 2004: 43; Canes, 1993; González Rucandio, 2011; González Sánchez, 2002; López, 2007; Martín, 2002; Martínez, 2010; Otero, 2009; Sánchez, 1994; Viñao, 1983), por no mencionar algunos de los más ilustres nombres de las letras españolas del último siglo que, en su gran mayoría, no sólo tomaron parte activa en esta loable misión de acercar el conocimiento al pueblo, sino que asumieron importantes puestos de gestión dentro del Patronato para garantizar la efectividad de la tarea y la calidad de las actividades desarrolladas, pudiendo destacar así la presencia de Federico García Lorca (1898-1936), Alejandro Casona (1903-1965), María Moliner (1900-1981), Luis Cernuda (1902-1963), Antonio Machado (1875-1939), Rafael Alberti (1902-1999) o Miguel Hernández (1910-1942), entre otros muchos (Boza y Sánchez, 2004: 43; Canes, 1993; González Rucandio, 2011; González Sánchez, 2002; López, 2007; Martín, 2002; Martínez, 2010; Otero, 2009; Sánchez, 1994; Viñao, 1983).

En cualquier caso, puede que la efectividad de esta iniciativa fuera limitada, pero lo cierto es que, durante al menos unos años, el mundo rural y la gente de a pie pudieron acercarse y coquetear, abierta y altruistamente, con la música de Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791), con las novelas de Charles Dickens (1812-1870) y Víctor Hugo (1802-1885), con el teatro de Lope de Rueda (1510-1565) o con los lienzos del Greco (1541-1614), algo que, desafortunadamente, no aminoró sus desgracias y, desde luego, no impidió las que estaban por llegar, pero que, por los ideales democráticos que promovió y por la manera en la cual apostó por el saber en general, sí que sentó los pilares para que, muchos años después, en España y, más concretamente en su medio rural, se pudiera hablar de libertad y, sobre todo, se pudiera disfrutar de una vida cultural (Boza y Sánchez, 2004: 43; Canes, 1993; González Rucandio, 2011; González Sánchez, 2002; López, 2007; Martín, 2002; Martínez, 2010; Otero, 2009; Sánchez, 1994; Viñao, 1983).

Tristemente, la inminencia del alzamiento militar y de la guerra civil española (1936) truncaría todo el sueño, trayendo consigo nuevos tiempos de oscurantismo para nuestra querida escuela rural...

3. LA ESCUELA RURAL DESDE LA POSTGUERRA HASTA LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (LGE) DE 1970

Finalizada la Guerra Civil española, pasaría a ocupar la titularidad del Ministerio de Educación Nacional, anteriormente conocido como Ministerio de Instrucción

Pública, D. José Ibáñez Martín (1896-1969), quien concibió la educación a través de un modelo impositivo, regio e ideológico caracterizado por (Carbonell, 1996: 232-233; Díez, 1989: 34; Fernández, 1976: 27; Corchón, 2005; Berlanga, 2003; Raso, 2012):

- Un regreso al modelo escolar del Antiguo Régimen, más nacional y bajo la confesionalidad al catolicismo, en el cual la Iglesia adquiere de nuevo una destacada presencia e influencia tanto en la enseñanza como en el sistema educativo.
- Acción destructora, un proceso continuo de desmantelamiento de la reforma educativa propiciada por el Gobierno de la Segunda República.
- Influencia de lo ideológico como factor de inculcación y disciplinización social (Corchón, 1997: 46; Amo, 1991: 29; Fernández, 1976; Raso, 2012) pues:

La función básica de la Contrarreforma Franquista era el control y la represión política-ideológica en todos los ámbitos de la vida social y cultural, mientras se despreocupaba totalmente de los aspectos técnicos y pedagógicos y de los relativos a los principios de universalidad y gratuidad de la enseñanza (Carbonell, 1996: 232).

- Centralismo y autoritarismo, propio de un régimen naciente que bebía de las influencias dominadoras del fascismo, movimiento en auge durante la época.
- Abandono absoluto de la escuela pública, en contra de lo que propiciaban los ideales educativos de la República.
- Prohibición del uso de las lenguas autóctonas en la enseñanza.
- Ampliación de la obligatoriedad de asistencia a la escuela hasta los doce años, si bien esta edad sería nuevamente ampliada hasta los catorce durante los años sesenta, cuando el régimen empezó a entrar en crisis.

Durante el período franquista se publican dos leyes esenciales para la configuración del sistema educativo: la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 y la del Texto Refundido de 1967, ambas con la misma base ideológica y con escasas diferencias entre una y otra. Es en esta época cuando se va a definir la escuela rural en función de muchas ideas e indicadores que, como ya se verá más adelante, tienen todavía plena vigencia (Corchón, 2005; Berlanga, 2003; Raso, 2012; Fernández, 1976).

Entre las principales medidas y consideraciones propugnadas por la ley citaremos (Corchón, 1997: 47-48; 2000: 20; Berlanga, 2003: 29-30; Raso, 2012; Ministerio de Educación Nacional, 1945: arts. 5-73):

- Consagración de la separación de sexos por razones de índole moral y eficacia pedagógica (art. 14), la ubicación de niños y niñas en locales distintos y bajo la tutela de maestros y maestras respectivamente (art. 20) con la excepción de las escuelas de párvulos (4 a 6 años) en las que

la matrícula no permitiese la división de sexo y de las escuelas mixtas cuando el núcleo de población no diese un contingente escolar superior a los treinta alumnos entre los seis y los doce años (art. 31).

- Establecimiento de la gratuidad para aquellas familias que no pudiesen sufragar los servicios educativos.
- Creación del tipo de escuelas graduadas, la cartilla escolar y el Certificado de Estudios Primarios como documento acreditativo de que se había cumplido con el requisito de la obligatoriedad de la educación hasta la edad mínima de doce años.
- Configuración de un curso escolar de 240 días de duración como mínimo (sólo superado por Dinamarca) y una jornada de cinco horas sin incluir las enseñanzas complementarias (art. 41).
- Elevación a la categoría de ley de los derechos del niño, de acuerdo con la Declaración de Ginebra, aunque se pretendiera formar una juventud fuerte y sana mediante el ya arcaico y consabido método de la memorización como mejor recurso de aprendizaje.
- Imposición de la moral católica según las disposiciones vigentes del Derecho Eclesiástico, la unicidad de la lengua española en detrimento de las lenguas autóctonas y la disposición de que la Educación Primaria femenina preparase especialmente para la vida del hogar, la artesanía e industrias domésticas (art. 11).
- Necesidad de estudiar para el ejercicio de la labor docente, al menos tres cursos en la Escuela de Magisterio, y a partir de los 14 años de edad (art. 63).
- Definición de escuela rural en un sentido amplio como aquellos centros unitarios situados en núcleos de población cuya densidad dentro de un kilómetro no supere los 250 habitantes con una ratio de 30/1. De no ser así, el radio sería ampliado hasta dos o más kilómetros, siendo los alumnos transportados gratuitamente (art. 17).
- Desde la concepción más restrictiva se entendía como escuela rural a aquellas escuelas de censo inferior a 501 habitantes.

Las anteriores acciones, no obstante, no supusieron un cambio significativo para la difícil situación por la que pasaba la escuela rural durante las dos primeras décadas del régimen franquista, pues tal y como recuerda Bayo (1976), antes de 1959, ni siquiera se podía hablar de escuela rural en España, dado no sólo lo precario de estas instituciones, sino la casi nula afluencia de alumnos a las mismas, ya que la miseria de la época en el medio, unida a todas las consecuencias socioeconómicas de la postguerra, hacía inviable la posibilidad de alejarlos del trabajo agrario para poder recibir una buena educación (Corchón, 2005; Berlanga, 2003; Fernández, 1976; Raso, 2012). En realidad, se hacía raro poder ver a un niño de edad superior a los siete años que asistiera a clase y que no estuviera implicado en tareas artesanas o del campo (Corchón, 2005; Raso, 2012).

Y es que, tal y como apuntaba Fernández (1976), el Ministerio de Educación de la época no parecía mostrar interés siquiera por los mínimos problemas infraestructurales que presentaba la escuela rural, pese a estar concentrada en ella la mayor parte de la población española:

La preocupación del Estado por la escuela rural fue nula en este período. En el año 53 se dictó la Ley de Construcciones Escolares en cuya realización se trataba de comprometer a tres organismos oficiales: el Estado, las Juntas Provinciales y los Ayuntamientos. A partir del año 56, gracias a un nuevo equipo ministerial, las escuelas rurales dispusieron de mejores locales, con nuevas construcciones (Fernández, 1976: 27).

