

ESTUDIOS DE EDUCACION

LA ESCUELA EN EL MEDIO RURAL

Gregoria Carmena
Jesús G. Regidor



Lucio Muñoz



LA ESCUELA
EN EL MEDIO RURAL

2.^a Edición



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
SERVICIO DE PUBLICACIONES

MAQUETA DE COLECCION

Luis López Gil

DISEÑO CUBIERTA

Lucio Muñoz



GREGORIA CARMENA Y JESUS G. REGIDOR

**LA ESCUELA
EN EL MEDIO RURAL**

2.^a Edición

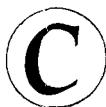
ESTUDIOS DE EDUCACION

**DATOS CATALOGRAFICOS DEL CENTRO
DE INVESTIGACION Y DOCUMENTACION
EDUCATIVA**

CARMENA, Gregoria

La escuela en el medio rural,
por Gregoria Carmena y Jesús G. Regidor.
Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC, 1985
288 páginas (Estudios de Educación, n.º 16).

1 Zona rural, 2 Escuela, 3 Escuela rural, 4 Escuela
unitaria, 5 Escuela mixta, 6 Escolarización, 7 Profesor,
8 Práctica pedagógica, 9 Alumno, 10 Política de la
educación, 11 Asignación de recursos, 12 Inversión,
13 España. I Región, Jesús G.



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

Autores: Gregoria Carmena y Jesús G. Regidor

Primera edición 1984

Tirada de 1.000 ejemplares

Segunda edición 1985

Tirada de 2.000 ejemplares

Editada por el Servicio de Publicaciones
del Ministerio de Educación y Ciencia

D. L.: M. 9751-1985

I. S. B. N.: 84-369-1148-2

Impreso en España

Impresión: Malvar S. Coop. Lda.

*A José Antonio Ramos Herranz,
que fue catedrático de la Universidad
Politécnica de Madrid, gran
amigo y maestro de tantas cosas.
In Memoriam.*

En 1980, fuera del Plan Nacional, la Subdirección General de Investigación Educativa financió un estudio sobre «La escuela en el medio rural», que fue realizado por Jesús G. Regidor y Gregoria Carmena.

La memoria de investigación resultante de tal estudio ha dado lugar a este libro que ahora edita el Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACION
Y DOCUMENTACION EDUCATIVA

AGRADECEMOS A:

Juan de Dios García Martínez el asesoramiento en los aspectos teórico y metodológico.

Isidoro Alonso Hinojal el apoyo prestado para la realización y difusión de esta investigación.

José Ignacio de Prado Bengoa, que aportó los datos sobre inversiones, además de su experiencia y útiles críticas.

Los Jefes de Planificación de las Delegaciones de Cáceres, Córdoba, Huesca, Lugo y Salamanca, sin cuya colaboración no hubiera sido posible la realización de la encuesta.

Los Profesores de EGB, que respondieron a nuestras numerosas preguntas.



SUMARIO

1.ª PARTE. MARCO TEORICO Y ENTORNO SOCIOECONOMICO

Págs.

INTRODUCCION	17
1. Marco de referencia	17
2. Esquema de análisis de la escuela en relación con su entorno ..	19
EL ENTORNO SOCIOECONOMICO DE LA ESCUELA EN EL MEDIO RURAL	23
1. Introducción: Caracterización de las diversas etapas históricas ..	23
2. Análisis del entorno de la escuela en la 2.ª etapa: del Plan de Estabilización a la crisis de los setenta	26
3. Caracterización de la 3.ª etapa: de los Pactos de la Moncloa en adelante	37

2.ª PARTE. LA ESCUELA EN EL MEDIO RURAL: CONDICIONES DE ESCOLARIZACION

INTRODUCCION	47
LOS CENTROS	49
1. Tipo de escolarización: Centros, Unidades y puestos escolares ..	49
2. Condiciones físicas de los centros	53
3. Concentraciones escolares	55
3.1. Las concentraciones escolares	55
3.2. Concentraciones escolares. Escuelas Unitarias y Mixtas ..	59
4. Las Escuelas-Hogar	68
EL PROFESORADO	73
1. Datos de los maestros	73
2. Formación y actualización de conocimientos	77
3. Práctica educativa	79

	Págs.
LOS ALUMNOS	87
1. Condiciones de escolarización	87
2. Los alumnos y el sistema educativo	93
METODOS Y CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	101
LA ESCUELA Y EL MEDIO RURAL	111
 3.ª PARTE. POLITICA EDUCATIVA Y CONCLUSIONES	
ANALISIS DE LA POLITICA EDUCATIVA A TRAVES DEL PRESUPUESTO	117
1. Introducción	117
2. Análisis de la evolución del presupuesto del ME en los últimos diez años, 1969-1979	118
3. Análisis de las principales partidas del presupuesto, período 1976-1979	134
4. Análisis de las inversiones en Preescolar y EGB para las zonas rurales de las provincias de la muestra.	146
5. Análisis de las principales partidas presupuestarias para las zonas rurales de las provincias de la muestra	158
CONCLUSIONES FINALES	169
1. Conclusiones: Situación de la escuela en el medio rural	169
2. Conclusiones: Política educativa para el medio rural	173
3. Una nueva escuela para el medio rural	176
EPILOGO	179
ANEXOS	187
Anexo 1. Centros y profesores encuestados	189
Anexo 2. Centros	199
Anexo 3. Alumnado	225
Anexo 4. Gráficos y presupuestos	241
Anexo 5. El transporte escolar	253



Prólogo

El objeto de la investigación que se presenta no ha sido lo que tradicionalmente se ha dado en llamar «Escuela Rural», sino la «Escuela en el Medio Rural», ya que, en nuestro país, como pone de manifiesto este trabajo, hace años que, aún existiendo un medio rural, dejó de existir una escuela «rural», lo que no ha impedido un tratamiento político diferenciado respecto a la escuela en el medio rural.

Es evidente que al no reconocer la existencia actual de una escuela rural estamos obligados a admitir que el objetivo apropiado para definir la escuela localizada en el medio rural, necesariamente, le viene dado de fuera: de lo industrial y lo urbano.

Siendo esto cierto resulta peligroso quedarse en la superficie de las cosas, ya que hay que tener en cuenta que este lenguaje (lo rural y lo urbano) hay que ponerlo en relación con cuestiones mucho más profundas, que a fuerza de no explicitarlas terminan por olvidarse y, en momentos de crisis como los actuales, tales olvidos, forzosamente, impiden entender los fenómenos sociales. Si estuviéramos en una etapa de desarrollo social estable, y no en una profunda crisis, quizás podríamos seguir utilizando este lenguaje (aunque superficial), pero en la actualidad la validez de un lenguaje que todo lo define en términos de rural y urbano es escasa, ya que dichos términos, a lo sumo, son válidos para describir una etapa histórica en trance de desaparición del desarrollo social.

A nuestro juicio, la dicotomía rural-urbano es un hecho histórico con unos orígenes, coincidentes con la aparición del modo de producción capitalista y con un final, ligado a las sucesivas etapas de crisis. Así pues, dicha dicotomía se ha desarrollado como consecuencia del propio sistema de acumulación que ha sido la causa y no un mero testigo de dicho proceso. Es precisamente ésta referencia a la raíz de dicho proceso, lo

que hace posible intuir que una nueva política en la localización de las inversiones llevaría consigo un nuevo «tratamiento» de lo rural. Por otra parte, es claro que dicha nueva estrategia está en marcha, dado que las actividades concretas en que se ha basado el proceso de acumulación en nuestra sociedad han entrado en una profunda crisis, que exige profundos replanteamientos en los que ha de jugar un papel importante, tanto lo que se ha dado en llamar «sector agroalimentario» como nuevos criterios de localización de la actividad productiva, que, como en otros países han de llevarnos a la desaparición de lo rural también como «medio rural».

La conclusión fundamental de lo anteriormente expuesto es que el estudio de la situación de la escuela en el medio rural supone conocer cuál es el entorno en que se sitúa esa escuela así como las funciones que le impone el sistema de acumulación que, en un lenguaje superficial y válido para un período que se acaba, podemos hacer coincidir con lo industrial y lo urbano. Por otra parte, el estudio de las perspectivas de dicha escuela sólo será posible teniendo en cuenta los nuevos roles que va a asignar a lo rural la crisis actual. Tanto en un caso como en otro, lo rural y lo urbano son fenómenos dependientes del proceso de acumulación, que de alguna forma prima siempre a lo urbano; de ahí que hablar a estas alturas de posible independencia de lo rural con respecto a lo urbano es una utopía, en el sentido de que, tanto en la etapa anterior como en la que se avecina, lo rural ha bailado al son que ha marcado lo urbano, entendiendo como tal las «áreas de preferente localización de la acumulación».

La forma en que esta dependencia se ha producido ha supuesto, de un lado, un fuerte proceso migratorio de la población; de otro, una salida continua de los excedentes financieros y, siempre, una cierta alineación en términos subjetivos de lo rural en lo urbano. En la nueva fase que está en marcha, dicha dependencia se está produciendo mediante una mayor penetración en lo rural de la forma de producción llamemos propia de lo urbano, pero la verdad es que esto es una forma superficial de presentar el cambio. Lo que en definitiva se está produciendo es una nueva división social del trabajo que va a afectar, talto a lo rural como a lo urbano, aunque la resultante global sea un mayor grado de «urbanización» de todo el espacio.

Con las anteriores coordenadas, el diseño de una política educativa encaminada a desarrollar la escuela en el medio rural, de un lado, exige un profundo conocimiento de su situación actual, tanto interna como en relación con el sistema al que sirve; de otra parte, supone la elaboración de un perfil del entorno económico, social y político previsible en base a

la evolución de la crisis económica y a la evolución política y social del país.

