

Revisión de la política de concentración escolar (1860-1980) y cierre de escuelas rurales en la zona norte

Review of school concentration policy and rural school closures (1860-1980) in the northern area

Carmen Álvarez Álvarez
Universidad de Cantabria (España)
<https://orcid.org/0000-0002-8160-2286>

Fecha de recepción del original: septiembre 2023

Fecha de aceptación: octubre 2023

Resumen

Las políticas de concentración escolar en España se produjeron entre los años sesenta y ochenta del siglo pasado. Nuestro objetivo es conocer cómo fue el proceso de concentración escolar en España entre las décadas de 1960 y 1980 a partir de entrevistas realizadas a informantes-clave que han vivido la escuela rural y el tránsito hacia las concentraciones. Las políticas concentradoras perjudicaron la vida social rural y la identidad rural, pero lograron una modernización del sistema educativo, contando con instalaciones, servicios e infraestructuras, diversificación y formación del profesorado, ampliación de la oferta formativa y mejoras en la alfabetización y promoción escolar a niveles superiores.

Palabras clave: concentración escolar; escuela rural; medio rural; desarrollo rural; ordenación escolar.

Abstract

School concentration policies in Spain took place between the sixties and eighties of the last century. Our aim is to find out about the process of school concentration in Spain between the 1960s and 1980s by means of interviews with key informants who have experienced rural schools and the transition to concentrations. Concentration policies damaged rural social life and rural identity, but achieved a modernisation of the education system, with facilities, services and infrastructures, diversification and training of teachers, expansion of the educational offer and improvements in literacy and school promotion to higher levels.

Key words: school concentration; rural school; rural environment; rural development; school management.

Introducción

Casi todos los países, desarrollados y en desarrollo, habrán pasado, estarán pasando y podrían pasar por procesos de cierre de pequeñas escuelas rurales y de concentración escolar (Alvarez-Alvarez y Ugarte-Higuera, 2019; Juárez, 2019; Kroismayr, 2021; Lykke Sørensen et al., 2021; Manique, 2022; Rocha y Da Silva, 2020; Sageman, 2022; Sanches & Oliveira, 2019; Souza, 2021; Supule, 2020). Este fenómeno supone el tránsito del modelo de ordenación escolar rural (basado en la creación de pequeñas escuelas multigrado) al modelo de ordenación escolar urbano (basado en la creación de grandes centros educativos graduados situados en cabeceras comarcales). Ha tenido lugar en países europeos como Noruega, Dinamarca, España y Austria (Aasland & Søholt, 2020; Kroismayr, 2021; Lykke Sørensen et al., 2021; Morales, 2013; Supule, 2020) y se inicia en América, en países como Estados Unidos (Sageman, 2022), Brasil (Sanches & Oliveira, 2019; Souza, 2021) y Ecuador y México (Espinoza Freire y León González, 2022; Juárez, 2019), comenzando a haber preocupación social y académica, surgiendo una línea de investigación al respecto cada vez más prolífera.

En España los procesos de concentración escolar se produjeron mayoritariamente entre los años sesenta y ochenta y estaba en un contexto histórico de desarrollo económico, apertura del país y urbanización del territorio (Rodríguez, 2018; Hernández Díaz, 2000). El país quería seguir los pasos de otros países europeos y dar un impulso a la educación, ya que se empezaba a identificar la educación con mejoras en las vidas de las personas. Esto coincidía en el tiempo con la existencia de numerosos movimientos migratorios de la población hacia núcleos urbanos provocando un descenso demográfico en los pueblos y regiones más pobres hacia las más prósperas (Bustos, 2009). El modelo educativo propio de las escuelas unitarias fue desapareciendo progresivamente al apostar por el desarrollo de escuelas graduadas situadas en las capitales de provincia y las cabeceras comarcales de las áreas rurales, modificándose el mapa escolar, la estructura organizativa escolar de los centros educativos e implantándose la graduación (Música, 1992; Alvarez-Alvarez y Ugarte-Higuera, 2019; Molina y Sanchidrián, 2023).

En países como México, Chile, Ecuador, Colombia y Brasil, los procesos de concentración escolar se inician en estos momentos (Espinoza Freire y León González, 2022; Juárez, 2019; Rocha y Da Silva, 2020; Sanches & Oliveira, 2019). En este estudio nos preguntamos cómo fue el proceso concentrador en el norte de España en las décadas de 1960-1980, con la idea última de ofrecer conocimiento útil al respecto a otros países que están en proceso de implementarlas. Aunque sabemos que la trayectoria de cada país es única esta situación supone una oportunidad para hacer balance de las concentraciones escolares en España y suponer algunos de los cambios que puedan producirse en los países que ahora se inician en estos procesos.

Marco teórico

En España, durante el siglo XIX, la escuela fue insignificante ante una cultura rural altamente estable y cohesionada. Entre la Ley Moyano (1857) y la Ley General de Educación (1970) la escuela fue incrementando su presencia en el medio rural, pero la potencia enculturadora de la sociedad rural tradicional siguió siendo más fuerte que los factores aculturadores que la escuela traía consigo. Pasada la mitad del siglo XX la correlación de fuerzas se invierte y la escuela llega a imponerse sobre una cultura rural tradicional, primero en declive y después en un proceso de auténtico desmoronamiento, hasta llegar a la situación actual, en que la escuela ha triunfado mientras la cultura rural prácticamente ha desaparecido, siendo quizás más correcto hablar de una escuela en el medio rural que de una escuela rural (Rozada y Terrón, 2005). La raíz de este cambio tiene una raigambre multicausal, pero se ha visto muy influida por las políticas educativas seguidas.