Durante el período que nos ocupa se dan dos planes de estabilización (Corchón, 2005; Berlanga, 2003; Fernández, 1976; Díez, 1989; Raso, 2012). El primero (1964-1967), preocupado en la subsanación de las deficiencias derivadas de la falta de aulas, la escolaridad obligatoria reducida, la escasa retribución salarial del magisterio y su dispersión rural (Corchón, 1997: 48; 2000: 20; Díez, 1989: 36). En esta época y, hasta bien llegada la crisis de los setenta, se reincide en el hecho de que:

La escuela ha seguido cumpliendo su función de ser «transmisora de ideología», y de forma inadecuada e insuficiente, habría cumplido su papel de «transmisora de cualificaciones». Es un hecho conocido que el éxodo rural estuvo formado por personas que carecían de una formación cultural suficiente y de una cualificación profesional (Carmena y Regidor, 1984: 25).

El segundo plan de estabilización surge como consecuencia inmediata de lo dispuesto en el primero, dentro del marco del texto refundido de 1967 de la Ley de Educación Primaria de 1945 (Corchón, 2005; Berlanga, 2003; Fernández, 1976; Díez, 1989; Raso, 2012). Se intensifica la construcción de colegios nacionales con la meta de orientarse hacia la organización graduada de la enseñanza, se abandona el fomento de la escuela unitaria y se adoptan políticas de agrupamiento estructural que resultarían determinantes para las acciones educativas de la futura Ley General de Educación de 1970 (Corchón, 1997: 48; 2000: 20; Berlanga, 2003; Fernández, 1976; Díez, 1989; Raso, 2012).

Aun así, el profesorado tampoco veía una mejora sustancial de sus condiciones de trabajo con respecto a las que tenía desde la promulgación de la Ley Moyano, pues muchos aspectos de dicho texto legislativo permanecieron vigentes mucho tiempo después, sobre todo lo referente al ejercicio de la docencia en centros incompletos, en donde la posesión del correspondiente título académico seguía sin ser requisito necesario para la misma (Corchón, 1997: 49; 2000: 21; Berlanga, 2003; Fernández, 1976; Raso, 2012; Bayo, 1976):

Las escuelas masculinas de localidades de censo inferior a 501 habitantes podrán ser desempeñadas por personas del lugar que hayan concluido estudios de

carácter civil o eclesiástico [...]. Asimismo, en las aldeas o lugares de población diseminada, inferiores a 500 habitantes, podrán ser encargadas de la enseñanza primaria aquellas personas que, en posesión o no del título de maestro, manifiesten deseo y aptitud para el desempeño de la función docente en la escuela rural de la localidad (Ministerio de Educación Nacional, 1945: art. 73).

No deja de ser irónico, por otra parte, que el Ministerio de Educación Nacional, plenamente consciente de la poca consideración profesional y social que sufrían los maestros de la escuela rural, exigiera como requisito para el ejercicio de la labor educativa el «Gozar, por su tradición docente o por su eficacia pedagógica, de público prestigio» (Ministerio de Educación Nacional, 1945: art. 25.4), lo que casi se convierte en un broma de excesivo mal gusto, sobre todo porque nadie que se dedicara a la profesión gozaba precisamente «de público prestigio» (Raso, 2012).

Parece patente, en palabras de Berlanga (2003: 37), que el esfuerzo personal y profesional que hacían los 85.000 maestros de la época no gozaba de la consideración necesaria y tampoco era remunerado dignamente. Había plena conciencia de que la situación de los maestros de la escuela rural no era buena. El maestro seguía subsistiendo en una situación precaria y ahora era más un guardián ideológico de la ortodoxia del régimen franquista que un educador con autonomía para desarrollar el potencial integral de los niños que se le encomendaban (Corchón, 2005; Berlanga, 2003; Fernández, 1976; Díez, 1989; Raso, 2012):

Por muchas razones y, salvo excepciones honrosísimas, los maestros son meros auxiliares de la gendarmería e impiden la llegada de ideas que son de uso común en las ciudades. Sin ánimo de herir a nadie, es conveniente referirse al cambio de significado habido en el magisterio durante los últimos cuarenta años. En tiempos de la República y de la Monarquía el maestro rural era –hablando siempre en términos generales– uno de los puntales más firmes en los pueblos de las ideas del liberalismo y la tolerancia. Este tipo de maestro fue sustituido por otro de signo contrario, autoritario, distante e integrado en las fuerzas caciquiles de la población. Muchos de aquellos viejos maestros fueron depurados y para cubrir el vacío se fabricaron rápidamente titulados que ni siquiera habían cursado estudios medios (Bayo, 1976: 3-4).

Nuevamente la situación no parecía albergar demasiados cambios positivos ni para el profesorado ni para las instituciones. No obstante, fue precisamente en el último aliento del régimen franquista cuando se promulga la Ley General de Educación de 1970 que, aunque trae en principio nuevas desgracias para la escuela rural, pronto daría lugar a situaciones de profundo cambio y mejora para este medio que han contribuido sensiblemente a su desarrollo (Corchón, 2005; Berlanga, 2003; Fernández, 1976; Bustos, 2006; Carmena y Regidor, 1981; Raso, 2012). Veámoslo a continuación...

4. LA ESCUELA RURAL DESDE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (LGE) HASTA LA LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE)

Durante los últimos años del franquismo el Gobierno del régimen no puede ignorar los profundos cambios que han tenido lugar en la sociedad española y, consciente de ello, entiende que todas estas transformaciones tienen incidencia directa en la educación, lo que obligaba ciertamente a replantearse la regulación del sistema formal con un nuevo texto legal: la Ley General de Educación de 1970 (Corchón, 2005; Berlanga, 2003; Bustos, 2006; Carmena y Regidor, 1981; Raso, 2012; Cartagena, 1984), una normativa que apostaba por una mayor apertura de mentalidad, así como por una reforma más equitativa y ambiciosa, si bien sus postulados requerían de esfuerzos que sobrepasaban el nivel económico del Estado en ese momento, por no hablar de que, en gran medida, el texto pecó de demasiado idealista al pretender llevar a cabo una revisión de tal trascendencia con las dotaciones presupuestarias que se asignaron en aquel entonces (Corchón, 2005; Berlanga, 2003; Bustos, 2006; Carmena y Regidor, 1981; Raso, 2012; Cartagena, 1984), pues:

... no contó durante el largo proceso de puesta en marcha, ni con los presupuestos económicos necesarios ni con la voluntad política imprescindible para conseguir que la cantidad de puestos escolares viniera acompañada por una calidad del conjunto del proceso educativo capaz de asegurar una respuesta equilibrada a la demanda que en esta materia exigía la sociedad española (Cartagena, 1984: 1).

Los rasgos más significativos de la que, probablemente, constituyera la segunda reforma educativa más importante en nuestro país fueron los siguientes (Carbo-nell, 1996: 233-243; Berlanga, 2003: 55; Corchón, 2005; Raso, 2012):

- Sustitución del antiguo discurso, explícitamente ideológico de las regulaciones curriculares en torno al nacional-catolicismo, por otro de carácter básicamente técnico y ausente de ideología. El control sobre la actividad docente se centrará a partir de entonces y, principalmente, en la expresión técnica de su trabajo y en la adquisición, por parte de los alumnos, de los objetivos terminales oficialmente prescritos.
- Modernización de la escuela, sobre todo en el aspecto pedagógico, que se encontraba demasiado ideologizado por imperativo del régimen.
- Adecuación del sistema escolar al sistema productivo, aplicaciones de los postulados de la Teoría del Capital Humano a la educación.
- Obligatoriedad de la educación y asistencia a la escuela hasta la edad de catorce años.
- Reordenación de los ciclos educativos, desapareciendo la Primaria y la Secundaria para constituir lo que ahora pasaría a denominarse Enseñanza General Básica (EGB).
- Cierta tolerancia y apertura a la enseñanza en otras lenguas autóctonas del Estado, hecho que hasta ese momento había estado totalmente

prohibido (Carbonell, 1996: 232-233; Díez, 1989: 34; Fernández, 1976: 27; Corchón, 2005; Berlanga, 2003; Raso, 2012).

- Construcción de un nuevo sistema de formación profesional que garantizaba una mayor cualificación de la mano de obra.
- Formalización de la relación del Estado con el sector privado de la enseñanza mediante la política de conciertos educativos, según los cuales, los centros privados que reunieran determinadas características y condiciones recibirían ayudas económicas. No obstante, las fuertes presiones de la Iglesia consiguieron que esta política de conciertos fuese sustituida por las subvenciones a las escuelas privadas sin ningún tipo de contrapartida y a cargo de los presupuestos generales del Estado.