No se trataría de definir un perfil posible, ni siquiera un perfil deseable, sino tan sólo de un perfil probable del futuro próximo. Es, precisamente, en esta tarea donde se sitúan las mayores dificultades de investigación, dado que es el tema más complejo. No debe extrañar, por tanto, que en esta investigación el esfuerzo haya estado básicamente centrado en el conocimiento de la situación actual y sus causas explicativas.

No obstante, entendemos que existen suficientes elementos de juicio para «apostar» por un futuro probable en relación a la posición relativa de las diferentes clases sociales, lo que permite «apuntarse» a la permanencia o no del sistema político vigente y a una cierta composición del espectro político (renunciando a conocer la estructura de «siglas» de dicho espectro).

Desde nuestro punto de vista, creemos que todos y cada uno de los acontecimientos importantes que han ido jalonando el proceso de transición política (elecciones generales, elecciones municipales, Pactos de la Moncloa, Estatuto del Trabajador, Ley Orgánica del Derecho a la Educación, proceso autonómico, etc.) han ido confirmando que no existe ninguna amenaza seria de que vaya a cambiar la correlación de fuerzas entendida, no en términos de partidos políticos, sino en términos de clases sociales. El hecho de que no se vea ninguna probabilidad de cambio en el sistema de posicionamiento de las clases sociales supone admitir que la lógica de la acumulación se va a seguir produciendo con los mismos criterios, aunque necesariamente, por la profunda situación de crisis, cambiarán los términos (sectores y distribución espacial) de dicha acumulación.

La profundización en este tipo de análisis constituye el objeto de otras investigaciones menos frecuentes. Pero mientras se llevan a cabo, el trabajo que a continuación se presenta supone una contribución válida al conocimiento de la realidad social en un aspecto hasta ahora poco estudiado: la enseñanza en el medio rural.

Juan de Dios GARCIA MARTINEZ

Director de INVENTICA/70



1.ª PARTE

Marco teórico y entorno socioeconómico



Introducción

1. Marco de referencia

El estudio que presentamos tiene por objeto el análisis de la situación de la «Escuela en el Medio Rural». Se trata de analizar los niveles de Preescolar y EGB desde la perspectiva de un medio, el rural, que se encuentra en retroceso y, a largo plazo, en trance de desaparición.

Industrialización y urbanización son, como es sabido, consecuencias directas del proceso de crecimiento económico. La agricultura y el medio rural, en general, cumplen en este proceso unas funciones, que son analizadas en el capítulo 2, cuyo resultado no es otro que un paulatino retroceso de lo que podemos denominar «lo rural» frente a «lo industrial y urbano».

En nuestro país, este proceso cobró especial relevancia a partir de los años sesenta y tuvo una gran incidencia en el terreno educativo. A este respecto hay dos cuestiones que merecen ser destacadas. Por una parte, ha ido desapareciendo un tipo de escuela que podemos llamar «la escuela rural tradicional». Por otra, no se ha prestado una especial atención educativa al medio rural. No puede hablarse de la formulación específica de una política educativa para este medio.

El objeto de nuestro estudio se nos presenta, por tanto, como un tema cambiante, en transición hacia una nueva caracterización y, además, insuficientemente estudiado. Son muy poco numerosos los trabajos existentes sobre la problemática de las escuelas en los pueblos.

Nuestro propósito ha sido conocer la *situación* de la escuela en el medio rural, partiendo de la observación del entorno en que se sitúa esa escuela (la agricultura), de las funciones que puede haber estado llamada a cumplir la escuela respecto a la totalidad del sistema social y económico, así como los problemas concretos de todo tipo que la caracteri-

zan y, finalmente, la política educativa que presumiblemente ha hecho posible la existencia de los mismos.

En consecuencia, la investigación realizada tiene el carácter de un *informe* exhaustivo de la situación de la escuela. No hemos renunciado a plantear puntos de avance para la solución de algunos de los graves problemas descubiertos. Del mismo modo nuestro estudio permite entrever en sus rasgos fundamentales el tipo de escuela hacia el que, nos guste o no, estamos avanzando.

La «escuela rural tradicional» ha conocido en estos últimos años un proceso de transformación profunda, cuyas causas se encuentran a un nivel inmediato en los cambios sufridos por el propio medio rural y, desde un punto de vista más general, en la evolución llevada a cabo por todo el sistema económico, social y político.

Pero este proceso, una de cuyas manifestaciones más evidentes ha sido la sustitución masiva de numerosas escuelas de pueblo (unitarias y mixtas) por centros comarcales (concentraciones escolares), se inscribe en el caso español en un marco que presenta algunas peculiaridades.

Por una parte, la crisis económica —y no sólo económica— ha sobrevenido en un momento en que la anulación e integración del medio rural aún no se habían consumado, quedando en nuestro país amplias zonas rurales que, según el ejemplo de otros países que se suelen tomar por modelo, ya deberían haber quedado despobladas. Por otra parte, los planteamientos de salida a la crisis que se vienen asumiendo como válidos tienen el carácter de una huida hacia adelante: se pretende completar el proceso de modernización capitalista de nuestra agricultura (medio rural) y forzar nuevos avances en la industrialización y urbanización como única forma de recuperar, aunque sólo sea en parte, los niveles de crecimiento anteriores.

Pues bien, este es el *marco de referencia* para el presente y el futuro de la «escuela en el medio rural». Un futuro que, como vamos a ver a continuación, presenta al menos dos posibles vías de avance.

Si la agricultura acaba por convertirse en un pequeño subsector dentro del sector «agroalimentario», con unos porcentajes absolutos y relativos de población activa agraria y de población rural mínimos, y el medio rural sigue sufriendo el asalto incesante de una urbanización devoradora, puede afirmarse que a un plazo más o menos largo será irrelevante hablar de «escuela en el medio rural».

Sin embargo, si por diversos motivos este proceso sufre una reorientación o simplemente un retraso importante, como ha ocurrido en el caso español, el análisis de los problemas que plantean las escuelas situadas en un medio rural tiene y va a seguir teniendo un interés primordial e incontestable.

El hecho cierto es que en nuestro país este retraso ya se ha produci-

do y que las salidas tradicionales, avaladas por la experiencia histórica de otros países en épocas anteriores, no están exentas hoy de agudas contradicciones. Piénsese, por ejemplo, que fenómenos como emigración y desempleo generalizado en las grandes ciudades resultan incompatibles, produciéndose derivadamente una cierta estabilización de la matrícula escolar en las áreas rurales, sin contar la incidencia del creciente retorno de emigrantes hacia sus lugares de origen.

Por todo ello hay que pensar que la «escuela en el medio rural» está viviendo y va a vivir años azarosos, con un destino unido al porvenir del propio medio en el que se inserta. Cualquier planteamiento que suponga un cambio o una mejora de la aguda situación por la que atraviesa debe partir, en nuestra opinión, de un conocimiento profundo de su realidad. Pues bien, esta es la finalidad que pretendemos cubrir con este trabajo.

2. Esquema de análisis de la escuela en relación con su entorno

El análisis de las perspectivas de la escuela en el medio rural nosotros lo realizamos siguiendo un esquema muy sencillo, que nos permite relacionar lo que podemos llamar variables internas al Sistema Educativo con los fenómenos más relevantes del contexto social en que aquél se sitúa.

El esquema a que nos referimos consta de tres elementos:

- Escolarización.
- Calidad de la enseñanza.
- Organización de la escuela.

Cada uno de ellos representa múltiples aspectos, de los que tan sólo nos interesa resaltar unos pocos.

En primer lugar, *el proceso de escolarización* aparece en nuestra sociedad, a la vez que como un proceso de cualificación, como un proceso reductor de población activa. La importancia de dicha función va a depender tanto del momento de entrada como de la permanencia y canal de salida. El que dicho papel de reductor de población activa pueda calificarse de «entretenimiento» de la fuerza de trabajo en la escuela dependerá, más que de la importancia de la escolarización, de la calidad de esa escolarización. Así, sólo si coexiste una deficiente cualificación con el proceso de escolarización se puede hablar de «entretenimiento» de la fuerza de trabajo. Evidentemente, la escuela no es el único «lugar» de entretenimiento de la fuerza de trabajo, ya que, desde la perspectiva de deficiente utilización de las fuerzas productivas, el paro sería la primera «actividad» entretenedora.

En consecuencia, paro y escolarización pueden aparecer, y de hecho así aparecen en la práctica, como vías alternativas de «localización» de la población juvenil. El que se adopte una solución u otra, en nuestra sociedad, depende del grado de conflictividad que suponga el nivel y la estructura del paro, así como del coste que éste representa.

Evidentemente, una población juvenil parada, escasamente conflictiva y sin acceso a ningún tipo de subsidio, es algo, en una situación de crisis como la actual, más barato que la escolarización.

El segundo elemento a tener en cuenta es el de la *calidad* del proceso de escolarización. Dicha calidad es función básicamente de las condiciones materiales de los centros, de los medios humanos que se utilicen y, por supuesto, del conjunto de actividades que definen una escuela como proceso. En este sentido cabe resaltar la diferente valoración que merece una escuela según los papeles que asume con relación no sólo a los procesos de aprendizaje y transmisión de conocimientos, sino también con relación a otras necesidades, tales como la salud física, ligada a la sanidad, alimentación, desarrollo físico de los individuos, etc.

El análisis concreto de los centros estudiados en la presente investigación nos lleva a valorar de forma muy deficiente la calidad media de los mismos. Evidentemente, siempre se acude a la justificación de escasez de recursos, pero es precisamente dicha «escasez» de recursos la que pone de manifiesto la actitud política y social acerca de la escuela. Una escolarización masiva, ligada a una enseñanza de calidad exigiría unos recursos mucho mayores de los actuales, lo que supondría un sistema social más productivo y, sobre todo, con otros criterios de distribución de las rentas, y es aquí, precisamente, donde se localiza el conflicto. A nuestro juicio, no cabe esperar una mejora en la calidad de la escuela, todo lo contrario, aunque sí se producirá, casi con seguridad, una potenciación de la escolarización y, sobre todo, en las enseñanzas medias (BUP, FP), dado que en las edades de cuatro a catorce años la escolaridad es casi total y en las enseñanzas universitarias las tasas de escolarización son casi tan altas como en Europa.