En España las concentraciones escolares (escuelas graduadas) surgieron en los años 50-60 con el objeto de elevar la calidad de la docencia, con unos centros mejor dotados y atendidos, con un equipo de profesores cualificados y con los alumnos organizados por edades de manera homogénea (Múgica, 1992). En los años cincuenta y sesenta los pueblos tenían mucha vida y las escuelas del ámbito rural eran unitarias (multigrado) y sufrían problemas de difícil solución: el nivel educativo era bajo, había un único maestro de perfil generalista, las infraestructuras eran pobres, etc. y se veía la necesidad de que el sistema fuese más eficiente, (reducir costes, renovar infraestructuras, mejorar los perfiles profesionales del profesorado, etc.) (Morales, 2013; Rodríguez, 2018; Santamaría, 1996). El modelo tenía ventajas: mayor flexibilidad y autonomía en la enseñanza, mayor implicación con el entorno físico y social, enseñanza individualizada, ausencia de transporte escolar y mayores vínculos entre docentes y discentes, pero se puso el foco en las desventajas: aislamiento, movilidad docente, exigencia de mayor esfuerzo del profesor, reducción de las relaciones sociales de los alumnos, y excesivas responsabilidades que recaen en el profesor (Corchón, 2005).

Uno de los principales argumentos para la implantación de las concentraciones fue la consigna de que “la agrupación de recursos disminuiría los costes”, aunque “hay evidencias suficientes para sostener lo contrario”, Morales, 2013, p. 152), recogiendo la autora seis estudios al respecto que lo desmienten. (Como paso previo a la concentración, el Decreto 400/ 1962 estableció la necesidad de crear grupos escolares entre las escuelas unitarias próximas para “*multiplicar el rendimiento de la labor docente y estructurar con una mejor contextura orgánica el cuerpo docente primario*”, aunque el reto también deja señalado que es avanzar hacia “*la necesaria graduación de la enseñanza*”. Los grupos escolares consistían en escuelas rurales próximas en las que cada sede acogía a alumnos de una misma etapa o nivel.

Tras esta medida, se fue apostando cada vez con más fuerza por las concentraciones escolares, lo cual, “trajo al ámbito rural un cambio radical que marcó su futuro” (Morales, 2013: 151). En 1963 había 43000 escuelas con un solo maestro (55% del total) y se constataba el bajo nivel de la enseñanza impartida (Santamaría, 1996). La Administración defendió la concentración como una necesidad ineludible para la mejora escolar, aunque no siempre fueron bien acogidas (Múgica, 1992),

dándose un giro tecnocrático de gran impacto. De hecho, 1967 pasaron a ser el 35%, y en 1973 el 25% (un 30% menos en 10 años) llegando a 1983 en que sólo quedan un 3%, algo claramente residual (Santamaría, 1996). Hubo defensores, críticos y reacciones muy dispares entre el profesorado y las familias (Castanedo, et al., 1984). Lejos de ser algo sencillo, en las concentraciones hubo problemas: nuevas edificaciones deficientes, planificación deficitaria de las rutas de transporte o del servicio de comedor, desajustes con las plantillas, etc. Sin embargo, el profesorado rápidamente mostró preferencia por trabajar en concentraciones escolares, al permitirles vivir en poblaciones mayores, tener mayor contacto los colegas, disponer de más medios y tener al alumnado organizado por niveles educativos, etc. (Morales, 2013). La concentración supuso el cierre de multitud de pequeñas escuelas rurales en España para proceder a la concentración de alumnado y maestros en centros graduados, algo que se intensificó a partir de la promulgación de la Ley General de Educación (1970) porque se establecía que la nueva Educación General Básica (EGB) se desarrollaría en centros donde se impartieran completos los ocho años (de 1º a 8º de EGB) de estudios obligatorios (Rozada y Terrón, 2005; Rodríguez, 2018).

Con el paso de los años y tratando de aminorar los efectos negativos de las concentraciones más agresivas llevadas a cabo como la creación de macrocentros o de escuelas-hogar (en el curso 1963-1964 se crearon 23 en 12 provincias y fueron aumentando, siendo ya 120 cuatro años después, según Múgica, 1992), desde el gobierno se fueron articulando otras propuestas complementarias. En los años 80 se impulsó la Educación Compensatoria para dignificar las escuelas rurales aún en funcionamiento dotándolas de medios materiales y humanos para equipararse a las concentraciones (Castanedo, Castresana, Espinosa, Gómez, González, Higuera, López, Martín, Polanco y Sánchez, 1984; Rodríguez, 2018). En ese momento la población infantil en los pueblos estaba en franco receso.

El proceso concentrador continuó con notables semejanzas (y ligeras diferencias) en todo el territorio nacional (Garcés Campo, 1983; Feu, 2005; Soler, 2005; Samper, Burrial y Sala, 2016), pero a mediados de los años ochenta el Colectivo de Campos de Castilla en el Valle de Amblés (Ávila) desencadena el nacimiento de los Centros Rurales Agrupados (CRAs). En el año 1983 nueve escuelas unitarias próximas dejaron de asistir al colegio de concentración de Ávila para funcionar como un centro completo con una organización común, pero deslocalizado en diferentes territorios próximos (Samper, Burrial y Sala, 2016). La propuesta castellana agrada al gobierno, que se pronuncia (Real Decreto 2731/1986) a favor de mantener las escuelas en los pueblos paralizando las concentraciones en marcha (pero no deshaciendo apenas concentraciones hechas) logrando la comunicación entre las pequeñas escuelas aisladas y evitando el desarraigo de los niños (Santamaría, 1996, González Rodríguez, et al., 2023). El modelo de los CRAs “supone una herramienta organizativa y administrativa de gran valor para la escuela en el medio rural” (Morales, 2013: 153). Hoy en día se habla de la “España vaciada”, pueblos sin población o muy envejecida y la situación de la escuela rural es dispar: conviven diferentes modelos escolares corriendo diferentes suertes (García, 2015; Alvarez-Alvarez y Ugarte-Higuera, 2019).

Dadas estas condiciones pensamos que la experiencia española puede iluminar a los países que ahora se inician en el desarrollo de procesos concentradores. En este artículo nos disponemos a

analizar testimonios en el norte de España para replantearnos las posibilidades y límites de este cambio. Nos parece fundamental encontrar claves en España que puedan ser útiles para articular las políticas educativas de otros países que ahora comienzan a potenciar políticas educativas concentradoras.