Centrados ya en el medio rural, su singular y especialmente accidentada orografía en España, unida a los bajos censos de población que caracterizaban a una buena parte de sus aldeas, ocasionaron que el Ministerio de Educación, tanto por problemas de accesibilidad geográfica, como por el escaso nivel de actividad económica, así como por los parvos índices de natalidad, tuviera que replantearse en diversas ocasiones la creación de nuevos modelos de escolarización más eficaces y adaptados a la realidad del contexto (Corchón, 2005; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Berlanga, 2003; Raso, 2012; Bustos, 2006).

Los dos grandes pilares del problema, esto es, el difícil acceso geográfico a muchas localidades y su escaso número de habitantes, condicionaron que en 1970 se implementara, con la llegada de la Ley General de Educación, un modelo organizativo y de gestión de la escuela rural denominado «concentración escolar», que no era sino la agrupación de todos los alumnos de la comarca en un «macrocentro rural» ubicado en la localidad cabecera de la misma que, por definición, era siempre el de más fácil acceso, y a costa de cerrar definitivamente todas las pequeñas escuelas del resto de aldeas, hecho que se debía, según el ministerio, a que tenían costes prohibitivos de mantenimiento y escaso rendimiento (Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Corchón, 2005, 2000; Carmena y Regidor, 1981; Ministerio de Educación y Ciencia, 1970; Raso, 2012; Bustos, 2006; Berlanga, 2003).

La concepción de estas concentraciones escolares en el medio rural resultó ser, en la práctica, confusa e irregular, en tanto que su constitución se veía influida por factores como el número de niños concentrados en el centro, los núcleos de población de procedencia, las rutas de transporte, las características de la zona donde se situaba la concentración, etc. (Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Corchón, 2005, 2000; Carmena y Regidor, 1981; Raso, 2012; Bustos, 2006; Berlanga, 2003). Concretamente y, según Carmena y Regidor (1981: 2), se detectaba una problemática común muy compleja que podía ser sintetizada en torno a cuatro grandes ejes vertebradores (Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Raso, 2012):

- Las limitaciones infraestructurales de los nuevos edificios que albergaban la sede de los centros y sus dotaciones.

- Las deficientes y desiguales condiciones en las que se realizaba el transporte escolar.
- La deficiente y desigual atención prestada al comedor escolar en los centros.
- La inadecuación de la estructura organizativa interna, que no se adaptaba en absoluto a las necesidades específicas de estos centros.

En realidad, este modelo de gestión, más que simplificar y economizar, lo que hacía era despilfarrar y complicar la situación de la escuela rural innecesariamente (Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Corchón, 2005, 2000; Carmena y Regidor, 1981; Raso, 2012; Bustos, 2006; Berlanga, 2003). Para ser más precisos:

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 (Berlanga, 2003: 56).

Tal fue la situación que, a partir de 1983, y con la llegada del Real Decreto 1174/83 de 27 de abril de Educación Compensatoria, el ministerio tomó la firme decisión de retirar las concentraciones escolares para volver a reabrir las pequeñas escuelas de las aldeas, debido principalmente a las siguientes razones (Corchón, 2005; Carmena y Regidor, 1984; Berlanga, 2003; Caride, 1984; Subirats, 1983; Grande, 1981; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Raso, 2012; Bustos, 2006; Ministerio de Educación y Ciencia, 1983):

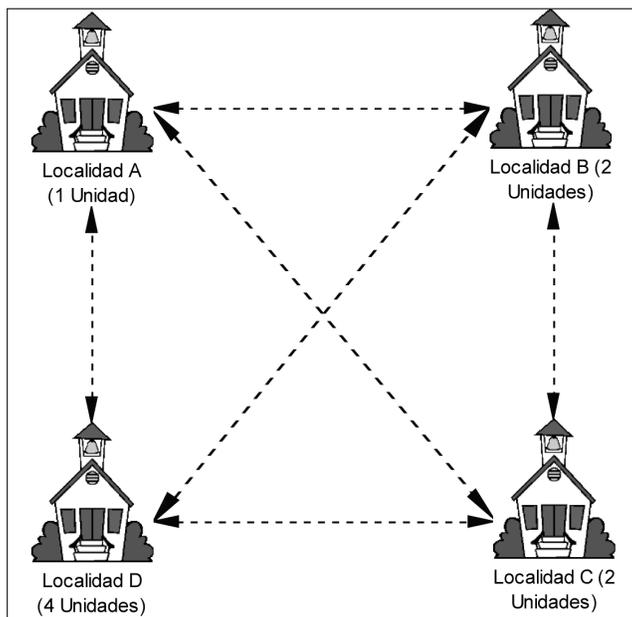
- La precariedad de las infraestructuras escolares, pese a que la reducción de gasto por el cierre de las pequeñas escuelas debía, teóricamente, de haber generado mayor inversión en este aspecto.
- La carencia de profesorado especialista para los alumnos de enseñanza secundaria, lo que hizo descender los ratios de matriculación en este nivel educativo.
- La ausencia de la supuesta mejora de la calidad de la enseñanza y del rendimiento académico del alumnado que promovía la implantación del modelo de concentraciones escolares. La investigación reveló que no existían diferencias significativas de rendimiento entre los niños de los centros rurales y los de los urbanos.
- En la misma línea, también se promovió que, gracias a este nuevo modelo de organización escolar, los alumnos mejorarían su círculo de relaciones sociales. No obstante, los resultados de las investigaciones que se llevaron a cabo evidenciaron que la gran mayoría de los estudiantes seguía teniendo su núcleo social en la localidad de la cual eran oriundos, en lugar de en las concentraciones.
- El aumento de costes respecto al modelo anterior de gestión. Se elevaron considerablemente los gastos de comedor, transporte escolar, personal,

etc. Posiblemente fue esta la razón principal por la que las concentraciones escolares fueron suprimidas.

- Utilización de criterios tecnócratas y económicos para la construcción de las concentraciones escolares en detrimento del factor principal a tener en cuenta: la población rural, los alumnos que cada día iban a llenar las aulas.

Fue gracias a la nefasta tentativa de las concentraciones escolares y a determinadas iniciativas pedagógicas como la implantación de la educación compensatoria o las experiencias del Valle Amblés y los CRIE (Centros Rurales de Innovación Educativa), amparadas todas ellas bajo el marco del Real Decreto de 27 de abril de 1983, que el ministerio entendió que no sólo no resultaba rentable cerrar las pequeñas escuelas incompletas de las aldeas, sino que, más bien, el truco consistía en mantenerlas abiertas, pero constituyendo, de manera coordinada, todos los centros de una misma comarca en una única institución con un proyecto educativo unificado y un conjunto común de profesionales que atendiera a las necesidades del alumnado de la zona. A este nuevo modelo de gestión de la escuela rural, totalmente vigente en la actualidad, se le denominó Colegio Rural Agrupado (CRA) (Corchón, 2005; Carbonell, 1994; Berlanga, 2003; Caride, 1984; Subirats, 1983; Grande, 1981; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Raso, 2012; Bustos, 2006, Uttech, 2001).

CUADRO 1
Hipotético Ejemplo de CPR «Benedicto XVI»



Adaptado de CORCHÓN (2005: 81).

En líneas generales, la formulación de este nuevo modelo institucional responde al logro de los siguientes objetivos (Corchón, 2005: 80; Vilela, 2004: 105; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Raso, 2012):

- Evitar el desarraigo del alumnado proporcionándole una educación inserta en su medio.
- Superar el aislamiento de los docentes.
- Superar carencias de interrelación y convivencia de los alumnos.
- Favorecer la socialización del alumnado.
- Dar adecuada respuesta a las demandas socioculturales del lugar.
- Evitar desplazamientos permanentes a los alumnos sin perjuicio de la calidad educativa.