Finalmente, nos queda por analizar el papel de la *organización social de la escuela*. En este punto se combinan dos elementos distintos, pero estrechamente ligados, cuya resultante produce quiénes son los *administradores* de la escuela. Nos estamos refiriendo, de un lado, al carácter estatal o privado de los centros docentes y, de otro, a la mecánica de designación de directores y de participación de profesores, de padres y, en su caso, de alumnos.

A nuestro juicio, estos aspectos conectan directamente no sólo con la administración de los recursos materiales, humanos y financieros, sino también con la administración ideológica. Tanto una componente como otra de la administración no van por separado, sino que constituyen las

dos caras de una misma moneda, ya que la administración ideológica no sólo se produce mediante la trasmisión de unos contenidos y otros, sino, también, a través de las condiciones materiales y organizativas de un centro.

En este sentido, el fuerte debate mantenido en el Parlamento con la Ley de Centros Docentes pone de manifiesto la importancia de estos aspectos, a la vez que viene a configurar un tipo de organización social de la escuela, en la que va a predominar la defensa de los intereses más retrógrados, y, sobre todo, si tenemos en cuenta que uno de los principales «administradores» va a estar constituido por las órdenes religiosas (1).

Si tratamos de localizar este esquema general en el medio rural vemos que el cambio de este entorno va a promover un cambio en la jerarquización de las funciones asignadas a la escuela y, en consecuencia, de la tipología de los centros que materializa estas funciones.

Así, el paro creciente, la no emigración van a presionar para una mayor escolarización, que, a fin de no requerir excesivos recursos del Estado, irá acompañada de una baja calidad global de la enseñanza. Al mismo tiempo, el afianzamiento de los mecanismos de subvención a los centros privados va a permitir una mayor presencia de los colegios religiosos en las zonas rurales.

(1) En el momento actual habría que referirse más bien a la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), cuya incidencia será objeto de un breve comentario en el epílogo.



El entorno socioeconómico de la escuela en el medio rural

1. Introducción: Caracterización de las diversas etapas históricas

En el capítulo anterior, que sirve de introducción teórica al estudio, se han analizado las funciones que cumple la escuela, sea rural o no. Estas funciones esquemáticamente eran dos: 1) contribuir a la producción de la fuerza de trabajo; 2) contribuir a la reproducción de la sociedad.

Contribuir a la producción de la fuerza de trabajo lo realiza la escuela mediante dos funciones que le son propias: transmitir ideología y transmitir cualificación; existe otra función no propia de la escuela: retener mano de obra. A su vez, la escuela contribuye a la reproducción de la sociedad en la misma medida en que contribuye a la producción de fuerza de trabajo.

Paralelamente a este análisis, la agricultura también se presta a un análisis de las funciones que ha desempeñado en el desarrollo industrial. La agricultura, término con el que vamos a referirnos a todo el entorno socioeconómico de la escuela rural, ha sufrido un proceso de evolución y cambio particularmente intenso en la década de los sesenta, que había comenzado en los años cincuenta y ha continuado en los setenta.

Nuestro planteamiento de base supone reconocer que el cambio operado en las funciones que ha cumplido la agricultura en el desarrollo se ha simultaneado con un cambio en la jerarquización de las funciones de la escuela. De este modo, a una nueva agricultura correspondería una escuela diferente, siendo el cambio en la tipología de los centros (escuela unitaria y mixta, versus concentraciones escolares) únicamente el cambio de instrumento a través del cual la escuela materializa sus funciones.

A continuación distinguimos las etapas históricas en las que se han producido los cambios más significativos en las funciones de la agricultura (el entorno), en la jerarquización de las funciones de la escuela y en la tipología de los centros.

Teniendo únicamente en cuenta el período histórico que comprende desde la finalización de la guerra civil hasta el presente, distinguiríamos las siguientes etapas históricas:

- 1.^a Primeras etapas del desarrollo industrial: de la postguerra al Plan de Estabilización.
- 2.^a Dinamización del desarrollo industrial: del Plan de Estabilización a la crisis de los setenta.
- 3.^a Crisis e intentos de racionalización del desarrollo industrial: de los pactos de la Moncloa en adelante.

Varios autores han estudiado las funciones que cumple el sector agrario en el desarrollo industrial. Louis Malassis, en Francia (1), y J. L. Leal, J. M. Naredo, J. Leguina y L. Tarrafeta, en España (2), han sintetizado en cuatro estas funciones.

La primera consiste en el papel de la agricultura como fuente de recursos financieros. La segunda, en el papel del medio rural como un importante mercado para la industria. En tercer lugar destaca la función de la agricultura como abastecedora de alimentos y materias primas a una industria y una población activa industrial creciente. Por último, en cuarto lugar, destacaría el papel de exportador de mano de obra.

En la primera etapa, durante la primera fase del desarrollo industrial, la función primordial de la agricultura ha consistido en ser fuente de recursos financieros. La agricultura genera un excedente que apenas necesita reinvertirse, ya que se emplean técnicas de producción atrasadas y existe una mano de obra abundante y barata. Su papel como mercado para la industria es escaso, mientras que su población activa agraria sigue creciendo en valores absolutos, aunque disminuye en términos relativos su importancia frente a una población activa industrial y de servicios en crecimiento.

La escuela que aquí vamos a estudiar es la que se ha consolidado durante la segunda etapa, durante el largo período de un desarrollo industrial dinámico, que dura toda la década de los sesenta y que se agota y entra en crisis a principios de los años setenta. Es en este período cuando se producen los cambios más notables en el entorno socioeconómico de la escuela, esto es, en las funciones desempeñadas por la agricultura.

(1) *Agricultura y proceso de desarrollo*, L. Malassis, Unesco, 1973.

(2) *La agricultura en el desarrollo capitalista español, 1940-1970*, J. L. Leal, J. Leguina, J. M. Naredo y L. Tarrafeta, Editorial Siglo XXI, Madrid, 1975.

Estos cambios a que nos referimos consistieron fundamentalmente, en primer lugar, en que la agricultura fue perdiendo importancia como fuente de recursos financieros para pasar a convertirse en demandante neto de capitales. En segundo lugar, creció mucho su importancia como mercado para la industria, de la que fue adquiriendo todo tipo de bienes. En tercer lugar, la agricultura no logró un abastecimiento suficiente de alimentos y materias primas. En cuarto lugar, se produjo un verdadero éxodo rural, lo que se reflejó en la disminución en términos absolutos y relativos de la población activa agraria.

En el apartado siguiente caracterizaremos con detalle estas funciones y su diversa concreción en las provincias del estudio. Ahora interesa que nos detengamos en comentar qué cambios se producen en las funciones que desempeña la escuela a lo largo de estos dos períodos históricos.

En el primer período, que se extiende desde la postguerra hasta el Plan de Estabilización de 1959, hemos considerado que la primera función que cumplió la escuela fue la de «ser transmisora de ideología». Esto se desprende del capítulo teórico anterior y se puede constatar consultando diversos trabajos sobre la época (3). La función de «transmisión de cualificación» ocupó un lugar muy secundario y no tiene relevancia considerar a la escuela como retenedora de mano de obra en este período.

Durante el segundo período, que comprende desde el Plan de Estabilización a la crisis de los setenta, 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. Numerosos trabajos sociológicos han puesto esto de relieve. Por otra parte, no tiene sentido suponer que en esta época la escuela cumpliera una función de retener mano de obra. Más bien, la escuela rural parece que contribuyó a dinamizar el éxodo jugando un papel de «marketinista de lo urbano», vendiendo en los pueblos la idea de progreso y desarrollo industrial.

En el apartado 2.3 de este capítulo trataremos de caracterizar para la agricultura la tercera etapa histórica que hemos señalado. Consideramos que con los Pactos de la Moncloa y las perspectivas de entrada de España en la CEE se ha inaugurado una nueva época, en la que de nuevo se va a producir —se está produciendo ya— un cambio en las funciones desempeñadas por la agricultura. Este cambio en las funcio-

(3) *Una alternativa para la enseñanza*, Valeriano Bozal, Editorial Centropress, Madrid, 1977. *La enseñanza en España*, col. Lectiu d'Educació, Editorial Comunicació, Madrid, 1975.

nes configurarán un nuevo entorno para la escuela rural, lo que exigirá una nueva escuela.

Será en el último apartado del capítulo cuando intentaremos delimitar qué tipo de funciones podría estar llamada a cumplir la escuela rural en esta nueva época y a través de qué tipología de centros podrían materializarse estas funciones.

Esta aproximación a caracterizar «una nueva escuela para una nueva agricultura» no está exenta de agudas contradicciones. Aunque parecerá destacarse como primordial una función no propia de la escuela: la de «retener mano de obra», mientras que se degrada la función de «transmitir cualificaciones» y se transforma la de «transmitir ideología», no ha de resultar fácil definir qué tipo de escuela podrá llevar a cabo estas funciones. Es en este marco en el que deberá plantearse el dilema de «escuela unitaria, mixta o graduada frente a concentración escolar, escuela-hogar».

2. Análisis del entorno de la escuela rural en la segunda etapa: del Plan de Estabilización a la crisis de los setenta

Vamos a detenernos en comentar los principales cambios sufridos por la agricultura en este período. Primeramente analizaremos con cierto detalle las principales funciones desempeñadas por la agricultura en el desarrollo industrial de estos años. Fijaremos más nuestra atención en aquellas más estrechamente ligadas con el sistema educativo.