Método

El objetivo general de este estudio es hacer conocer del desarrollo de la política concentradora en el norte de España a través de entrevistas con informantes-clave que lo han vivido en primera persona para facilitar el diseño y desarrollo de la política concentradora en otros países en proceso de implementación. Son objetivos específicos de este estudio: (1) contactar con informantes clave que ilustren sobre los procesos de concentración en España y (2) realizar un análisis de contenido de los testimonios de los informantes clave que ayuden a conocer las posibilidades y límites de esta política, para (3) hacer propuestas de mejora.

Nos hemos decantado por el empleo de un método cualitativo de investigación basado en la realización de entrevistas semiestructuradas en profundidad con informantes clave. Las preguntas de investigación han versado sobre 5 variables sobre las que es posible analizar la concentración escolar:

1. Administración: evaluación de la política concentradora y recomendaciones para gobernantes.
2. Profesorado: cambios que implica la concentración, evaluación de la política concentradora del país.
3. Familias: perspectivas de las familias en los procesos de selección de escuelas, preferencias, evaluación de la política concentradora.
4. Alumnado: repercusiones en el alumnado de la política concentradora.
5. Escuelas: posibilidades y límites antes y después de la concentración escolar.

Para seleccionar a los participantes se ha buscado que hubiera la máxima diversidad entre los mismos (diferentes procedencias dentro del país, diferentes visiones sobre las concentraciones, diferentes perfiles profesionales, diferentes vinculaciones con escuelas unitarias, etc.), desestimándose posibles informantes que no respondiesen a este patrón. En España, al haberse producido los procesos concentradores mayoritariamente entre los años 60 y 80 se ha contactado a personas que en ese momento hubieran tenido un papel activo en el proceso, de ahí que muchos de ellos hoy ya estén jubilados. Los participantes en este estudio por provincias, sus claves identificativas y su trayectoria se desgranán en la siguiente tabla:

Tabla 1. Participantes por provincias y trayectoria profesional.

Informante	Trayectoria
I1	Maestro rural en diferentes escuelas unitarias y centros urbanos en Primaria. Jubilado. Asturias.
I2	Maestro rural. Inspector de Educación en Cantabria. Investigador en Historia de la Educación. Jubilado. Palencia y Cantabria.
I3	Maestro en diferentes escuelas unitarias y concentraciones en Primaria y profesor en Secundaria. Investigador en Historia de la Educación. Jubilado. Cantabria.
I4	Maestra en activo en un CRA. Miembro activo en un Seminario sobre Escuela Rural en el pasado. Activa. Asturias.
I5	Maestro en diferentes escuelas unitarias y director de una concentración en Primaria. Jubilado. Asturias.
I6	Maestra rural en diferentes escuelas unitarias y en un CRA en Primaria. Jubilada. Cantabria.
I7	Maestro en una escuela unitaria y centros urbanos en Primaria. Investigador en Historia de la Educación. Inspector de educación. Activo. Cantabria.
I8	Maestra en un CRA y en un centro de concentración en el medio rural simultáneamente. Activa. Cantabria.

Fuente. Elaboración propia.

Se contactó con personas de la Consejería de Educación, escuelas rurales y graduadas abiertas y activas y el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela (Polanco, Cantabria) pidiendo ayuda para contactar a informantes-clave que cumplieran los requisitos anteriormente enumerados. Se trató de establecer el contacto con 30 personas que fueron identificadas como relevantes de las que se facilitó el email o teléfono al investigador, pero únicamente 8 respondieron favorablemente a colaborar en este estudio. Cabe destacar que las 8 personas entrevistadas fueron señaladas por más de un agente consultado como un informante-clave por su implicación activa en el proceso concentrador (tanto a favor, como en contra) entre los años 60 y 80.

Las entrevistas, al versar sobre una época ya pasada, constituyen entrevistas biográficas, ya que los informantes han hablado de los asuntos propuestos desde su experiencia vital con gran apertura y detalles, sin seguir necesariamente el orden predefinido en el protocolo de entrevista semiestructurada inicialmente diseñado. Para los entrevistados ha sido muy grato recordar esa etapa de sus vidas y compartirla con los investigadores. Las claves identificativas de los testimonios que se

recogen en el artículo están compuestas de la inicial de informante (I) más un número de informante (I1, I2, etc.).

La mayor parte de las entrevistas fueron realizadas en persona, pero, dada la dispersión geográfica de los informantes consultados en este estudio, una parte de las mismas fueron realizadas telefónicamente, grabadas y, posteriormente, transcritas. Para asegurar el rigor, hemos triangulado y saturado las informaciones recogidas. Los testimonios se han analizado y categorizado manualmente en torno a las cinco categorías objeto de estudio: (1) Administración, (2) Profesorado, (3) Familias, (4) Alumnado y (5) Escuelas.

Alrededor de las cinco categorías objeto de estudio se han dado coincidencias entre los informantes, emergiendo ideas-clave sobre los que han coincidido los testimonios recogidos, lográndose una triangulación y acuerdo entre ellos. Son mostrados en el apartado de resultados, acompañados de un testimonio representativo de la idea que ayude a ilustrar cómo recuerdan el mismo los informantes-clave.

Los datos recabados han sido categorizados, filtrados y ordenados, pasando por seis fases: (1) transcripción literal de toda la entrevista de cada informante-clave; (2) filtraje, reducción y desestimación de los testimonios de cada informante que no se refieren a las cinco categorías; (3) elaboración de una tabla de doble entrada (informante y categorías) de los testimonios relevantes previamente filtrados; (4) ordenación de cada categoría en torno a ideas-clave; (5) ordenación de las ideas-clave de mayor a menor coincidencia entre los informantes; (6) selección de un testimonio ilustrativo.

En todo momento, hemos tenido presentes las consideraciones éticas a tener en cuenta en toda investigación cualitativa rigurosa (independencia de los investigadores, confidencialidad de las informaciones, anonimato de los participantes, etc.).

Resultados

Los resultados se mostrarán de acuerdo a las cinco categorías objeto de estudio: (1) Administración, (2) Profesorado, (3) Familias, (4) Alumnado y (5) Escuelas. En cada uno de ellos se plantea la idea clave que los informantes han referido y un testimonio que permite comprender mejor la situación. Como cabe esperar, se trata de testimonios expresados libremente, que refieren tanto datos objetivos como opiniones personales de los entrevistados.