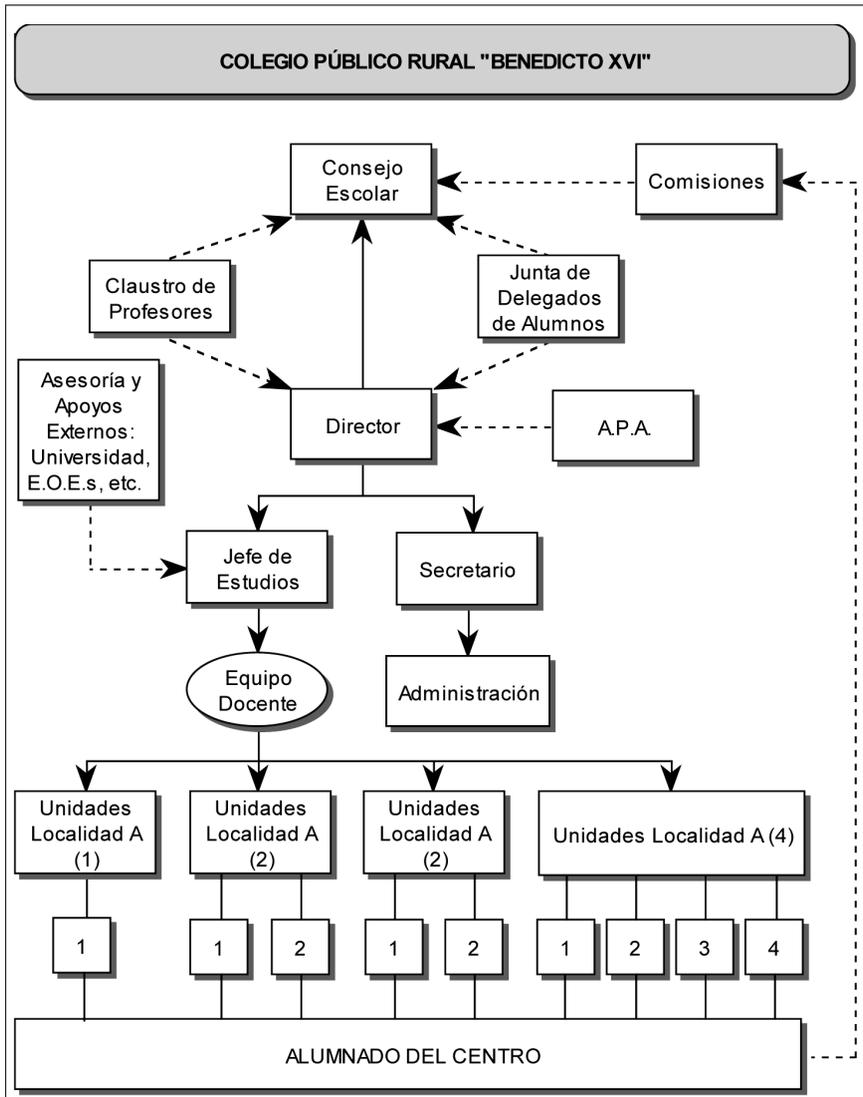
En cuanto a la filosofía, gestión y funcionamiento de estos centros, destaca Corchón (2005) las siguientes notas definitorias (Corchón, 2005: 80; Vilela, 2004: 105; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Raso, 2012):

1. Las unidades escolares situadas en diferentes pueblos próximos de una misma comarca pasan a ser aulas del colegio público completo a todos los efectos.
2. En dichas aulas se pueden cursar todos los niveles educativos comprendidos entre la etapa de Educación Infantil hasta el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, ambos inclusive.
3. Exigencia de rotación del profesorado de la segunda etapa: los especialistas de las diferentes áreas de enseñanza van a impartir su docencia en las distintas aulas del CPR, esto es, itineran.
4. Implican una línea pedagógica común, un proyecto educativo colectivo para la zona o la comarca, donde no sólo se contemplen sus peculiaridades más genuinas, sino que se trabajen, se potencien y se desarrollen como es debido.
5. Requieren una programación y evaluación coordinada de objetivos y actividades.
6. Su funcionamiento hace necesarios unos órganos de gobierno y participación comunes.

Sin duda fue esta política de gestión de las instituciones rurales la que llevó al ansiado equilibrio entre la coordinación «entorno-escuela» y la ya consabida estabilidad presupuestaria que tanto preocupaba a la administración pública (Corchón, 2005; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Berlanga, 2003; Raso, 2012). Además, el Real Decreto de Educación Compensatoria trajo consigo algo que se pedía a gritos desde hacía tiempo en el mundo rural, pero que parecía ya casi utópico, vista la dejadez del Gobierno. Nos referimos a la creación de las Zonas de Actuación Educativa Preferente (ZAEP) y los Centros de Actuación Educativa Preferente (CAEP) que no eran sino, respectivamente, entornos e instituciones educativas que disfrutarían de subvenciones específicas y preferentes por parte del Estado

«... cuando las especiales características de gravedad y grado de generalización de los déficits socio-culturales o desigualdades educativas de la población escolar, así lo aconsejen» (Consejería de Educación y Ciencia, 1988: 1638).

CUADRO 2
 Organigrama del CPR «Benedicto XVI»



Adaptado de CORCHÓN (2005: 84).

Evidentemente, ante este hecho y, por fin, el medio rural empezó a gozar de sendos beneficios derivados de estas subvenciones que se tradujeron, sin duda, en una mejora de la calidad de los servicios educativos prestados y de los recursos materiales disponibles (Corchón, 2005; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Berlanga, 2003; Raso, 2012; Bustos, 2006). No obstante, el Gobierno pronto pareció darse por satisfecho y, como veremos más adelante, daría casi por zanjada la cuestión rural dando permanencia a la educación compensatoria en leyes posteriores, pero haciendo casi caso omiso del resto de nuevos aspectos que día a día condicionaban la nueva realidad del campo (Corchón, 2005; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Berlanga, 2003; Raso, 2012; Bustos, 2006). Esta situación llevaría incluso a hablar de «atraso» en el futuro, vista otra vez la pasividad del Ejecutivo ante esta situación. Un atraso que, en primer lugar, se materializaría en la LOGSE (Corchón, 2005; Berlanga, 2003; Hinojo, Raso, e Hinojo, 2010a; Raso, 2012).

5. LA ESCUELA RURAL DESDE LA LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE) HASTA LAS LEYES DE CALIDAD Y ORGÁNICA DE LA EDUCACIÓN (LOE)

Veámos anteriormente que la implementación de la LGE y su política concentradora supuso un fuerte revés para el desarrollo de la escuela rural hasta el año 1983 (Corchón, 2005; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Berlanga, 2003; Raso, 2012; Bustos, 2006). Con la llegada del Real Decreto de Educación Compensatoria y las nuevas experiencias que vinieron amparadas bajo su marco legal se abrieron nuevas y más optimistas expectativas para la revitalización de este contexto educativo, si bien, las carencias existentes eran todavía de suma importancia (Berlanga, 2003: 67; Corchón, 2005; 1997: 73; 2000: 39-40).

Para Corchón (1997: 73; 2000: 40) el principal problema del decreto era que no se encontraba integrado en la LGE, sino que funcionaba como medida paralela a la regulación de la misma. Así:

... su desarrollo tuvo la limitación de crear una red paralela al sistema como fórmula de intervención, pero que poco a poco fue integrándose en los centros y al ordenamiento legal. Esta doble red de funcionamiento, carente de sentido hoy después de su revisión histórica, va a dejar de existir en el momento de promulgación de la LOGSE.

Berlanga (2003), por su parte, considera que no se cumplieron plenamente todos los objetivos que se marcaron con la implantación del decreto, ya que muchas de las carencias de la escuela rural no habían sido satisfechas y algunas de las experiencias realizadas empezaban a sufrir dejadez (Berlanga, 2003; Raso, 2012):

Cuando la LOGSE, y con ella la década de los noventa, estaba a punto de ver la luz, muchos de los proyectos nacidos al amparo del Programa de Educación Compensatoria habían desaparecido o estaban en franco declive, las deficiencias en infraestructuras y equipamientos de los centros rurales eran todavía muy grandes y en algunas escuelas la estufa de leña ocupaba el centro del aula en los dibujos

que realizaban los escolares. El profesorado que trabajaba en el medio rural lo hacía en condiciones de desigualdad con respecto al de colegios completos y su meta era solicitar puestos en los centros «grandes»; plazas que no eran consolidadas por el Ministerio de Educación, lo que produjo un aumento espectacular de profesores interinos en los centros rurales agrupados –todavía lejos de un modelo de organización racional y definitivo– desde entonces hasta la actualidad (Berlanga, 2003: 67).

Tras la plena implantación de todas estas experiencias del Programa de Educación Compensatoria, el debate sobre el futuro de estos centros parecía estar centrado en dos grandes ejes (Jiménez, 1987; Corchón, 2005; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Berlanga, 2003; Raso, 2012):

- Dignificación de la escuela rural, para conseguir elevar la calidad de la educación a la que tienen por igual derecho todos los ciudadanos de cualquier clase social y medio geográfico.
- Planteamiento global de la educación en el medio rural, definiendo el papel de la escuela y el de otras instituciones que pueden elevar el nivel cultural de toda la población, esté o no en edad escolar, del medio rural.