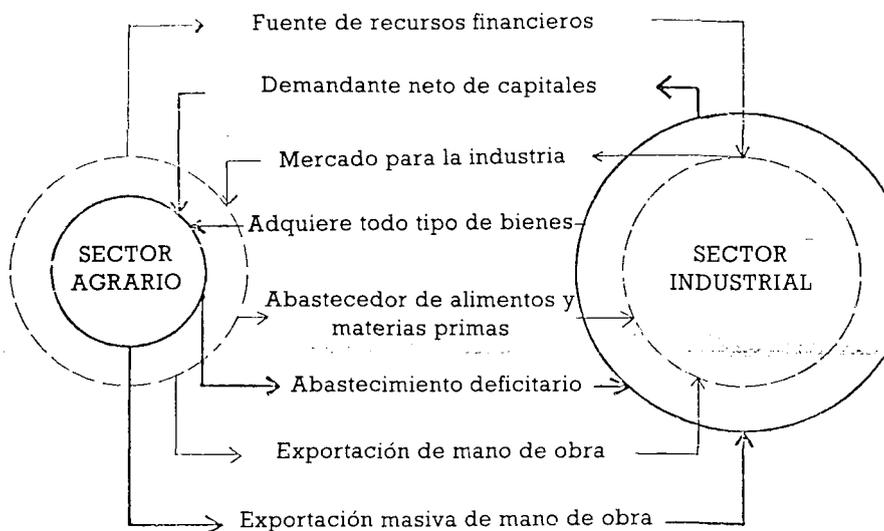
Posteriormente estudiaremos la diversa concreción que han tenido en las provincias de la muestra estas funciones con tres principales puntos de referencia: la caracterización de las comarcas agrarias, la evolución de la población y los niveles de renta.

2.1. Principales funciones que desempeña la agricultura

A medida que avanza el desarrollo industrial, la agricultura va cambiando de carácter. La actividad agraria ya no se desenvuelve en el marco de una «economía natural», en la que el propio sector repone en términos físicos la energía y las materias primas que se invierten, sino que se generalizará un tipo de agricultura diferente. Estas diferencias se extenderán desde los métodos de cultivo, las técnicas y materias primas utilizadas en la producción agraria a la masiva sustitución de trabajo por capital.

Las principales funciones de la agricultura en el desarrollo industrial cambian y de este cambio surge un entorno diferente para la escuela.

En el gráfico hemos representado esquemáticamente estas funciones y sus cambios desde las primeras etapas del desarrollo industrial hasta el periodo en que éste se dinamiza. El trazo discontinuo y fino representa las relaciones en las primeras etapas, el trazo grueso y continuo corresponde al segundo período. Las flechas indican la dirección de la relación funcional.



De todo este conjunto de funciones es importante que nos fijemos particularmente en dos: la transformación de la agricultura, del medio rural, en un amplio e inmenso mercado para la industria, y la exportación masiva de mano de obra del medio rural al urbano.

La agricultura se convierte en un inmenso mercado, en primer lugar, adquiriendo nuevas técnicas de producción; en segundo lugar, con el incremento del consumo de todo tipo de bienes producidos fuera del sector.

Las técnicas de la llamada «revolución verde» fueron sustituyendo a las viejas técnicas productivas. La mecanización de las tareas agrícolas, el empleo de medios químicos bajo la forma de abonos, pesticidas y herbicidas, y la utilización de innovaciones genéticas obligó a un aumento sin precedentes de los gastos corrientes y de las inversiones.

La adquisición de estas técnicas agudizó la crisis de la pequeña y mediana explotación y el éxodo jornalero y campesino, como veremos a continuación. Pero influyó de muy diversas maneras en el medio rural. La población rural carecía de los conocimientos suficientes para asimilar y más aún controlar estos nuevos medios de producción, lo que sin duda puso en evidencia las deficiencias de la escuela rural en su función de «transmisora de cualificaciones».

El incremento de la propensión al consumo de todo tipo de bienes convirtió al medio rural en un mercado inmenso y, sobre todo, poco exigente. No existieron productos de consumo específicos para el medio rural. Los puntos de distribución y de mercado se situaron en las ciudades. De nuevo el contenido de lo que se enseña en la escuela aparece como claramente insuficiente para asimilar todo lo que llegaba al medio rural.

El éxodo rural masivo, además de tener un efecto dinamizador sobre el cumplimiento de la función anterior, tuvo un buen número de efectos que dejarán marcado de forma irreversible al medio rural. Únicamente vamos a citar los más importantes:

— El despoblamiento y la desertización de pueblos y comarcas, especialmente de aquellas en las que predominaba el jornalero y el pequeño propietario.

— La reducción en términos absolutos y relativos de la población agraria. Fueron los jornaleros quienes primero abandonaron la actividad agraria, seguidos de las ayudas familiares de las pequeñas y medianas explotaciones, y finalmente de los propios empresarios titulares de estas explotaciones.

— El envejecimiento de la población activa agraria y de la población rural en general. Emigrarán primero y principalmente los más jóvenes, lo que influirá negativamente en el número de nacimientos y, por tanto, en la evolución de la población en edad escolar en el medio rural.

2.2. Caracterización de las provincias del estudio

Los papeles que ha desempeñado la agricultura en el desarrollo industrial han tenido su concreción en cada provincia. Esta concreción ha estado matizada, entre otros factores, por la diferente caracterización de sus comarcas agrarias: la orografía, fertilidad, especialización productiva, estructura de las explotaciones, sistemas de tenencia de la tierra, localización geográfica, proximidad a los mercados, etc.

Estas características, que conforman la infraestructura sobre la que se apoya la actividad económica y social del medio rural, configuran a su vez el medio natural en el que está situado la escuela rural.

Nuestro planteamiento de base, que se resume en la pregunta de «qué escuela para qué agricultura», supone aceptar que el cambio en los papeles desempeñados por la agricultura ha ido seguido por una jerarquización diferente de las funciones que cumple la escuela y por una tipología diferente de los centros que sirven de instrumento para la materialización de esas funciones.

Según esto, el análisis del entorno o, de otro, modo de la concreción de las funciones de la agricultura en las provincias del estudio, consti-

tuye un paso obligado antes de analizar cuál es la situación en que se encuentra la escuela rural, lo que será tratado en los capítulos siguientes.

Tres son los aspectos del entorno en los que nos vamos a centrar: la caracterización de las comarcas agrarias, el análisis demográfico y la estructura productiva. Todo ello a través de varios indicadores.

a) *Caracterización de las comarcas agrarias de las provincias del estudio*

Vamos a utilizar la «tipificación de las comarcas agrarias españolas» establecida por el Ministerio de Agricultura. Hemos analizado la situación de las diferentes comarcas y observado la información cualitativa de sus características para cada provincia (4).

Hay que destacar la gran diversidad de aprovechamientos que se observa entre las comarcas, incluso dentro de cada provincia. Podríamos distinguir, no obstante, cuatro grandes grupos de comarcas: a) Las de regadío, asentadas en las tierras más llanas y fértiles, con cereal de regadío, diversos cultivos industriales y frutales. b) Las que alternan regadío con secano y tienen una cierta importancia ganadera (de ganado menor). c) Las típicas de secano con cereal y pastos para un abundante ganado (mayor y menor). d) Las de secano con predominio de pastos y forestal, explotan la madera y el ganado mayor.

Si a esta clasificación de las comarcas, que sólo pretende ser indicativa, se le superpone la estructura de propiedad de la tierra y los diferentes tamaños de las explotaciones, se obtienen diferentes tipos de asentamientos de población, diferentes tipologías de hábitat, que influyen de manera primordial en la configuración de la escuela rural: en las tipologías de los centros.

De este modo, la existencia de una propiedad latifundista en Cáceres y Córdoba, en tierras llanas y con abundantes regadíos, ha dado lugar, por lo general, a núcleos de población grandes y distantes entre sí, que poseían centros con numerosas unidades escolares (escuelas graduadas y colegios nacionales). Pero en estas dos provincias la población solía vivir diseminada en dehesas y cortijos en las épocas de las grandes faenas agrícolas, a veces de foma permanente. Esto planteaba la necesidad de un tipo de escuela dispersa y con pocos alumnos, o un problema agudo de absentismo por parte de los alumnos.

Por el contrario, en provincias como Salamanca y Huesca ha abundado la figura del pequeño propietario que cultiva una tierra de secano,

(4) *Tipificación de las comarcas agrarias españolas*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Agricultura. Madrid, abril 1978.

con ganado y algunas parcelas de monte. Aquí, los asentamientos han sido numerosos y próximos entre sí, lo que constituye el entorno propio de la «escuela de pueblo» (unitarias, mixtas y pequeñas graduadas).

Lugo ocuparía un caso extremo, en el que la enorme división de la tierra, con explotaciones muy reducidas, ausencia de regadío, abundancia de pastos y ganado mayor ha dado lugar a asentamientos mínimos y muy dispersos. Aquí, la propia escolarización en muchos casos resultaba casi imposible o se hacía en unas condiciones muy precarias («escuelas-cuadra»).

b) *Análisis demográfico*

En los cambios de la demografía de las provincias, comarcas y municipios del estudio tiene su concreción más evidente la función de explotación de mano de obra desempeñada por la agricultura.

Tomaremos como indicadores la evolución de la población: población de hecho, densidad y crecimiento vegetativo; la reducción de la población activa agraria; la evolución de la población por edades: envejecimiento de la población y población en edad escolar.

CUADRO 1

Evolución de la población de hecho provincial en el período 1960-1975

(Población en miles de habitantes)

	POBLACION DE HECHO PROVINCIAL					Porcentajes de variación 75/60
	1960	1970	% de Δ	1975	% de Δ	
Cáceres	544,4	457,7	- 15,9	425,6	- 7,0	- 21,8
Córdoba	798,4	724,1	- 9,3	717,0	- 0,1	- 10,2
Huesca	233,5	222,2	- 4,8	216,3	- 2,6	- 7,4
Lugo	479,5	415,1	- 13,4	424,6	+ 2,3	- 11,4
Salamanca	405,7	371,6	- 8,4	349,8	- 5,8	- 13,8
ESPAÑA	30.430,7	33.823,9	11,1	35.918,9	6,9	+ 18,0

FUENTE: Panorámica Demográfica, INE, 1976, y Padrón Municipal de 1975, INE, 1977.