Administración

En relación a la Administración los informantes han planteado numerosos matices sobre la política concentradora que se estaba desarrollando en el país y reflexionan sobre algunos factores clave del éxito/fracaso de las medidas adoptadas.

- a) Los procesos de toma de decisiones fueron realizados desde arriba, cometiéndose errores por el desconocimiento de las peculiaridades de los territorios. *“En aquella época, en los años 70, los tecnócratas que tomaron el mando del Ministerio de Educación planificaron el servicio público de la educación haciendo muchas concentraciones desde sus despachos*

en Madrid. Los criterios económicos, calculados con modelos matemáticos ideales, fueron prioritarios cuando no excluyentes. Hubo excesos e imposiciones y en algunos casos hubo que dar marcha atrás y reabrir escuelas rurales cerradas con anterioridad para mantener a niños pequeños cuyo traslado a un centro comarcal no parecía conveniente, o habilitando rutas de profesores itinerantes especialistas” (12).

- b) Pasar del modelo rural a las concentraciones por decreto, deprisa, saltándose pasos intermedios relevantes. *“La escolarización de la población rural no debe ser obligatoria en la concentración, sino que antes se debe realizar una consulta prospectiva para estudiar la demanda de posibles usuarios, es decir, que no se haga por decreto. Si se opta por la concentración se debe hacer con visión de futuro, es decir, sustentada en un estudio serio y riguroso sobre la evolución de las pirámides de población. Los intereses económicos no deben primar sobre los educativos en la toma de decisiones sobre la ubicación, estructura y organización de la concentración” (17).*
- c) Definir un buen mapa escolar con calma, para evitar despoblar zonas geográficas del territorio y no cometer errores irreversibles obligando a concentrar zonas no adecuadas para ese modelo. *“Si haces un mapa escolar que no ayude a la fijación de población estás afectando a la demografía y la economía. Por ello tenemos grandes desiertos demográficos, en parte como consecuencia de no haber diseñado un buen mapa escolar. Quien quiera hacer un buen diseño, a quien tenga ese propósito en la cabeza yo le diría que no corra. A veces queremos hacer las cosas ya” (16).*
- d) Velar por el equilibrio en los territorios, teniendo en cuenta la opinión de las personas que conocen los mismos para lograr concentraciones en lugares estratégicos donde tiene sentido la concentración. *“En Cantabria, las concentraciones se hacían en ámbitos comarcales, como Cabuérniga, que son tierras con muchas tradiciones, que no se rompía porque los niños fueran a la capital comarcal, Cabezón de la Sal. Más bien se potenciaban, puesto que es un centro cultural que recoge todas las tradiciones de la cuenca alta del Saja. En todas las comarcas de mi primitiva zona del occidente cántabro trabajé para hacer un tipo de concentraciones escolares equilibradas” (12).*
- e) Existencia de conflictos entre las personas que conformaban las comunidades educativas: chocaron posturas contrarias, tanto a la concentración como al mantenimiento de escuelas rurales. *“Me acuerdo de un año que una unitaria se quedó con cuatro niños y funcionó. Al año siguiente iba a haber siete u ocho y el mínimo es cinco. Bueno, pues al año siguiente se cerró porque entraron niños de tres años y no consiguieron tener esa escuela abierta un año más, a la espera de los nuevos. Incluso los padres se negaron a escolarizar a sus hijos. A los de Primaria los fue a buscar la guardia civil a casa. Se vivieron situaciones de esas y no lograron mantener la escuela abierta. Al año siguiente había suficientes niños, pero una vez que se cerraba una escuela no la volvían a abrir nunca. La Administración también ha sido muy cuadriculada en ciertas situaciones” (18).*
- f) La política concentradora requiere mucha inversión en educación: edificios, profesorado, transporte y comedor. *“A lo largo del siglo XX se construyeron bastantes colegios, pero hubo muchísimas donaciones de gente para levantar los colegios. Cuando empiezan a crearse verdaderamente las concentraciones en España es cuando financieramente se puede permitir el Estado la concentración, es cuando el Estado dispone de dinero para financiar la construcción de nuevos edificios. La concentración supone un esfuerzo*

económico importante por la dotación de infraestructuras y por el personal. La concentración además va ligado a comedor escolar y transporte escolar” (I3).

- g) Edificaciones nuevas semejantes a lo largo y ancho del país. *“Todas las concentraciones en España eran iguales en su diseño arquitectónico. Daba igual que estuvieran en Santander o que estuvieran en Málaga. Era surrealista. No puedes poner terraza plana en edificios que van a estar en sitios donde va a llover mucho. Si está aquí en la montaña, necesitas un tejado, necesitaré patios cubiertos, necesitaré un gimnasio cubierto y las instalaciones adecuadas para un sitio donde llueve mucho y hace frío todo el invierno” (I6).*
- h) Aumentó la oferta educativa en Educación Secundaria, que era muy limitada: *“Cuando yo estudiaba los Institutos Públicos eran muy pocos (salvo en las grandes ciudades, solo uno en cada capital de provincia) y, sobre todo había colegios privados, especialmente de las congregaciones religiosos, que eran caros (matrícula, enseñanzas, actividades varias, alojamiento, comedor ...). También en los Institutos se pagaba por la matrícula, y junto con los gastos por los desplazamientos y alojamiento en la capital, hacían muy difícil el acceso de las poblaciones rurales al bachillerato que daba acceso a la Universidad” (I2).*
- i) Como consecuencia, de la concentración escolar, la situación actual de las escuelas rurales que se han mantenido es crítica. *“Están muy pendientes de la disminución de matrícula que, por otra parte, garantiza el alarmante despoblamiento del espacio rural, sobre todo en cuanto nos alejamos un poco de la costa. Otro fenómeno que afecta a la estabilidad de la escuela rural es la precarización de los puestos de trabajo que resulta de la conversión de puestos ordinarios en medias jornadas que, por definición, tienen siempre carácter temporal. La disminución de alumnado sirve a la administración de excusa y razón para generalizar estos puestos” (I4).*

Profesorado

Las concentraciones escolares suponen un gran cambio, cuantitativo y cualitativo para los docentes, al pasar de vivir y trabajar en una pequeña escuela con alumnado de todas las edades, sin dotación alguna, y en un pueblo aislado, a estar en un centro educativo grande, con otros maestros, grupos organizados por edades, contar con recursos educativos y mejores dotaciones. Al respecto, los informantes han ofrecido numerosos testimonios que permiten adentrarse en sus inquietudes, y entender algunas cuestiones de interés, si bien es necesario señalar que los testimonios refieren posiciones divergentes.