El 3 de octubre de 1990, siendo ministro de Educación don Javier Solana de Madariaga (1942), se aprobó finalmente la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). La reforma vino precedida de la publicación en 1987 del Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, realizado por el anterior ministro, José María Maravall Herrero (1942), y que abrió un fuerte debate sobre la educación española en el que se trató de interiorizar las recomendaciones realizadas por la OCDE un año antes (Berlanga, 2003: 68; Corchón, 2005; Raso, 2012).

En general, las líneas de actuación que caracterizaban a esta nueva reforma del sistema educativo español eran las siguientes (Carbonell, 1996: 235-236, 243; Berlanga, 2003: 55; Corchón, 2005; Raso, 2012):

1. Desarrollo y consolidación de la democracia, tanto a nivel estatal como de la escuela. Se buscaba la efectividad del derecho a la educación para todos y otros principios constitucionales, así como la introducción en las aulas de los valores propios de una sociedad democrática avanzada.
2. Igualdad de oportunidades. La LOGSE asume la presencia de ciertas discriminaciones y desigualdades entre los alumnos por razones de sexo, etnia, religión, etc., y para superarlas intenta articular una serie de medidas como el incremento de plazas en la enseñanza no obligatoria, el aumento del número de becas y ayudas al estudio, programas de garantía social, etc.
3. La configuración de un sistema dual que alterna tanto la escuela pública como la privada.
4. Aumento de la edad de obligatoriedad de la educación hasta los dieciséis años en el marco de la escuela comprensiva.

5. Nuevos modelos de diseño curricular y concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje en pro de la mejora de la calidad pedagógica.
6. Adecuación del sistema educativo a los cambios sociales y económicos. Propuesta de una formación básica más sólida y prolongada y que fomente el reciclaje del saber para poder afrontar los cambios culturales, tecnológicos y económicos.
7. Integración en la Unión Europea, fomento de la homologación de estudios y titulaciones para garantizar la libre movilidad de estudiantes, profesores, técnicos y trabajadores.
8. Reconocimiento de la educación infantil como una etapa educativa con objetivos y características propias y que requiere, por primera vez en su historia, de una atención específica por parte de la administración pública.
9. Concesión de una gran relevancia a los aspectos relacionados con la diversidad y las adaptaciones curriculares, que se concretan en los proyectos educativos de centro, en las programaciones y, en general, en cualquier mecanismo de atención individualizada o colectiva según el ritmo de aprendizaje del alumnado, y atendiendo siempre a sus necesidades educativas especiales.

Pese a ser la primera ley reguladora del sistema educativo en España que habla abiertamente de atención específica de las necesidades educativas especiales, la LOGSE no parecía representar, a juicio de Corchón (2005, 2000), un gran salto cualitativo respecto a la política del Real Decreto de Educación Compensatoria de 1983. De hecho, para este autor, el nuevo texto legislativo supuso simplemente una continuidad, e incluso un paso atrás en la compensación de las carencias educativas, pues:

Cabría preguntarse si realmente hay diferencias entre la política educativa desarrollada a partir del Real Decreto de 1983 y la propuesta en la LOGSE. La contestación es que no. Lo que hay es una continuidad y un paso atrás. La única diferencia la podemos encontrar en su aspecto formal: «la lucha por la igualdad antes era un añadido a la ley y hoy está plasmada en todo el capítulo quinto». En este sentido se puede decir que el programa de Educación Compensatoria ha dejado de existir ya que la misma ley es quien compensa (Corchón, 1997: 74; 2000: 40).

A esta idea se suman otros autores como Grande (1993) que considera que la escuela rural se quedó, de nuevo y pese a las buenas intenciones de la ley, sin un tratamiento específico y diferenciado. Berlanga (2003), por su parte, ratifica este último hecho al opinar que, aunque el ministerio había hecho bien sus deberes y vendía el producto bajo un bonito discurso, seguía dejando de lado la consideración diferencial que debería traer aparejada consigo la escuela rural, ya que:

Parece claro que la LOGSE, a pesar de que consideró en el discurso teórico la igualdad –término que cita en 16 ocasiones– de oportunidades como elemento fundamental en el análisis, tampoco contempló la especificidad de la escuela rural, especialmente de la unitaria (Berlanga, 2003: 72).

En Andalucía y, de acuerdo a estos planteamientos tan difusos de la LOGSE, la consideración de la atención a la diversidad del medio rural se hizo de una forma muy genérica y poco concreta, siguiendo la Consejería de Educación una política centrada en cinco líneas fundamentales de actuación (Corchón, 2005: 48-50; Ministerio de Educación y Ciencia, 1990; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Raso, 2012):

- *Lucha Contra la Desigualdad*: Que no es sino la materialización en los artículos 63.1 y 63.2. de la LOGSE de los principios de la educación compensatoria. Gracias a este hecho, la Junta de Andalucía asume el compromiso que tiene con aquellas personas que, por razones socioeconómicas, culturales o geográficas, tienen mayores dificultades de acceso a una educación de calidad y toma las medidas necesarias para evitar situaciones semejantes en el futuro (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990: arts. 63.1 y 63.2; Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 1988: Preámbulo del Decreto 29/1988 de 10 de febrero).
- *Tratamiento de la Educación Infantil*: Manifiesto en medidas como el Proyecto Besana o el Programa de Preescolar en Casa, orientado a los niños del medio rural menores de seis años que, debido a sus lugares de residencia, no podían asistir a un centro escolar y recibir las enseñanzas correspondientes a su nivel (Corchón, 2005; Ministerio de Educación y Ciencia, 1990: art. 64).
- *Garantía de una Educación en el Medio en el que Habita el Niño*: Que se hizo efectiva en el Plan de Actuación para la Escuela Rural Andaluza, donde se constata el compromiso de la administración pública de garantizar una educación de calidad a todos los niños andaluces en el medio en el cual habitan, con independencia de problemas de índole geográfica o de dispersión demográfica (Corchón, 2005: 49; Ministerio de Educación y Ciencia, 1990: art. 65.1).
- *Aumento de Recursos Humanos y Materiales*: Por primera vez se reconoce públicamente y se obra de acuerdo con el principio de que la escuela rural necesita un tratamiento económico de favor, dadas las importantes carencias que sufre. La consejería no ignoró este hecho y, conjuntamente a la creación de ZAEP y CAEP, destinó financiación específica al aumento de recursos de los centros rurales, en pro de la compensación educativa (Corchón, 2005; Ministerio de Educación y Ciencia, 1990: art. 65.3).
- *Absentismo Escolar*: El absentismo escolar temporero, sobre todo en épocas de recolección de la cosecha, también resultaba un problema de amplia preocupación para la ley y la Junta de Andalucía, lo que obligó a las administraciones públicas a que asumieran subsidiariamente el cuidado de la educación de los niños y la atención a las familias que se encontrasen en situaciones que les impidieran ejercer sus responsabilidades (Corchón, 2005; Ministerio de Educación y Ciencia, 1990: art. 65.4).

El principal problema de la LOGSE era que, en general, resultaba muy pobre e inespecífica en algunos aspectos como el tratamiento de la escuela rural, mientras que en otros, como la profunda reestructuración del sistema educativo formal, era excesivamente ambiciosa, pues el texto carecía del presupuesto público adecuado para acometer la reforma que propiciaba (Carbonell, 1996; Berlanga, 2003: 55; Corchón, 2005; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Raso, 2012).

Con la llegada al gobierno del Partido Popular en 1996 y la crisis del modelo LOGSE, el debate neoliberal sobre la calidad pedagógica volvió a estar de actualidad, lo que derivó en la promulgación en 2002 de la Ley Orgánica 10/2002 de diciembre de Calidad de la Educación (LOCE) que, contrariamente a lo esperado, tampoco benefició especialmente al campo, pues todas las acciones encaminadas hacia la escuela rural sufrieron un importante receso tras todo lo logrado desde la implantación del decreto de educación compensatoria (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002; Berlanga, 2003: 55; Corchón, 2005; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Raso, 2012).