Los datos del cuadro 1 evidencian que todas las provincias elegidas para el estudio se han despoblado, algunas en porcentajes tan elevados que parecen abocadas a convertirse en desiertos poblacionales.

Esto es algo que ha ocurrido en mayor o menor grado con todas las provincias típicamente agrarias, por lo que la muestra es en este aspecto plenamente representativa. A continuación delimitaremos los riesgos de desertización analizando el crecimiento vegetativo y la densidad de estas provincias.

CUADRO 2

Crecimiento vegetativo y densidades de población para las provincias del estudio en 1960, 1970 y 1975

	Crecimiento veget. por 1.000 hab. 75	Densidad de población (hab/km ²)			Porcentaje de variación 1975-60
		1960	1970 % Δ	1975 % Δ	
Cáceres	4,44	27	23 - 15,0	21 - 8,7	- 22,2
Córdoba	9,97	58	53 - 8,6	52 - 1,9	- 10,3
Huesca	2,60	15	14 - 6,7	14 -	- 6,7
Lugo	- 0,58	49	42 - 14,3	43 + 2,4	- 12,2
Salamanca	4,44	33	30 - 9,1	28 - 6,7	- 15,1
ESPAÑA	10,54	60	67 11,7	71 6,0	18,3

FUENTE: Panorámica Demográfica, Censo de Población, 1960, y Padrón Municipal de 1975 (INE).

Los datos del cuadro 2 sirven de complemento a los del cuadro anterior y manifiestan que existen diferencias en el proceso de despoblación que sufren todas las provincias del estudio.

Ninguna de las provincias alcanza el nivel de densidad medio estatal, pero sus densidades son muy dispares. Córdoba y Lugo pertenecerían al grupo de las provincias escasamente pobladas, pero mientras Córdoba tenía, en 1975, un crecimiento vegetativo cercano al estatal, Lugo es la única provincia que tiene un crecimiento vegetativo negativo, lo que resulta contradictorio con la mejora en la densidad que se acusa a partir de los datos del Padrón Municipal de 1975 (5).

Entre las provincias semidesérticas se encontraría Salamanca con un crecimiento vegetativo y unas densidades inferiores a la mitad de la media estatal. Cáceres y Huesca han de ser consideradas como provincias que sufren claramente un proceso de desertización, el mismo que está padeciendo Lugo por motivos diferentes.

El fenómeno migratorio es el que se encuentra en la base de esta evolución poblacional, así como ha sido una de sus más directas consecuencias la desequilibrada distribución espacial de la población. Si a los datos referentes a estas provincias se les hubiera excluido las capitales de provincia, Córdoba y Lugo pasarían a ser provincias semidesérticas y Salamanca se encontraría claramente entre las desérticas.

El rápido descenso de la población activa agraria, que ha sido general en todo el Estado, ha tenido una diferente concreción en las provincias. Aunque las deficiencias de la Encuesta de Población Activa (EPA) impiden conocer la evolución de la población activa por ramas de activi-

(5) Existe una opinión generalizada de que los datos del Padrón Municipal de 1975 están relativamente hinchados.

dad y situación profesional para cada provincia, no cabe duda de que la estratificación social cambió en el medio rural. En provincias como Córdoba y Cáceres disminuyeron drásticamente los asalariados, seguidos de las ayudas familiares y de los pequeños empresarios agrarios. En Salamanca, Huesca y Lugo, los asalariados tendieron a desaparecer, pero fueron más numerosos los empresarios de pequeñas y medianas explotaciones que abandonaron el campo.

El resultado final de este proceso ha sido una nueva estratificación social en el campo con un peso diferente de las clases que lo componen. Una forma de estimar cuantitativamente estos hechos es la recogida en el cuadro 3, donde se ofrece la evolución del número de empleos en la agricultura por provincias desde 1960 a 1975 y los cambios habidos en la proporción de asalariados y no asalariados.

La reducción del número de empleos en la agricultura, que se desprende del cuadro 3, apenas requiere comentarios. Sin embargo, la evolución del peso de los asalariados sobre el total de empleos ha sido dispar. A nivel estatal cayó la importancia relativa de los asalariados para recuperarse al final del período. Por provincias existen dos bloques diferenciados: aquellas en las que el peso de los asalariados ha sido siempre muy significativo, y las que se caracterizan por tener porcentajes de asalariados en la agricultura muy inferiores a la media estatal. Entre las primeras, en Cáceres los asalariados agrarios han disminuido en términos absolutos y relativos, mientras que en Córdoba el número de asalariados disminuyó fuertemente, pero aumentó su peso relativo. Entre las segundas, junto a una tendencia general a la disminución del número de

CUADRO 3

Evolución de los empleos en la agricultura y del porcentaje de los asalariados sobre el total. Período de 1960 a 1975

(Número de empleos en miles)

	1960		1964		1969		1975	
	Empleos	% de asal.						
Cáceres	136,3	49,8	105,9	48,8	94,6	45,4	71,3	41,4
Córdoba	164,7	69,6	145,9	72,1	112,9	71,2	81,2	80,0
Huesca	50,7	15,6	45,9	14,4	46,0	13,0	32,9	15,2
Lugo	143,0	7,1	134,1	4,5	130,9	3,1	141,5	1,6
Salamanca	84,2	28,5	75,4	23,2	64,8	18,2	40,4	20,1
TOTAL estatal	4.847,5	33,3	4.226,1	32,9	3.700,2	31,9	2.938,8	32,7

FUENTE: Renta Nacional de España y su distribución provincial. Banco de Bilbao. Elaboración propia.

asalariados, se produce un leve aumento de su peso relativo en Huesca y Salamanca.

Si bien todos los aspectos demográficos que estamos comentando tienen una notable incidencia, de muy diversas maneras, sobre la escuela rural, los fenómenos del envejecimiento de la población rural y de la evolución de la población en edad escolar tienen una significación especial. El primero condiciona al segundo, que es a su vez el indicador más directo de la demanda educativa potencial en el medio rural.

La tendencia general del país es de un claro envejecimiento de la población. De 1960 a 1980, el porcentaje de población de sesenta y cinco y más años ha pasado de un 8,24 a un 10,7 por 100, aproximadamente, y esto se produce fundamentalmente en detrimento de los menores de quince años, que han pasado de representar un 27,3 a un 26,3 por 100 en el mismo período.

En este marco, la evolución de las provincias del estudio ha sido muy diversa. En el cuadro siguiente se representa la evolución de los porcentajes de la población de sesenta y cinco y más años para 1960 y 1970, únicos años en los que se dispone de datos censales.

CUADRO 4
Envejecimiento de la población en 1960 y 1970, por provincias

(Población de 65 y más años. Porcentajes)

	1960	1970	Variación 1970-60
Cáceres	7,44	10,79	3,35
Córdoba	7,41	9,54	2,13
Huesca	10,86	13,01	2,15
Lugo	10,15	14,22	4,07
Salamanca	9,22	11,70	2,48
TOTAL estatal	8,24	9,77	1,53

FUENTE: Panorámica Demográfica, INE, Madrid, 1976.

Todas las provincias presentan un ritmo acusado de envejecimiento, salvo Córdoba, que presenta un envejecimiento inferior a la media estatal.

La causa fundamental y global de este envejecimiento es la caída de las tasas de natalidad, pero a nivel provincial en todas las provincias agrarias influyó notablemente la emigración. El caso de Córdoba pone de manifiesto que, aparte del proceso emigratorio, la caída de las tasas de natalidad no ha sido la misma para todas las provincias. Córdoba se encuentra entre las provincias más fecundas. La diferente conjugación

de estos dos factores, fecundidad y emigración, es evidente por cuanto en 1970 de las cinco provincias del estudio dos, Córdoba y Cáceres, tenían tasas-brutas de reproducción superiores a la media estatal, Salamanca se encontraba ligeramente por debajo de la media y Huesca y Lugo ocupaban los últimos lugares en el «ranking» de provincias con tasas muy inferiores a la media.

Habría que recordar aquí la mayor fecundidad que se asigna a las zonas rurales frente a las urbanas. Siguiendo la tipología de hábitat que define el INE en la zona urbana el número medio de hijos por mujer no soltera es de 2,6, en la zona intermedia de 2,9 y en la zona rural de 3,0. Esto reforzaría el peso del fenómeno emigratorio en el proceso de envejecimiento de las provincias agrarias.

Finalmente, pasamos a comentar la evolución de la población en edad escolar. En este tema, las fuentes estadísticas oficiales son especialmente limitadas. La reciente reconstrucción por el Ministerio de Economía de las series históricas de población de 1960-78 ha puesto aún más en evidencia estas limitaciones.

CUADRO 5

Evolución de la población de hecho por grupos de edad y provincias, 1960, 1970 y 1975

(En miles de habitantes)

	1960		1970		1975 (*)		% de Grupos	1975-60 Edad
	Grupos	Edad	Grupos	Edad	Grupos	Edad		
	0-4	5-14	0-4	5-14	0-4	5-14		
Cáceres	54,5	106,9	39,1	91,8	36,8	75,1	-32,5	-29,7
Córdoba	83,2	151,8	73,5	151,7	65,6	135,9	-21,2	-10,5
Huesca	18,2	35,5	15,8	33,9	13,5	31,4	-25,8	-11,5
Lugo	34,4	76,5	26,4	62,3	24,3	52,0	-29,4	-32,0
Salamanca	37,0	75,8	30,1	68,8	30,5	59,9	-17,6	-21,0
TOTAL estatal	3.068,2	5.311,1	3.201,9	5.220,2	3.267,6	6.403,4	6,5	20,6

(*) Población proyectada.

FUENTE: Censos de población, Panorámica Demográfica, INE. Elaboración propia.

Hemos distinguido en el cuadro dos grupos de edad que no son homogéneos, de 0-4 años y de 5-14; nuestra pretensión ha sido agrupar los datos de forma que guardasen relación con los niveles educativos. La aproximación, por exceso en ambos casos, se refiere al Preescolar y la EGB.