- a) Los maestros más afines a las escuelas rurales consideraban que pasar de la escuela rural a la concentración les suponía una pérdida de poder. *“Había un montón de maestros que se oponían a la concentración porque un maestro en su unitaria es el amo. Un maestro en una concentración tiene un director, tiene un jefe. Ya no controla el dinero y no puede hacer lo que le dé la gana” (I3).*
- b) Los docentes más afines a formar parte de las concentraciones no deseaban estar en pueblos porque se sentían aislados y veían las mismas como una oportunidad para tener numerosas mejoras profesionales. *“Los maestros lo vivieron muy bien. Cambiaron de estatus. Te sentías mucho más profesional, dejabas de vivir en la aldea, podías hablar y coordinarte con otros maestros. Incluso los maestros muy mayores se adaptaron muy bien. Admitieron aquel proyecto con ilusión. La gente se formó rápidamente mediante cursillos. Se hizo un*

esfuerzo. Llegó gente nueva recién formada en las escuelas de magisterio en las distintas especialidades y hubo una mejora económica sustancial” (I5). “Los maestros perdieron independencia, pero ganaron comodidad. Ganaron calefacción, por ejemplo, que en los pueblos hacía mucho frío. Mejoraron en sus condiciones materiales una barbaridad y en las pedagógicas también: no hay comparación” (I3). “Lo normal era que los maestros quisieran irse a un sitio mejor, que fuera más grande, que tuviera más servicios, que tuviera estación, que estuviera más cerca de la capital de provincia. Los centros comarcales eran apetecidos por los maestros y por eso las concentraciones generalmente eran bien recibidas por los maestros y maestras” (I2).

- c) Aumento del civismo en los pueblos gracias a las concentraciones. “Para los maestros ir a la concentración era salir de un mundo de barbarie e ir a un mundo de civilización. Yo estaba fascinada. Para mí fue alucinante, porque era como una inmersión en una película. Aprendí tanto, tanto, tanto... Se cambió el paradigma escolar con las nuevas prácticas, la salida y el conocimiento del entorno y su patrimonio, la lectura, el reconocimiento de la cultura que los lugares encerraban...y la gente pasó de entender el estar en la escuela como un reducto cavernícola a un lugar en el cual la enseñanza puede ser de calidad” (I6).
- d) La escuela rural que ha resistido a las concentraciones hoy continúa siendo vista como un reducto de libertad por parte de sus maestros. “Hace años que podría haber completado horario en el colegio y no lo hice, y eso que para mí es un sacrificio seguir en la escuela rural porque los martes hago 100 y pico km cada mañana: el viaje, la gasolina, etc. pero no me importa conducir y me compensa de otras formas. Es como una vía de escape tener ese centro para mí. Entre todos solucionamos los problemas. Estoy encantada. Estoy encantada porque un colegio grande ya sabemos lo que es. No me gustaría dejar la escuela rural” (I8).

Familias

Respecto a las familias ha habido notables divergencias en el entendimiento de las concentraciones escolares. Los testimonios de los informantes permiten recordar lo que preocupaba a las familias en su momento.

- a) Escasa o nula participación de las familias en los procesos de decisión sobre el cierre de escuelas rurales y la apertura de escuelas graduadas. “Me parece que debió ser escasa su participación en la toma de decisiones sobre las concentraciones. Tampoco, con consulta o sin ella, creo que el sentir de las familias haya de ser el criterio prioritario. Hay que conjugarlo con otros. No todas tienen en cada momento las mismas expectativas con respecto al futuro de sus hijos” (I1).
- b) Pérdida de contactos estrechos entre las familias y los maestros. “El maestro de las concentraciones sufrió la pérdida de contacto con las familias y la desintegración de la comunidad de la que formaba parte. Normalmente el maestro y su familia residían en la casa del maestro anejo a la escuela, atendía muchas necesidades de la comunidad y era un miembro más de ella, respetado y querido por la población” (I7).
- c) Con las concentraciones, las familias sintieron la pérdida de mano de obra de los niños y jóvenes en el campo. “Quieras o no quieras los chavales en la unitaria siguen siendo mano de obra. Si no tienes clase al mediodía puedes llevar la comida a tu padre o tu madre, o

puedes segar o ir a por el ganado y vuelves al colegio. La concentración trasladada y absorbe” (I3).

- d) Prejuicios de las familias con el autobús escolar. *“Cuando se cerró la escuela no había miedo a perder la identidad ni las tradiciones, ni se temía la despoblación, que ya se estaba produciendo por otros motivos con la emigración a los núcleos industriales, especialmente del País Vasco. No se lo planteaban. Las familias no querían que a sus niños se los llevaran de casa, que subieran a un autobús, en el que veían sus riesgos; entonces había muy poca movilidad, la gente apenas se movía. En los años sesenta, daba miedo que los niños subieran a un autobús, y, sin embargo, las familias emigraban” (I2).*
- e) Prejuicios de las familias con el comedor. *“Las familias decían: “¿qué les darán de comer? aquí en casa comen mejor”. Esto era falso, aunque tampoco se lo podías demostrar. Tenía claro que en el colegio comarcal iban a comer mejor de lo que la mayoría de las familias les podían dar: había mucha miseria y se les daba para comer mucha grasa, y en algunos casos se daba a los niños una copita de orujo de desayuno, “para que fueran calientes”. Había que decirlo con mucho tacto, pero era necesario romper este y otros muchos tipos de tabús” (I2).*
- f) Prejuicios de las familias con las escuelas-hogar, al estar el niño alejado de la familia de lunes a viernes. *“Por parte de las familias, creo que había de todo, excepto en casos donde el perjuicio fuera muy grande, por ejemplo, de desplazamientos diarios o concentraciones en escuelas hogar, que significaban sacar a los niños del pueblo restando su papel de ayuda en las tareas del campo”.*

Alumnado

Los estudiantes han sido los sujetos que han vivido la transición de la escuela rural a la concentración en primera persona. Los informantes han reflexionado sobre varios aspectos relevantes, como la ampliación de la socialización, el desarraigo y los resultados escolares.