Al texto no parecía importarle demasiado la gente que vive en este medio, pues tan sólo se hace una única mención al mismo en todo el articulado (art 41.1), mención que, a la postre, no aporta nada significativo a su desarrollo:

Las administraciones educativas adoptarán procedimientos singulares en aquellos centros escolares o zonas geográficas en las cuales, por las características socioeconómicas y socioculturales de la población correspondiente, resulte necesaria una intervención educativa diferenciada, con especial atención a la garantía de la igualdad de oportunidades en el mundo rural. En tales casos, se aportarán los recursos materiales y de profesorado necesarios y se proporcionará el apoyo técnico y humano preciso para el logro de la compensación educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002: 45200: art. 41.1).

El escaso abordaje que hace la LOCE de las necesidades educativas especiales, la compensación educativa, y el tratamiento de la escuela rural puede apreciarse atendiendo, casi única y exclusivamente, a la sección primera («De la Igualdad de Oportunidades Para una Educación de Calidad») del capítulo VII («De la Atención a los Alumnos con Necesidades Educativas Específicas»), que abarca los artículos 40 y 41 del texto. Desde esta perspectiva, la escuela rural se observa desde dos prismas diferentes (Corchón, 2005: 56; Berlanga, 2003: 87-88; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Raso, 2012):

- *Principios*: En los cuales se reconocía el derecho a la igualdad y a una educación individualizada de calidad, a la par que se asumía el compromiso con las comunidades autónomas de promover medidas compensatorias de la desventaja social.
- *Recursos*: En donde, lejos de avanzar, se retrocedía a tiempos pretéritos con algunas medidas de apoyo económico adicionales para el medio rural que veía sorprendido como se reincidía nuevamente en los postulados del decreto de educación compensatoria en lugar de afrontar nuevas

realidades. Se llegó a producir incluso el intento de volver al modelo de concentraciones escolares con la vaga de promesa de invertir, esta vez sí, con muchos más recursos en el transporte y el comedor escolar, las dos piedras angulares del gasto público que hicieron fracasar esta política de gestión del medio rural en los años ochenta.

Promesas aparte, lo cierto es que la ley tuvo una vida muy corta. Un inesperado giro político ocasionado por el golpe propinado a la opinión pública tras los trágicos atentados de Madrid del 11 de marzo de 2004, hizo que el Partido Popular perdiera estrepitosamente, y en contra de todo pronóstico, las elecciones generales celebradas tres días después y, con ello, el gobierno de la nación durante la próxima legislatura, cuya titularidad sería nuevamente ostentada por el PSOE, tras ocho años en la oposición (Corchón, 2005: 56; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Raso, 2012).

Como cabía esperar, una de las nuevas medidas que adoptó el nuevo Gobierno, tras tomar posesión del cargo, fue la paralización, casi inmediata, de la LOCE:

... marzo de 2004, el PSOE vuelve a tomar las riendas del Estado tras ganar en las urnas las convulsivas elecciones de Marzo, siendo la paralización de esta ley una de las primeras medidas que toma el Presidente del Gobierno. A la LOCE le ocurre lo mismo que a la LOE; no empieza a despegar cuando se le paraliza el vuelo (Corchón, 2005: 55; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Raso, 2012).

Interrumpida esta polémica reforma educativa, se inician las bases para otra de la misma índole que, año y medio después, y con un espíritu no tan estricto, se materializaría en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), un texto que, aunque al igual que la LOCE, toma como importante punto de partida el esfuerzo, se muestra menos radical que su predecesora al achacárselo, no sólo al alumno como principio de calidad de la educación, sino a todos los agentes que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (Corchón, 2005; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Raso, 2012; Bustos, 2006). En este sentido, se afirma que:

La concepción de la educación con calidad y equidad que plantea este documento implica que la responsabilidad del aprendizaje y la formación no debe recaer sólo en el alumno, por importante que sea su esfuerzo, sino que también debe ser asumida por las familias, por las administraciones educativas, por los centros y por el conjunto de la sociedad. El esfuerzo debe ser de todos, al igual que de todos depende el mayor o menor éxito final de cada uno de los alumnos y del conjunto del sistema educativo. El principio del esfuerzo, que es necesario para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004: 21; Corchón, 2005: 56; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Raso, 2012).

Por lo demás, no hay motivo para el regocijo multitudinario. Nuevamente, la mención específica a la escuela rural es casi nula (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006; Corchón, 2005; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Raso, 2012). Tan sólo

un vistazo al capítulo segundo, destinado a la compensación de desigualdades en educación, nos deja entrever que el texto propone más de lo mismo, ya que sólo cuatro artículos toman en consideración a la escuela rural de forma concreta: del 80 al 83, que asumen, en términos generales (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006: 17181: arts. 80-83):

- La necesidad de atención de la administración pública a las necesidades específicas de la educación en el contexto rural (art. 82.1).
- La necesidad de respeto por el lugar de residencia del alumnado en pro de la calidad de la enseñanza, asumiendo, desde el punto de vista económico, cuantos compromisos y gastos se puedan derivar de dicha circunstancia para que las dificultades geográficas no resulten un impedimento de acceso del sujeto al sistema educativo (art. 82.2).
- La garantía de las acciones compensatorias para aquellos colectivos y contextos que se encuentren en situación de desigualdad manifiesta ante el sistema educativo, entre las cuales, aunque no se cita manifiestamente, se deja entrever al medio rural (art. 80.1).
- Compensación de las necesidades de la educación infantil, nivel especialmente castigado en la escuela rural, en donde prácticamente resulta inexistente (art. 81.1).
- Compromiso del Estado con la concesión de becas y ayudas económicas al estudio para compensar las desigualdades socioeconómicas (art. 83.2).

En la actualidad y, dado que las últimas leyes reguladoras del sistema educativo no parecen mostrarse muy interesadas por la problemática específica del medio, la lucha del mundo rural se está trasladando desde el frente económico al sociocultural pues, de acuerdo con diversos autores (Boix, 2003; Berlanga, 2003; Bustos, 2006; Corchón, 2005; Elboj, 2000; Feu, 1998; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Márquez, 2002; Raso e Hinojo, 2010), la causa principal del ostracismo que sufre el campo viene de lo que Boix (2003: 1-4) denomina «urbanocentrismo», que no es sino una visión sociológica que parte de esquemas y de realidades típicamente urbanas, interpretando así cualquier aspecto de la vida cotidiana desde una supremacía de valores cosmopolitas que denostan e infravaloran todo lo relacionado con la ruralidad (Boix, 2003; Bustos, 2006; Elboj, 2000; Feu, 1998; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Márquez, 2002; Raso e Hinojo, 2010).

Esta supuesta invasión de valores culturales no resulta indiferente a los profesores del medio rural pues, siguiendo a Bustos (2006: 291), casi un 89% de los mismos (88,2%) coinciden al afirmar que, efectivamente y, desde un punto de vista antropológico, se está produciendo una urbanización gradual y progresiva del entorno, lo cual está incidiendo, sin lugar a dudas, en una pérdida constante de valores tradicionalmente asociados a la cultura de pueblo (Bustos, 2006; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Raso e Hinojo, 2010).

No obstante, y de una forma un tanto paradójica, la escuela rural acoge de buen agrado algunos de estos valores y modelos urbanocéntricos, como, por ejemplo, el de la Sociedad del Conocimiento (Bustos, 2006; Raso e Hinojo, 2010; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010b; Raso, 2012), y reclama constantemente ayudas para no quedar atrás en la imparable carrera de integración de las TIC en sus aulas, acogiéndose a programas específicos como la creación de los centros TIC de la Junta de Andalucía, AVERROES, AUL@BUS, etc. (Consejería de Educación y Ciencia, 2003; Chacón, 2000; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a, 2010b; Raso, 2012), entre otros. De hecho, los actuales resultados de investigación revelan, en el caso andaluz, la gran satisfacción del profesorado rural con el papel docente que están jugando las TIC en sus aulas, que han sido recibidas con entusiasmo y como una poderosa alternativa de superación de las tradicionales barreras de accesibilidad geográfica que caracterizan a estas localidades (Hinojo, Raso e Hinojo, 2010b; Bustos, 2006; Raso, 2012), si bien y, como los propios hallazgos también han demostrado, de no ser por la tradicional dejadez de la administración, las condiciones organizativas de integración de estas tecnologías también habrían sido mucho mejores, lo que sin duda habría tenido influencia directa en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Hinojo, Raso e Hinojo, 2010b; Raso, 2012).