Todas las provincias del estudio poseen una evolución regresiva de su población en edad escolar, lo que contrasta con la evolución del mismo estrato de población a nivel estatal.

Los porcentajes de disminución para el período 1960-75 son tan abultados que podría concluirse que estas provincias no sólo se están despoblando, sino que se están despoblando especial y principalmente de niños. La demanda educativa potencial de Preescolar y EGB tenderá a disminuir, lo que plantea como una conclusión inicial que al existir una demanda educativa regresiva, los problemas de oferta deberían haber sido menores de los que han sido, como comprobaremos en los siguientes capítulos.

Una posible matización de estos datos vendría dada por la utilización de las estadísticas de la enseñanza por niveles educativos. Comparando la matrícula escolar en Preescolar y EGB en los cursos 1975-76 y 1979-80 para cada una de las provincias, aparecen porcentajes significativos de disminución del número de alumnos matriculados. Esto ocurre únicamente en EGB, donde por ser un nivel obligatorio la tasa de escolarización es prácticamente de 100; en Preescolar la demanda aún se encuentra en proceso de expansión.

Los porcentajes de disminución del número de alumnos matriculados en EGB entre estos cuatro cursos han sido: -7,4 en Cáceres, -4,1 en Córdoba, -5,4 en Huesca, -6 en Lugo y -4,5 en Salamanca. A nivel estatal, sin embargo, hubo un aumento del 2,1 por 100. Estos resultados son coherentes con los del cuadro anterior.

c) Niveles de renta

Interesa ahora conocer cuál ha sido, globalmente considerada, la situación económica de las provincias del estudio y especialmente de la población que permaneció en sus áreas rurales. Para ello comentare-

CUADRO 6

Distribución y evolución de los ingresos por provincias en el período de 1955 a 1975

(En pesetas constantes de 1975)

	Distr. de los ingresos (millones ptas.)		% provincial de los ingresos totales		% de incremento de los ingresos 1955- 1975	Tasa de incremento anual de los ingresos
	1955	1975	1955	1975		
Cáceres	17.663	36.851	1,0	0,7	108,6	3,7
Córdoba	32.862	67.412	1,8	1,3	105,1	3,7
Huesca	11.874	31.140	0,7	0,6	162,3	4,9
Lugo	18.478	35.549	1,0	0,7	92,4	3,3
Salamanca	18.905	38.340	1,1	0,7	102,8	3,6
TOTAL Estado	1.773.761	5.168.569	100,0	100,0	191,4	5,5

FUENTE: «Renta Nacional de España y su distribución provincial», Banco de Bilbao.

mos, en primer lugar, la evolución de la distribución de ingresos por provincias; posteriormente, observaremos la evolución de las rentas de trabajo pertenecientes a la agricultura, así como de las rentas agrarias dentro del epígrafe de rentas mixtas (capital y trabajo).

Con lo primero poseeremos una apreciación global de la situación relativa de las provincias y su mejora o empeoramiento. Con lo segundo obtendremos al menos una aproximación a la evolución de las rentas de las clases más numerosas del medio rural: trabajadores, empresarios y trabajadores autónomos.

Todas las provincias del estudio, sin excepción, han visto empeorar su participación en los ingresos totales del Estado durante el período de 1955-75. Tanto los porcentajes de incremento de los ingresos en el período como la tasa de incremento anual han sido muy inferiores a la media estatal, con los casos extremos de Huesca y Lugo, la mejor y peor situada, respectivamente.

Conscientemente hemos obviado la utilización del indicador usual renta *per capita* porque el proceso de despoblación sufrido por todas estas provincias lo desvirtuaría.

En el «ranking» provincial de crecimiento de los ingresos en el período, Huesca ocupa el primer lugar entre las provincias del estudio con el puesto número 26, detrás se encuentran Cáceres en el 40, Córdoba con el 41, Salamanca con el 42 y Lugo con el 45. No debe extrañar, pues, que cuatro de estas provincias estén situadas enteramente o en parte en las áreas de mayor pobreza del país. Tal es el caso de Lugo y Cáceres y, en menor grado, de Salamanca y Córdoba.

CUADRO 7

Evolución de las rentas del trabajo en la agricultura y de las rentas mixtas (capital y trabajo) agrarias

(Millones de pesetas constantes de 1975)

	Rentas del trabajo en la agricultura		% de Δ de las rentas de trabajo	Rentas mixtas agrarias		% de Δ de las rentas agrarias
	1955	1975		1955	1975	
Cáceres	2.165	3.884	79,4	5.585	5.226	- 6,4
Córdoba	5.439	6.338	16,5	6.199	6.728	8,5
Huesca	337	769	128,2	3.538	6.638	87,6
Lugo	446	328	- 26,5	8.791	9.514	8,2
Salamanca	1.137	1.222	7,5	5.694	5.328	- 6,4
TOTAL ESTADO	70.868	132.102	86,4	272.882	336.653	23,4

FUENTE: «Renta Nacional de España y su distribución provincial», Banco de Bilbao. Elaboración propia.

A la vista del cuadro anterior resulta evidente que la situación económica de los que han permanecido en el medio rural ha sido, en términos de porcentajes de incremento de las rentas de trabajo y de las rentas agrarias de empresarios y trabajadores autónomos, notablemente más deficiente que la de los que lo abandonaron. Por dos razones: porque de la lectura de los dos cuadros anteriores se concluye que el porcentaje de incremento, tanto de las rentas del trabajo como de las rentas mixtas agrarias, ha sido a nivel estatal muy inferior que el de los ingresos totales o rentas netas interiores para el mismo período y a pesetas constantes de 1975. En el análisis provincial únicamente en Huesca las rentas agrarias e ingresos totales aproximan un poco sus porcentajes de incremento; en el resto de las provincias la evolución entre estas magnitudes ha sido absolutamente divergente.

Y porque, aunque ha de aceptarse esto como un efecto del aumento de las rentas no agrarias, que son las que han determinado en mayor grado el porcentaje de aumento del ingreso total estatal y por provincias, no debe olvidarse algo que ha sido abundantemente demostrado: que en términos relativos (por empleo) las rentas agrarias, en general, han crecido mucho menos que las no agrarias. Es sabido que la relación de intercambio, medida por el índice de precios percibidos/precios pagados más salarios, ha sido deficitaria y decreciente para la agricultura, al menos desde 1967, año en que el índice fue de 96,1, hasta 1976, que era de 68,6 con base 100 en 1964.

3. Caracterización de la tercera etapa: de los Pactos de la Moncloa en adelante

La crisis de los setenta supuso el fin de la etapa de desarrollo industrial caracterizada en el apartado anterior. Los Pactos de la Moncloa significaron el primer intento de establecer un plan de racionalización y recuperación económica.

Por lo que a la agricultura se refiere, los Pactos de la Moncloa significaron la entronización de un programa de política agraria a medio y largo plazo, en la perspectiva de la integración española en el Mercado Común. Este programa, que se encuentra en proceso de aplicación, reconoce un cambio de funciones para la agricultura.

Iniciaremos el análisis de esta etapa señalando los cambios que se están operando en el esquema funcional que caracterizó al período anterior. Posteriormente, comentaremos a nivel provincial cómo se están concretando estos cambios en aquellos aspectos que más pueden afectar a la escuela rural.

3.1. *Cambios en las funciones que desempeña la agricultura*

El esquema funcional del período anterior ha quedado superado por un sector agrario —agroalimentario— cada vez más integrado con el resto de los sectores económicos.

En el medio rural permanece el escalón propiamente productivo: la agricultura; mientras que los otros dos escalones que conforman el «sistema agroalimentario», el de las industrias de *inputs* para la agricultura y el de distribución de los productos agrarios, se han asentado mayoritariamente en el medio urbano.

Todo esto, unido a la nueva orientación de la política agraria entronizada en los Pactos, llegará a constituir un nuevo esquema funcional de las relaciones de la agricultura con el resto de los escalones del sector agroalimentario y con los demás sectores económicos.

Por el momento únicamente señalaremos cuáles de las funciones anteriormente imputadas a la agricultura han sufrido cambios y en qué han consistido los mismos.

El papel de la agricultura como demandante de capitales se ha consolidado. El medio rural parece haber dejado de ser un gran mercado para la industria: las inversiones son más selectivas y ha caído la propensión al consumo. Las limitaciones manifestadas por el sector agrario en su papel de abastecedor de alimentos y materias primas no se han alterado. Y lo que resulta más significativo para nuestro estudio: el medio rural ha dejado de ejercer el papel de exportador masivo de mano de obra.

Consideramos que es el cambio en esta última función el que tiene una influencia más directa en la escuela rural, particularmente en aquellas provincias en las que la población activa agraria asalariada en el campo es aún numerosa.

Las deficiencias de nuestro sistema estadístico oficial han propiciado que sea un tema polémico saber cuál es el número de activos agrarios con que cuenta hoy la agricultura. En cualquier caso, parece claro que la crisis económica ha sobrevenido antes de que hubiesen abandonado el medio rural todos los que habrían estado dispuestos a hacerlo si no resultasen cerradas las posibilidades de acceso a los mercados de trabajo europeos o de trasvase a otros sectores de la economía. Esto se manifiesta por la importancia que han cobrado el paro agrario y el subempleo.

La política agraria inaugurada en los Pactos tiene entre sus objetivos elevar la rentabilidad de las empresas agrarias. Para lograrlo se han tomado un buen número de medidas de las que destacan dos: favorecer la eliminación de la mano de obra asalariada en el campo y reducir el nú-

mero de explotaciones agrarias, provocando la agrupación de las menos rentables.

Estos objetivos justifican el que pase a ser función predominante de la escuela «retener mano de obra», especialmente en aquellas provincias agrarias de mayor fecundidad.

3.2. Concreción provincial de los cambios funcionales en la agricultura

El objetivo de reducir aún más la población activa agraria sin contar con la posibilidad de exportación de mano de obra del campo plantea interrogantes para el futuro de la escuela rural.