- g) Sentimiento inicial de desarraigo, expresado por algunos informantes en carne propia: *“La sensación que tenías, sobre todo los que íbamos de los pueblos, al ir desde una escuela pequeña, es que te encontrabas con que estabas sola. Tú llegabas a la escuela graduada y a las compañeras del pueblo las perdías, solo te relacionabas con los de tu clase que eran todos de tu misma edad. Además, pasamos de tener una sola tutora a tener un montón de profes” (I4).*
- h) En la concentración se da una socialización más amplia y positiva. *“Mejora mucho la convivencia en los pueblos. Era común que hubiera peleas y rivalidades entre pueblos. Ahora se conocen en la concentración y van a clase juntos. Esto quieras o no quieras hace que la gente se relacione de otra manera, se tiran menos pedradas. La concentración ayudó a un cambio de mentalidad. Los alumnos lo vivieron bien. Los alumnos se lo pasaban genial en el autobús y mucho mejor en clase” (I3).*
- i) Las concentraciones mejoraron la alfabetización de la población. *“En España en los 70 teníamos complejo de inferioridad en lo rural. Teníamos unas tasas de analfabetismo altísimas, queríamos llegar a esa Europa que tanto deseábamos para elevar los niveles educativos” (I6).*

- j) Se produjeron mejoras relevantes en la oferta formativa. *“Se pasó de tener escuelas unitarias y rurales, en las que los niños no tenían apenas salida a todo lo contrario. Se empezó a dar importancia a la enseñanza de idiomas a cargo de profesores especializados. Pasamos de no tener nada a tener laboratorio, gimnasio, material audiovisual, que en muchos casos desconocíamos su manejo. Para mí el cambio mayor que se hizo en la educación en España fue la concentración escolar, el pasar a tener una educación obligatoria. Se cambió el rumbo por completo de la educación.”* (I5).
- k) Se produjeron mejoras en los materiales e instalaciones y el profesorado se especializa. *“Los niños accedieron a materiales más modernos y centros mejor dotados, a especialistas en distintas áreas de aprendizaje y a unas instalaciones mejores”* (I7).
- l) En las escuelas rurales tradicionales era difícil para el maestro atender a la diversidad. *“En cada pueblito hacía una escuela, el maestro hacía lo que quería y los niños estaban allí desde los seis años hasta los 14, toda la etapa de Educación General Básica. Claro, el maestro hacía milagros para atender a todos”* (I2).
- m) Las concentraciones han favorecido la función propedéutica de la escuela. *“Ha favorecido el encauzamiento hacia niveles superiores de enseñanza. Eso tiene un lado bueno para quienes buscaban y encontraron otros modos de vida en el mundo industrial o de servicios en contextos más urbano, pero no tan bueno para quienes fracasaron en ese camino y, sin embargo, se desarraigaron del medio rural”* (I1).
- n) El alumnado es muy semejante ahora por la globalización. *“Cada año hay menos diferencias entre un cole rural porque está en Potes que uno en Santander. Pienso que porque la tecnología nos está igualando. Juagan a los mismos juegos de la play, de internet... y esto ha hecho que las diferencias sean menores y hay ciertos valores que se han ido perdiendo”* (I8).

Escuelas

Los informantes también han compartido sus pareceres respecto a la identidad de las escuelas y las posibilidades que se abrían, las dificultades y las repercusiones. Las reflexiones realizadas por los informantes permiten entender la magnitud de los cambios que la escuelas han sufrido.

- a) Posibilidades de las concentraciones
- a. Mejora en las instalaciones. *“La escuela rural vivía en una pobreza que era asombrosa. Era de libro, de novela de Dickens. En aquella escuela no había un libro de lectura. El encerado lo pinté yo otra vez. No había nada. La primera biblioteca que hubo allí fue de libros que desterraron de expurgos en la biblioteca municipal, libros de mis amigos, de cuando yo era pequeña. El pueblo llevaba un año con carretera y no tenía ni cartel. La pobreza era asombrosa. A nadie se le pasaba por la cabeza que un niño no podía dar un salto en la escalera porque faltaba un pedazo. Yo estaba pasmada”* (I6).
 - b. Ampliación de asignaturas y diversificación de profesorado. *“Las ventajas pedagógicas son innumerables. Una concentración es un centro moderno, con los alumnos en grupos homogéneos, hay especialistas de educación física, inglés, llegan los equipos de orientación, profesores de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje.*

Nace el concepto de gimnasio, de patio... y hay una cosa que hay que insistir en ella: mejora mucho la convivencia en los pueblos” (I3).

- c. *Mejora en los aprendizajes y la atención a los niños con deficiencias. “Hacer concentraciones ha supuesto un adelanto gigantesco con respecto a la educación en el mundo rural, pero sí que ha dejado a los núcleos rurales sin escuela. Hay más posibilidades de “calidad” en algunas materias y menos dependencia de la suerte que se tenga con uno solo maestro o unos pocos docentes. También hubo mejoras en la atención a los niños con dificultades y deficiencias” (I1).*
- d. *Mayor racionalidad en la oferta educativa. “En un pueblo cercano a Reinosa me encontré una maestra con una sola niña. Esa niña estaba sola en el pueblo y sola en la escuela, y no estaba relacionándose con nadie de su edad: no había más niños en el pueblo” (I2).*