La propia visión cultural de las escuelas rurales, por su parte, también ha cambiado, afortunadamente (Corchón, 2005; Bustos, 2009; Feu, 2004; Raso, 2012). En los últimos años hemos pasado de considerarlas como la «antesala olvidada de la pedagogía española» a admirarlas silenciosamente como un contexto en el cual podemos educar a nuestros hijos, no sólo lejos del bullicio y la vida vertiginosa de las ciudades, sino en un sano contacto con la naturaleza, libre de cualquier contaminación nociva para la salud (Corchón, 2005; Bustos, 2009; Feu, 2004; Raso, 2012). De hecho, ahora más que nunca, hemos advertido el verdadero potencial de la escuela rural, en donde (Feu, 2004: 8; Bustos, 2006; Uttech, 2001; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Raso, 2012):

- Se disfruta de un entorno reducido, que fomenta la atención rápida y personalizada del alumnado, la socialización de la comunidad educativa, compuesta por miembros que se conocen bien entre ellos y la colaboración y sana camaradería.
- Se favorece el desarrollo de una pedagogía activa, de una práctica auténtica que permite a los alumnos entrar en rápido contacto con una realidad social y natural, no sólo actual, sino también más sana y cercana.
- Se disfruta de un profesorado «integral» y «polivalente», esto es, con una visión más global de la actividad académica, del sistema educativo y de los problemas que aquejan a la escuela, lo cual hace que su trabajo sea más efectivo, a la par que más concienciado con la realidad del medio, llegando al punto, en no pocos casos, de hacer de animadores socioculturales de la localidad, o incluso de realizar labores administrativas en su ayuntamiento para contribuir mejor al desarrollo de la misma.

- Se trabaja con alumnos mezclados, sujetos de distintas edades y niveles, reunidos de una manera sana y natural, en las aulas multigrado, lo que rompe con las artificiales barreras creadas por el hombre y favorece la creación de grupos de trabajo heterogéneos, diversos, plurales y flexibles.
- Los profesores pueden impartir una enseñanza individualizada, aunque sólo por tiempo limitado, pues, aunque efectivamente pueden dedicarse a cada uno de los alumnos, en muchas de estas instituciones, a fin de que todos los niños estén atendidos, los mayores ejercen, a ratos (cuando el maestro se lo dice), de mentores de los más pequeños. Al hacer eso, a los de más edad les crece la autoestima, se sienten responsables, ejercitan la colaboración y ven que tienen un papel importante en la escuela. Esta dinámica fue considerada tan importante por algunos de los responsables de la penúltima reforma educativa que, inicialmente, incluso se plantearon la posibilidad de llevarla a cabo en todas las escuelas del país (escuelas rurales y urbanas). Por otra parte, el hecho de que el maestro no pueda dedicarse a todos al mismo tiempo hace que se valga igual de originales estructuras organizativas del trabajo, como por ejemplo los planes de trabajo (también llamados *agenda de trabajo*, *contratos de trabajo*, etc.). Estas estructuras propician la autonomía del alumnado, la adquisición del sentido del deber y el aprendizaje en la domesticación y control del tiempo (Feu, 2004).
- Se disfruta de un sistema de aprendizaje particular: la enseñanza circular o concéntrica, lo que implica que, por su naturaleza multigrado, se favorezca el que alumnos menores puedan ir asimilando al mismo tiempo conceptos impartidos en niveles educativos superiores, al asistir a las explicaciones dadas a sus compañeros más veteranos.
- Hay flexibilidad y libertad. No hay demasiadas trabas burocráticas, salvo las impuestas por la administración, es fácil alterar las programaciones para improvisar actividades pedagógicas más sanas, abiertas y prácticas y el calendario y el horario se puede flexibilizar, rápidamente y sin demasiadas cortapisas, a las necesidades del alumnado o a la circunstancias del momento.
- Se refuerza la cultura local y se mantiene la vida, incluso en aquellas localidades más recónditas o con mayor problema de accesibilidad por las particularidades orográficas de la comarca.
- Entran personas que, sin ser maestras, pueden enseñar muchas cosas altamente valiosas: ilustran a la comunidad acerca de sus oficios, de su experiencia vital, de la vida en la localidad en tiempos pretéritos, o incluso de hechos históricos notables de los que fueron partícipes de primera mano, lo que siempre enriquece y acerca al alumnado más a la realidad que las explicaciones del profesorado.
- Hay un sistema de control «blando», respetuoso y mucho más pedagógico, pues nunca hay que vigilar demasiado, todo el mundo se conoce y, si

surgen problemas graves, siempre es fácil convocar asambleas a las cuales acuden todos, dada la cercanía de sus viviendas y la confianza entre los miembros de la comunidad educativa. Así, es fácil vivir la democracia, experimentar la libertad y la honestidad, y se adquiere fácilmente la capacidad de ser justo e imparcial.

En cualquier caso, lo que parece evidente es que la lucha de la escuela rural, a día de hoy, en el siglo XXI, no sólo no ha finalizado, sino que está ampliando su horizonte de miras para combatir no sólo la desigualdad económica, sino también la infravaloración sociocultural de la que siempre ha adolecido (Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Raso e Hinojo, 2010; Raso, 2012). Estas instituciones no sólo están cambiando, sino que ahora, además, se han puesto la coraza y han decidido reivindicar abiertamente aquello a lo que tienen un legítimo e innegable derecho, no sólo por las evidentes razones históricas que hemos venido analizando a lo largo de nuestro discurso, sino por una mera cuestión de justicia social. Se trata, a todas luces, de una carrera imparitable en pro de la igualdad, y parece, por suerte, que está empezando a dar sus pequeños frutos...

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Hay un hecho que se muestra evidente e inalterable durante todo el análisis histórico-legislativo que hemos realizado de la organización de la escuela rural en España, y es que ni la sociedad ni la administración pública apostaron nunca de manera decisiva por el desarrollo de estas instituciones al considerarlas como atrasadas o con escasas posibilidades de producir beneficios socioeconómicos (Corchón, 2005; Bustos, 2006; Boix, 2003; Márquez, 2002; Feu, 2004; Berlanga, 2003; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Raso e Hinojo, 2010; Raso, 2012; Fernández, 1976, Casas y Luengo, 2009)...

Durante aproximadamente un siglo, el maestro del campo fue casi un paria: mal pagado, peor considerado socialmente e ignorado por todos; pero es que la escuela tampoco estaba en mejor situación: cierres casi constantes que dependían de las fluctuaciones presupuestarias y de los censos demográficos, desarraigo del alumnado y profesorado de su hábitat natural, la ya consabida falta de los recursos más elementales y agrupaciones inmisericordes que atendían más a criterios tecnócratas y económicos que a pedagógicos y que, a la larga, lejos de producir beneficios, generaron todavía más costes, no sólo por el gasto directo que ocasionaron, sino porque obligaron al ministerio a reabrir muchos centros incompletos que habían sido clausurados sin explicación (Corchón, 2005; Bustos, 2006; Feu, 2004; Berlanga, 2003; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Raso e Hinojo, 2010; Raso, 2012; Fernández, 1976, Casas y Luengo, 2009).

Efectivamente, la llegada del Real Decreto de 27 de abril de 1983 de Educación Compensatoria supuso un soplo de aire fresco y desarrollo para la escuela rural, el primero, a decir verdad, en más de un siglo. Se suceden las experiencias pedagógicas innovadoras y, con la creación de las ZAEP y los CAEP, las instituciones

del campo empiezan a recibir subvenciones y dotaciones preferentes de recursos al considerar que la situación del medio es de una precariedad que requiere atención prioritaria por parte de la administración pública (Corchón, 2005; Bustos, 2006; Feu, 2004; Berlanga, 2003; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Raso e Hinojo, 2010; Raso, 2012).

También el problema de los modelos de gestión de estos centros ha sido resuelto con la llegada de los CRA (Colegios Rurales Agrupados), que combinan eficientemente las ventajas sociales, educativas y económicas de las escuelas incompletas con las de las ya extinguidas concentraciones escolares, hasta el punto de que no quedan actualmente instituciones de este tipo en nuestro país que no estén adheridas a este esquema organizativo (Corchón, 2005; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Raso e Hinojo, 2010; Raso, 2012). El profesorado, por su parte, ha mejorado considerablemente su situación de antaño y ahora recibe incentivos especiales si desarrolla su labor docente en el medio rural, por no hablar de que, gracias a la masificación de las ciudades, ve con mejores ojos los destinos en el campo, lejos de la contaminación y el mundanal ruido, lo cual es, sin duda, un buen avance para este colectivo (Feu, 2004: 8; Bustos, 2006; Uttech, 2001; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Raso, 2012).