Vamos a ilustrar a nivel provincial cuáles son las perspectivas de evolución de la población, del grado de envejecimiento de esta población, del paro agrario y de la población en edad escolar. De este modo podremos estimar la diferente incidencia que los cambios en el entorno pueden tener sobre la escuela.

Las perspectivas de evolución de la población en provincias agrarias con importantes saldos netos emigratorios, como son todas las elegidas de muestra para el estudio, vienen recogidas en el cuadro siguiente:

CUADRO 8

Proyección de la población de hecho provincial en el período 1975-85

(En miles de habitantes)

	POBLACION DE HECHO PROVINCIAL PROYECTADA					Porcentaje de variación 1985-75
	1975	1980	% Δ	1985	% Δ	
Cáceres	415,2	380,9	- 8,3	341,0	- 10,5	- 17,9
Córdoba	679,5	649,2	- 4,5	601,1	- 7,4	- 11,5
Huesca	211,9	206,6	- 2,5	194,2	- 6,0	- 8,4
Lugo	381,9	353,7	- 7,4	318,4	- 10,0	- 16,6
Salamanca	352,4	337,8	- 4,1	316,2	- 6,4	- 10,3
ESPAÑA	35.252,5	37.279,5	5,7	38.885,9	4,3	10,3

FUENTE: Panorámica Demográfica, INE, Madrid, 1977. Elaboración propia.

Estas proyecciones, realizadas sobre los datos de los Censos de Población de 1960 y 1970, han tenido en cuenta unas estimaciones de la migración interior y de las emigraciones posibles al exterior. Precisamente es el tema de las migraciones el que más ha motivado la reconstrucción de las series históricas de población realizada por el Ministerio de Economía. Por tanto, la justeza de la proyección viene dada por el grado de acierto en las estimaciones de los movimientos migratorios.

En principio, parece poco realista considerar que en el decenio 1975-85 la población va a disminuir en todas estas provincias en tasas más elevadas que las de la década 1960-70, como se desprende de la comparación de los cuadros 8 y 1. Todo dependerá de la salida que tenga la actual crisis económica mundial, porque por el momento, y a la altura de 1980, los datos señalan un incremento notable de los retornos de emigrantes del exterior y un frenazo en las migraciones interiores.

Por todos estos motivos cabría esperar, en contra de las proyecciones realizadas, una cierta mejora en los procesos de despoblamiento y desertización que han sufrido estas provincias hasta el presente. Sin embargo, estos son indicios no cuantificables que no permiten prever la lógica de los movimientos migratorios intraprovinciales, por lo que es probable que numerosas comarcas continúen con ritmos acusados de despoblación y desertización.

Un aspecto derivado es el del futuro envejecimiento de la población. Con las mismas reservas que hemos tenido con la población de hecho hemos de tomar las proyecciones de la población de sesenta y cinco y más años. Pues, aunque sea el envejecimiento un fenómeno debido mayoritariamente a la caída de la fecundidad, en las provincias agrarias las migraciones han influido sensiblemente.

Los datos del cuadro 9 ofrecen dos perspectivas de evolución de la población de sesenta y cinco y más años. Las provincias de mayor fecundidad, Cáceres y Córdoba, experimentarán una reducción del grado de envejecimiento de su población; las demás mantendrán el mismo grado. Este es el significado que tiene la disminución porcentual de 1975 a 1985 en Cáceres y Córdoba, y el aumento de Huesca, Lugo y Salamanca.

CUADRO 9

Proyección de la población de 65 y más años en el período 1975-85

(En miles de habitantes)

	Población de hecho provincial de 65 años y más					Varia- ción 1985-75	Porc. s/pobl. total de hecho	
	1975	1980	% Δ	1985	% Δ		1975	1985
Cáceres	51,1	52,1	2,0	46,9	- 10,0	- 8,2	12,3	13,8
Córdoba	71,5	75,3	5,3	71,2	- 5,4	- 0,4	10,5	11,8
Huesca	29,6	32,1	8,4	31,7	- 1,2	7,1	14,0	16,3
Lugo	62,8	67,2	7,0	64,9	- 3,4	3,3	16,4	20,4
Salamanca	46,6	50,2	7,7	48,4	- 3,6	3,9	13,2	15,3
ESPAÑA	3.556,4	4.022,2	13,1	4.013,9	- 0,2	12,9	10,1	10,3

FUENTE: Panorámica Demográfica, INE, Madrid, 1977. Elaboración propia.

Del mismo modo, el peso relativo de la población de sesenta y cinco y más años disminuirá en Cáceres y Córdoba y aumentará en las demás.

En el medio rural, esta evolución prevista de la población puede plantear problemas de falta de relevo generacional justamente en aquellas zonas en las que el peso relativo de la pequeña explotación es mayor. Esto obraría a favor de la política agraria de provocar la concentración de explotaciones, pero tendrá menos incidencia en las provincias en las que está creciendo el paro rural.

El hecho de que en dos provincias de la muestra elegida el paro rural es un grave problema, y de que sean estas dos provincias las que van a disponer de una población más joven, obliga a que realicemos algunas apreciaciones sobre el tema del paro y del empleo. Además, estas provincias no representan casos aislados, sino que son representativas en mayor o menor medida de todas las provincias andaluzas, extremeñas y de algunas manchegas y canarias.

En este tema únicamente se pueden realizar aproximaciones cualitativas. La Encuesta de Población Activa (EPA) ha venido adoleciendo de errores de muestreo que han hecho imposible una explotación más amplia de los datos. Así no podemos conocer por esta fuente cuál ha sido la evolución del paro agrario en estas provincias.

Sin embargo, es conocido que en numerosas comarcas de estas regiones el desempleo en el medio rural constituye hoy un problema social de primer orden, que afecta mayoritariamente a la población juvenil.

La escuela rural podría retener algunos años más la entrada de los jóvenes en el mercado de trabajo, y en este sentido apunta la ampliación del número de años de escolarización obligatoria hasta los 16 años. Esto

CUADRO 10

Proyección de la población de hecho por grupos de edad y provincias, en el período 1975-1985

(En miles de habitantes)

	1975		1980		1985		% de Δ 85-75		% s/pobl. total	
	Grupos edad		Grupos edad		Grupos edad		Grupos edad		de hecho (*)	
	0-4	5-14	0-4	5-14	0-4	5-14	0-4	5-14	1975	1985
Cáceres	36,8	75,1	42,1	65,2	29,0	67,4	-21,2	-10,3	27,0	28,3
Córdoba	65,6	135,9	76,5	123,9	56,1	124,4	-14,5	-8,5	29,7	30,0
Huesca	13,5	31,4	15,2	28,3	11,7	27,5	-13,3	-12,4	21,2	20,2
Lugo	24,3	52,0	25,1	46,7	18,4	44,9	-24,3	-13,7	20,0	19,9
Salamanca	30,5	59,9	32,7	55,6	26,2	57,2	-14,1	-4,5	25,7	26,4
ESPAÑA	3.267,6	6.403,4	3.527,2	6.402,6	3.819,1	6.722,5	16,9	5,0	27,4	27,1

(*) Grupos de edad de 0-14 años.

FUENTE: Panorámica Demográfica, INE, Madrid, 1977. Elaboración propia.

afectaría de diferente manera a las provincias según la evolución previsible de su población en edad escolar.

Claramente, en tres de las provincias de la muestra, Cáceres, Córdoba y Salamanca, el porcentaje de jóvenes sobre la población total de hecho tenderá a aumentar, a pesar de que en todas las provincias la población para estos grupos de edad va a disminuir.

La escuela no podrá permanecer al margen de este fenómeno, por lo que tenderá a reforzar su función de «retener mano de obra», pero sus efectos, más necesarios en unas provincias que en otras, serán limitados.

3.3. *Una nueva escuela para una nueva agricultura*

La evolución y los cambios del entorno que rodea a la escuela constituyen una de las principales fuentes de contradicción, que dificultan delimitar qué tipo de escuela podría estar gestándose en esta nueva etapa.

Por una parte, estos cambios están en pleno proceso de aplicación; por otra, los propios objetivos de la política agraria iniciada en los Pactos conllevan contradicciones, cuya resolución afectará a la escuela.

La necesidad de lanzar un proceso acelerado de modernización agraria, que se concreta de forma especial en la mecanización integral de los cultivos sociales (olivar, vid, remolacha, algodón y tabaco) y en la generalización del empleo de las técnicas de la llamada «revolución verde», entra en contradicción con la existencia de un proceso inacabado de eliminación de jornaleros eventuales y campesinos de explotaciones no viables, que hoy carecen de posibilidades de emigrar.

Para facilitar el logro del primer objetivo tendría sentido la potenciación de la función «cualificadora» de la escuela. Sin embargo, el estrangulamiento sufrido por el proceso de eliminación de población activa agraria podría reforzar la existencia de una escuela rural cuya principal función sería «el entretenimiento» de la población juvenil para retrasar lo más posible su entrada en el mercado de trabajo, facilitando su permanencia en el sistema educativo en sucesivos niveles, lo que también requiere reducir el volumen de «fracasos escolares».

Cabe preguntarse qué función predomina en la escuela rural actual, en la nueva escuela que está surgiendo de un nuevo entorno. Esto es algo que podrá deducirse de los capítulos siguientes. En la segunda parte se aborda la situación en que se encuentra la escuela desde todos los aspectos que le son básicos: características de los centros, problemática del profesorado, del alumnado, pedagogía, contenidos, etc. En la tercera parte se analizará la política educativa que está posibilitando esta situación, inducida a partir del presupuesto.

Los resultados de estos capítulos nos darán la respuesta a la pregunta de qué nueva escuela está surgiendo en el marco de una nueva agricultura.

Y precisamente el análisis de esta nueva escuela nos permitirá detectar sus principales deficiencias y limitaciones, la diferente problemática de la tipología de los centros en que éstas se materializan y, por tanto, la nueva jerarquización de las funciones de la escuela que se está consolidando. Todo lo cual será motivo de las conclusiones.