b) Dificultades de las concentraciones

- a. *Las concentraciones pueden constituir un factor de desarraigo. “En ocasiones se ha generado un desarraigo de los niños en los pueblos. Pero en el desarraigo de los niños en los pueblos han estado presentes muchos factores: no había manera de ganarse la vida, las comunicaciones eran pésimas, cualquier servicio público estaba alejado, etc. y esto tampoco atraía a la gente a quedarse en los pueblos” (I3).*
- b. *Distancia familia-escuela. “Las concentraciones han facilitado la desconexión familia-escuela. El maestro deja de vivir en el pueblo y ver a las familias a diario” (I1).*
- c. *Auge de las ciudades. “Si no hay niños, la escuela desaparece. El proceso de urbanización es imparable y el abandono del mundo rural es el que es. Cuando yo estudiaba la carrera el 70 y tantos por ciento de la población mundial vivía en pueblos y he leído que ahora no llega al 50%. Sólo han pasado 40 años. El despo- blamiento rural es imparable” (I3).*
- d. *Necesidades de las escuelas rurales abiertas. “El mantenimiento de las escuelas en el medio rural requiere un gran apoyo de profesorado especialistas de ciertas ma- terias, apoyo a la diversidad, etc. Es una apuesta cara, requiere mucha voluntad política” (I1).*

c) Repercusiones de las concentraciones

- a. *Maltrato a la escuela rural. “Las concentraciones acabaron con la escuela rural en gran medida. Lo convirtieron en algo residual. Yo cuando empecé a trabajar con 24 años no tenía conciencia de esto, pero al final me di cuenta de que me gustaba la escuela rural y era la maltratada del sistema. Todo lo que hace ahora la Admi- nistración está pensado para escuelas graduadas: las plataformas para notas, ho- rarios, faltas, etc.” (I4).*
- b. *Abandono del campo. “Los niños se iban a la concentración, estudiaban y luego les costaba volver al campo. En general, las concentraciones han sido un factor, tanto causante como causado, por el abandono del campo” (I5).*

- c. Es ya un proceso asumido. *“Ahora se ve todo como muy natural, pero al principio cuando se fueron cerrando las escuelas, no fue todo tan fácil ni tan natural como ahora. Tampoco había los medios de comunicación que tenemos ahora. No teníamos móvil, por ejemplo. Había pueblos a los que no llegaba el teléfono o había un teléfono público. No había teléfono en las casas. Entonces a los niños les cerraban la escuela de su pueblo y se los llevaban a la concentración. Incluso, al principio, se los llevaban a la escuela-hogar. Hablo de niños pequeños, a partir de seis años. Eso era muy duro ver que niños de la edad de mi hijo empezaban las clases un lunes, estaban toda la semana internados, casi no hablaban por teléfono con sus padres, lo pasaron mal cuando hubo concentración”* (I8).

Conclusiones

El análisis realizado de la política de concentraciones escolares llevada a cabo en España entre los años sesenta y ochenta, nos ha permitido dar respuesta a los tres objetivos específicos formulados: (1) contactar con informantes clave que ilustren sobre los procesos de concentración en España y (2) realizar un análisis de contenido de los testimonios de los informantes clave que ayuden a conocer las posibilidades y límites de esta política, para (3) hacer propuestas de mejora. En los resultados se ha dado cuenta de los objetivos 1 y 2 y las conclusiones se centrarán en el 3, para identificar aciertos y errores y enumerar numerosas posibilidades y límites, que deben ser tenidas en cuenta en los diseños de políticas semejantes por parte de otros países que se encuentren ahora o en el futuro modernizando sus sistemas educativos (Juárez, 2019; Manique, 2022; Rocha y Da Silva, 2020; Sageman, 2022; Sanches & Oliveira, 2019; Souza, 2021). En síntesis, en orden a dar una serie de pautas de intervención y mejora, cuando una Administración se plantee llevar a cabo políticas de concentración escolar, parece conveniente que:

1. Tengan en cuenta la opinión de las personas que conocen los territorios para racionalizar la oferta formativa y definir sosegadamente un mapa escolar que no produzca la despoblación de los territorios rurales.
2. No traten de imponer la concentración en todos los contextos, sino que permitan que sigan abiertos centros rurales en poblaciones donde sea necesario mantenerlos más tiempo, lo que no impide dotarlos con recursos materiales y humanos para equiparlos a los centros graduados.
3. Llevar a cabo una política concentradora requiere una gran inversión, el diseño de edificios escolares en consonancia con los territorios y la ampliación de la oferta educativa en Educación Primaria y Secundaria.
4. Evitar en la medida de lo posible la creación de escuelas-hogar, que producen gran desarraigo en los niños, especialmente los más pequeños, y separación durante la semana del núcleo familiar.

Algunas posibilidades de las concentraciones, son:

1. Mejora de las instalaciones, materiales y servicios, etc. de las escuelas.
2. Socialización más amplia de los estudiantes. Mejora del civismo y de las relaciones entre las personas de los pueblos próximos.

3. Mejora en la alfabetización de la población, la oferta formativa y la promoción escolar a niveles superiores.
4. Mejor atención a la diversidad, a cargo de profesionales preparados específicamente.
5. Mayor socialización profesional y oportunidad para compartir experiencias entre los docentes.

Algunas limitaciones de las concentraciones, son:

1. Desarraigo inicial de los estudiantes, al pasar de una escuela familiar a un centro de gran tamaño organizado por edades.
2. Pérdida de poder de los docentes, al pasar del aislamiento de la escuela unitaria a ser miembros de un colectivo amplio.
3. Oposición posible de las familias al transporte diario de los estudiantes y al comedor escolar.
4. Pérdida de relaciones habituales y frecuentes entre los docentes y las familias al dejar de convivir a diario en el pueblo.
5. Pérdida del apoyo brindado por parte de los niños y jóvenes en las tareas del sector primario (agricultura, ganadería, pesca, etc.) y de su vinculación con las actividades propiamente rurales.