No obstante, desde las medidas de educación compensatoria, el boom por lo rural se ha desinflado (Corchón, 2005; Berlanga, 2003; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010a; Raso, 2012): las posteriores reformas como la LOGSE, la LOCE o la actual LOE, aunque siguen reconociendo la singularidad de las características físicas, geográficas y pedagógicas de este entorno, apenas hacen siquiera mención expresa al mismo, dejando entrever, de una manera muy sutil, que ya se apostó por la escuela rural en su momento y que, por ahora, no son necesarias más intervenciones prioritarias...

Pese a ello, estas instituciones también se quieren subir al carro de la Sociedad del Conocimiento, en tanto que es necesario para poder entrar en el siglo XXI. Lo rural ya no se quiere quedar atrás nunca más, exige la superación de los modelos urbanocéntricos y una nueva apuesta por parte de la administración pública, sobre todo en lo que a mejora de las condiciones de su profesorado e integración de las TIC en las aulas se refiere (Corchón, 2005; Bustos, 2006; Raso e Hinojo, 2010; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010b; Raso, 2012), así que, mención expresa o no de este entorno en los textos legales básicos, no podemos ignorar esta circunstancia y debemos ponernos a trabajar... ¡La escuela rural lo merece y ganas no nos faltan!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amo, J. (1991). Historia de una escuela rural. Pedrezuela. Madrid: CEMIP.
- Bayo, E. (1976). La muerte de la enseñanza rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 2.
- Berlangua, S. (2003). Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas. Zaragoza: Mira Editores.
- Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital E-RURAL: Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 1.
- Boza, M. y Sánchez, M. A. (2004). Las bibliotecas en las misiones pedagógicas. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 74, 41-51.
- Bustos, A. (2006). Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Canes, F. (1993). Las Misiones Pedagógicas: Educación y Tiempo Libre en la Segunda República. *Revista Complutense de Educación*, 4 (1), 147-168.
- Carbonell, J. (1994). El CRIET de Alcorisa. *Cuadernos de Pedagogía*, 225.
- (1996). La escuela: entre la utopía y la realidad. Barcelona: Eumo-Octaedro. Barcelona.
- Caride, J. A. (1984). La Escuela Rural: Re-creación de una identidad en crisis. *Cuadernos de Pedagogía*, 112.
- Carmena, G. y Regidor, J. G. (1981). La política educativa y la Escuela Rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 79.
- (1984). La escuela en el medio rural. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cartagena, J. I. (1984). El programa del MEC. *Cuadernos de Pedagogía*, 117.
- Casas, L. M. y Luengo, R. (2009). La escuela y el maestro como instituciones sociales en Extremadura a finales del antiguo régimen. *BORDÓN: Revista de Pedagogía*, 61 (1), 131-152.
- Chacón, A. (2000). Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Medio Rural andaluz. Material multicopiado. Universidad de Granada.
- Consejería de Educación y Ciencia (1984). Decreto 207/1984 de 17 de julio de educación compensatoria en zonas rurales. *BOJA*, n.º 74 de 7 de agosto de 1984. Sevilla.
- (1988). Decreto 29/1988 de 10 de febrero sobre constitución de los colegios rurales en la comunidad autónoma andaluza. *BOJA*, n.º 33 de 26 de abril de 1988. Sevilla: Junta de Andalucía.
- (1999). Ley 9/1999 de 18 de noviembre de Solidaridad en la Educación. *BOJA*, n.º 140 de 2 de diciembre de 1999, pp. 15429-15434. Sevilla.
- (2003). Orden de 27 de marzo de 2003, por la que se regula la convocatoria de selección de proyectos educativos de centro para la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la práctica docente. *BOJA*, n.º 65 de 4 de abril de 2003. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Corchón, E. (1997). Estudio evaluativo de la Escuela Rural andaluza. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- (2000). La Escuela Rural: pasado, presente y perspectivas de futuro. Barcelona: Oikos-Tau.
- (2005). La escuela en el medio rural: modelos organizativos. Barcelona: DaVinci Continental.
- Díez, M. P. (1989). El profesor de EGB en el medio rural. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.
- Elboj, C. (2000). Educación igualitaria de personas adultas en zonas rurales en la sociedad de la información. *Revista de Educación*, 322, 59-68.

- Fernández, C. (1976). Política educativa rural y Escuela Rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 2, 1-5.
- Feu, J. (1998). La transformació del món rural: el sentit de l'Escola Rural en un món que es desruralitza. *Temps d'Educació*, 20.
- (2004). La Escuela Rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital E-RURAL: Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 2 (3).
- González Rucandio, V. (2011). Crónica de las misiones pedagógicas en Cantabria. *Cabás*, 6, 1-22.
- González Sánchez, J. L. (1981). Los costes de las concentraciones escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 79.
- Grande, M. (1993). Chequeo a la escuela rural: una mirada al futuro. *Cuadernos de Pedagogía*, 214.
- (2002). El sur de la provincia de Ávila: tierra de misiones pedagógicas. *TABANQUE: Revista Pedagógica*, 16, 255-273.
- Hinojo, F. J.; Raso, F. e Hinojo, M. A. (2010a). Análisis de la organización de la Escuela Rural en Andalucía: problemática y propuestas para un desarrollo de calidad. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (1), 80-105.
- (2010b). Análisis del nivel de satisfacción docente en los colegios públicos rurales (CPR) de la Provincia de Granada respecto al papel de las TIC en el aula. *Revista de Ciencias de la Educación. Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 221 (1), 33-60.
- Jiménez, J. (1987). La escuela rural: entre el olvido y la esperanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 151.
- López, A. (2007). Por caminos de piedra, charcos y olvido: repertorios de la cultura universal. Las misiones pedagógicas de la II República española. *Pandora: Revue d'Études Hispaniques*, 7, 83-98.
- Márquez, D. (2002). Nuevos horizontes en el desarrollo rural. Madrid: Akal.
- Martín, M. (2002). Las misiones pedagógicas en Salamanca (1931-1936). *AULA: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 14, 155-176.
- Martínez, A. (2010). María Moliner y las bibliotecas públicas: un compromiso con la democracia republicana y la difusión de la cultura. *MEI: Métodos de Información*, 1 (1), 5-24.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1970). Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *BOE* de 6 de agosto de 1970. Madrid.
- (1983). Real Decreto 1174/83 de 27 de abril sobre educación compensatoria. *BOE* de 11 de mayo de 1983, n.º 112. Madrid.
- (1990). Ley 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE* de 4 de octubre de 1990. Madrid.
- (2002). Ley 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *BOE* de 24 de diciembre de 2002, n.º 307. Madrid.
- (2006). Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. *BOE* de 4 de mayo de 2006, n.º 106. Madrid.
- Ministerio de Educación Nacional (1945). Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945. *BOE* de 18 de julio de 1945, n.º 199. Madrid.

- (1967). Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 modificada por Ley de 21 de diciembre de 1966. Texto refundido por Decreto de 2 de febrero de 1967. *BOE* de 13 de febrero de 1967. Madrid.
- Ministerio de Instrucción Pública (1857). Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. Colección Legislativa de España, tomo LXXIII (pp. 256-305). Madrid.
- Otero, E. M. (2009). La recuperación de la memoria gozosa: lo que descubre el archivo fotográfico de las misiones Pedagógicas. En M. R. Berruezo Albéniz y S. Conejero López (Coords.). *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. XV Coloquio de Historia de la Educación, volumen II (pp. 745-754). Pamplona: EUNSA.
- Raso, F. (2001). Propuestas para la implementación de las nuevas tecnologías dentro del ámbito de la Escuela Rural. En M. Lorenzo delgado *et al.* (Coords.). *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- (2012). *La Escuela Rural andaluza y su profesorado ante las tecnologías de la información y la comunicación (TIC): estudio evaluativo*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Raso, F. E. e Hinojo, M. A. (2010). La Escuela Rural y su profesorado: esos grandes olvidados. *Padres y maestros*, 330.
- Sánchez, F. J. (1994). Dos visiones de educación popular: el Patronato de Misiones Pedagógicas y las cátedras ambulantes. *Isla de Arriarán: Revista Cultural y Científica*, 4, 129-140.
- Subirats, M. (1983). *L'Escola Rural a Catalunya*. Barcelona: Estudis Rosa Sensat. Edicions 62.
- Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar: una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Barcelona: Paidós.
- Vilela, P. (2004). La coordinación entre centros rurales agrupados en Galicia: un modelo de organización. En R. Boix Tomás (Coord.). *La Escuela Rural: Funcionamiento y Necesidades*. Barcelona: Praxis.
- Viñao, A. (1983). Las Misiones Pedagógicas en Murcia (1932-1934). *AREAS: Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 3 (4), 103-115.