Se puede concluir que la política de concentración escolar llevada a cabo en España ha sido conflictiva en su momento y ha enfrentado a los diversos agentes que configuran la comunidad educativa, como en otros países (Aasland & Søholt, 2020; Kroismayr, 2021; Lykke Sørensen et al., 2021; Supule, 2020). Pero ahora, echando la vista atrás y comparando de dónde partíamos y a dónde hemos llegado recibe una amplia valoración positiva de parte de la mayor parte de los informantes consultados, ya que consideran que ha permitido una gran modernización del sistema educativo y numerosas mejoras en la formación del profesorado, la atención al alumnado, los materiales escolares, las infraestructuras, instalaciones y servicios, favoreciendo la función propedéutica de la escuela (Corchón, 2005; Morales, 2013; Rodríguez, 2018; Santamaría, 1996). No obstante, se han señalado algunos aspectos que se podrían haber hecho de manera menos agresiva en algunas zonas, permitiendo la convivencia de escuelas rurales mejor dotadas con los centros graduados situados en las cabeceras comarcales.

Referencias

- Alvarez-Alvarez, C. & Ugarte-Higuera, A. (2019). La escuela graduada en el medio rural. Un estudio de caso. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 26, 163-181. <http://doi.org/10.30827/reugra.v26i0.154>
- Aasland, A., & Søholt, S. (2020). Agents of centralization? Local school administrations and contested school closures in Norwegian rural districts. *Journal of Rural Studies*, 80(April), 595–605. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.09.008>
- Bustos, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de Educación*, 350, 449-461.

- Castanedo, F.J., Castresana, M., Espinosa, N. E., Gómez, R., González, M. A., Higuera, J. A., López, J. I., Martín, M., Polanco, J. L. & Sánchez, M. A. (1984). *Informe de Educación Compensatoria en Cantabria: Aproximación a la realidad socioeconómica y educativa de Cantabria. Medio rural*. Documento inédito facilitado por el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela (CRIEME), Polanco, Cantabria.
- Corchón E. (2005). *La escuela en el medio rural: modelos organizativos*. Barcelona: Redes.
- Decreto 400/ 1962, de 22 de febrero, sobre agrupación de escuelas y direcciones de grupo escolar. BOE de 9 de marzo de 1962, pp. 59-60.
- Espinoza Freire, E. E., & León González, J. L. (2022). Cierre de escuelas rurales, ¿falencia o logro de las políticas educacionales de Ecuador? *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 524-535.
- Feu, J. (2005). Política educativa i escola rural durant el franquisme. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 8, 63-77.
- Garcés Campo, R. (1983). *Concentraciones escolares y escuelas hogar en Aragón*. Instituto de Ciencias de la Educación.
- García, F. J. (2015). Tesis doctoral: Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global: currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio: situación, límites y posibilidades en centros onubenses. Director: Francisco José Pozuelos Estrada. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/11440>
- Glaeser, E. (2018). *El triunfo de las ciudades*. Madrid: Taurus.
- González Rodríguez, J.A., Llevot Calvet, N., López Teulón, M.P., & Bernard Cavero, O. (2023). Los maestros rurales contra las concentraciones escolares: el origen de las Zonas Escolares Rurales. *Historia Social y de la Educación*, 12 (1), 60-84.
- Hernández Díaz, J.M. (2000). La escuela rural en la España del Siglo XX. *Revista de Educación*, N° Extra 1, 113-136.
- Juárez, D. (Coord.) (2019). *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias*. México: Nómada.
- Kroismayr, S. (2021). Gestures of reconciliation – The case of small primary school closures in rural Austria. *Journal of Rural Studies*, 82(September 2020), 479–488. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.12.008>
- Lykke Sørensen, J. F., Haase Svendsen, G. L., Jensen, P. S., & Schmidt, T. D. (2021). Do rural school closures lead to local population decline? *Journal of Rural Studies*, 87(June), 226–235. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.09.016>
- Manique, C. (2022). Escola em meio rural e medidas de concentração escolar: o caso da zona geográfica do Pinhal Interior Sul, Portugal (início do século XXI). *Praxis Educativa*, 17, 1–21. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.17.18513.004>
- Molina, M.D. & Sanchidrián, C. (2023). Presencia de la escuela rural en Cabás (2009-2022). *Cabás*, 29, 13-32. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.12.17.003>
- 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, 145-188. <https://doi.org/10.4422/ager.2012.03>

- Múgica, J. R. (1992). *Concentraciones escolares en Navarra: 1962-1985*. Navarra: Gobierno de Navarra.
- Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica. BOE de 9 de enero de 1987, pp. 473-474.
- Rocha, Y. L. & Da Silva, C. (2020). Precarização da educação e fechamento de uma escola do campo na microrregião do Bico do Papagaio, Tocantins. *Revista Cocar*, 14(28), pp.132-153. <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/3112>
- Rodríguez, A. (2018). Los 80, años de cambio en la escuela rural de Cantabria. *Cabás*, 20, pp. 209-211. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2018.19.34.013>
- Rozada, J. M. & Terrón, A. (2005). “La escuela rural”. En Rodríguez, J. (Dir.). *Los asturianos. Raíces culturales y sociales de una identidad* (pp. 546-560). Oviedo: Prensa asturiana.
- Sageman, J. (2022). School Closures and Rural Population Decline. *Rural Sociology*, 87(3), 960–992. <https://doi.org/10.1111/ruso.12437>
- Sanches, V. L., & Oliveira, M. L. C. de. (2019). Desruralização escolar: um estudo sobre o fechamento de escolas do campo em um município do Estado do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação Do Campo*, 4, e5906. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e5906>
- Santamaría, R. (1996). *Tesis doctoral: La escuela rural entre 1970 y 1990. Zona del Río Villahermosa*. Director: Francisco Baila Herrera. Castelló: Servei de Publicacions Universitat Jaume I. <http://hdl.handle.net/10803/84066>
- Samper, Ll. Burrial, X. & Sala, T. (2016). *Escoles, pobles i famílies: Noves perspectives sobre l'escola rural a Catalunya*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Soler, J. (2005). L'Escola rural a Catalunya al darrer quart del segle XX: de l'impacte de les polítiques educatives a la influència de les transformacions socials, culturals i econòmiques: un primer balanç. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 8, 78-102.
- Souza, M. A. de. (2021). Educação e contradição no campo: e as escolas públicas? *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 1231–1252. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15123>
- Supule, I. (2020). Community School Model: Is It an Alternative for School Closures in Rural Territories? *Eastern European Countryside*, 25(1), 171–193. <https://doi.org/10.12775/eec.2019.007>