2.^a PARTE

La escuela en el medio rural: condiciones de escolarización



Introducción

Estudiar las condiciones de escolarización de la escuela en el medio rural no es tarea fácil. Por una parte, escasean los trabajos, incluso a nivel oficial, que hayan tomado este tema como objeto de análisis; por otra parte, si en los temas educativos en general las deficiencias estadísticas son notorias, en este tema concreto simplemente las estadísticas en muchos casos no existen.

Todo esto ha obligado a que en muchos aspectos haya sido necesario partir casi de cero, elaborando estadísticas y recogiendo información de las propias escuelas.

Durante toda esta segunda parte, las principales fuentes de información van a ser dos: las estadísticas de enseñanza estimadas para las provincias agrarias seleccionadas como muestra y los resultados de una encuesta realizada a 516 profesores de 94 centros de esas provincias.

El primer bloque de información estadística lo constituyen los cuadros que hacen referencia a la situación actual de los distintos aspectos de la escolarización en las provincias y sus zonas rurales. La tipología de los centros, el carácter estatal y no estatal de los mismos, el número de unidades, puestos escolares y alumnos por tipos de centros y nivel educativo, etc., han sido objeto de una elaboración minuciosa, partiendo de diferentes fuentes estadísticas oficiales, todas las cuales tenían en común la excesiva agregación de los datos.

La segunda fuente de información está constituida por los resultados de la encuesta realizada en las cinco provincias agrarias seleccionadas como muestra. Poder contar con la opinión de más de 500 profesores, que ejercen en el medio rural, sobre los principales aspectos de la problemática educativa en ese medio es algo poco frecuente.

Teniendo en cuenta la importancia de este cuestionario y de su aplicación, hemos dedicado el anexo I a explicar algunas cuestiones de sumo interés al respecto.

Este anexo refleja que el intento realizado para obtener información de una muestra representativa se ha conseguido en su mayor parte, pero hay que mencionar que el número de respuestas obtenidas de escuelas unitarias y mixtas ha sido menor que el esperado. Las dificultades de comunicación con este tipo de centros, la mayoría de los cuales carecen de teléfono, ha impedido mejorar su nivel de respuesta. Con todo, esta limitación no afectará de manera importante a los resultados, ya que los maestros que ejercen en zonas rurales tienen un perfecto conocimiento de la situación y problemática de estos centros, muchos de ellos por su propia experiencia anterior.

Por último, consideramos que la información estadística recogida, a partir de la reelaboración de la estadística oficial y de la encuesta realizada, tiene un valor en sí mismo, aparte del análisis que sobre ella se haga. Sin duda, estos datos se prestan a diferentes lecturas, una de las cuales es la realizada en estos capítulos.



Los centros

La denominación de «centros» que hemos escogido para el primer capítulo de esta segunda parte, al ser muy general, tal vez no dé una idea exacta de la amplitud y la importancia de su contenido. Por ello vamos a detenernos en explicarlo brevemente.

Tres son los temas que vamos a estudiar. En primer lugar, el tipo de escolarización existente en el medio rural, que incluye un extenso análisis sobre la enseñanza estatal y la no estatal, y sobre la actual oferta educativa relativa a cada tipo de centro.

En segundo lugar se examinan las condiciones físicas que poseen los centros ubicados en el medio rural, lo que constituye un significativo indicador tanto de las condiciones generales de escolarización como de los medios de que se dispone para llevarla a cabo.

En tercer lugar se aborda en toda su complejidad y extensión el tema de la concentración escolar y todo lo concerniente a ella, como la única medida que en política educativa se ha adoptado para dar solución a los problemas de escolarización en centros incompletos. Asimismo, se trata específicamente el tema de las escuelas-hogar.

Por último, señalar que para este estudio se han utilizado dos fuentes fundamentales de información: las estadísticas reelaboradas por nosotros usando como fuente los datos del INE y del ME, y los resultados del cuestionario aplicado a más de quinientos profesionales de la enseñanza que ejercen en el medio rural.

1. Tipo de escolarización: centros, unidades y puestos escolares

El objeto de este apartado es el conocimiento del tipo de escolarización que se da en la actualidad en las zonas rurales, a partir de las correspondientes a las cinco provincias de la muestra.

Para ello se realiza un doble análisis: la relación porcentual entre enseñanza estatal y no estatal, y la oferta educativa referida al número de unidades y de puestos escolares según el tipo de centros, en los niveles de Preescolar y EGB.

En relación con el primero de los aspectos señalados, se advierte con claridad el absoluto predominio de la enseñanza estatal sobre la no estatal en el medio rural: del total de centros existentes en el curso 1978-79 en las zonas rurales, los porcentajes que corresponden a centros estatales oscilan, según la provincia, entre el 85 y el 95 por 100 (del 5 al 15 por 100 corresponden a centros no estatales, centros religiosos prácticamente en su totalidad), y del total de puestos escolares disponibles, entre el 90 y el 95 por 100 se encuentran en centros estatales (del 5 al 10 por 100 en centros no estatales). Estas apreciaciones son válidas tanto para el nivel de Preescolar como para el de EGB.

Sin embargo, para una interpretación más correcta de esta información, se hace preciso completarla enmarcándola en el proceso de evolución que ha seguido la relación enseñanza estatal-no estatal en las provincias de la muestra, desde el curso 1968-69 al 1978-79 (ver anexo 2, cuadro 1).

En él puede apreciarse con diferentes matices cómo, aunque a nivel estatal el peso de la no estatalidad ha crecido suavemente, alcanzando al final del período un porcentaje del 38 por 100 del total de alumnos matriculados en EGB, en las provincias agrarias del estudio este porcentaje, que fluctúa entre el 17,1 y el 34,1 por 100, se ha alcanzado con crecimientos muy acusados en favor de la no estatalidad, especialmente en el último quinquenio. Este es un aspecto que habrá que tener en cuenta como marco de referencia histórica de unos datos que vienen referidos al curso académico 1978-79 (cuadros estadísticos) y 1979-80 (encuesta).

Para el segundo de los aspectos a considerar nos remitimos exclusivamente a la enseñanza estatal (prácticamente la única que se ocupa de la escolarización en este medio, teniendo en cuenta las afirmaciones anteriores), y atendemos al número de centros, unidades y puestos escolares que integran la actual oferta educativa, tomando como dato de referencia los tipos de centros a que corresponden.

Se establecen cinco tipos de centros existentes en la actualidad, esto es:

- *Escuelas unitarias*. Son escuelas de dos unidades que tradicionalmente correspondían una unidad para cada sexo, pero actualmente no suele darse esa división, dedicándose una unidad para cada etapa educativa (primera y segunda etapas de EGB).
- *Escuelas mixtas*. Son escuelas de una unidad y donde, por tanto, reciben enseñanza conjunta todos los niños y niñas de todos los niveles educativos (Preescolar, primera y segunda etapas de EGB).

- *Escuelas graduadas.* Son escuelas de varias unidades (siempre menos de ocho) y en las que en cada unidad coinciden niños y niñas de dos o más cursos, en función del número de unidades existentes y de las agrupaciones que se consideren más idóneas.
- *Colegios nacionales.* Disponen como mínimo de ocho unidades; es decir, son centros completos por cuanto tienen una unidad para cada curso de EGB, y de una o dos unidades más dedicadas a los dos niveles de Preescolar.
- *Centros comarcales.* Estos centros poseen los servicios de transporte y comedor escolar por recibir a niños de diferentes pueblos más o menos cercanos a la localidad de la concentración, pero pertenecientes generalmente a la misma comarca educativa. Pueden ser colegios nacionales, en cuanto centros completos, y también escuelas graduadas, de menos de ocho unidades.

Si estableciéramos una comparación entre los totales provinciales y los correspondientes a las zonas rurales en cuanto a los tipos de centros, encontraríamos que los denominados centros incompletos se localizan preferentemente, de una manera general, en las zonas rurales.

Deteniéndonos en el objetivo concreto de este análisis, vamos a realizar algunas observaciones que apuntan tanto a las peculiares características de cada provincia, como a la distinta aplicación de la política educativa en cada una de ellas, y que las diferencia entre sí (ver anexo 3, cuadros 1 al 5).

La comparación se establece entre puestos escolares en centros incompletos con relación a los de los centros completos, ya que si utilizamos como indicador el número de centros de uno y otro tipo, los elevados porcentajes de *centros incompletos* que se aprecian en casi todos los casos podían inducirnos a error.

Para cada provincia, en orden de mayor a menor, los resultados serían (1):

— En Salamanca, el 65 por 100 del total de los puestos escolares existentes pertenecen a centros incompletos, y el 27 por 100, a centros completos.

— En Huesca, el 43 por 100 a centros incompletos y el 48 por 100 a centros completos.

— En Cáceres, el 37 por 100 a centros incompletos y el 53 por 100 a centros completos.

— En Lugo, el 35 por 100 a centros incompletos y el 58 por 100 a centros completos.

(1) En todos los casos el resto hasta 100 corresponde a la enseñanza privada no-estatal.

— Finalmente, en Córdoba, el 11 por 100 pertenece a centros incompletos y el 81 por 100 a centros completos.

Dentro de los centros incompletos se advierte la distinta importancia que uno u otro tipo de centros tienen en relación con el total en cada provincia:

— Se subraya la importancia de los porcentajes de puestos escolares en escuelas unitarias y mixtas en Salamanca, Lugo y Huesca (37, 33 y 28 por 100, respectivamente), y en menor medida de Cáceres y Córdoba (11 y 6 por 100, respectivamente).

— Asimismo, es importante el porcentaje de puestos escolares en escuelas graduadas en Salamanca, Cáceres y Huesca (28, 26 y 15 por 100, respectivamente), y en menor medida en Córdoba y Lugo (5 y 2 por 100).

En cuanto a *centros completos*, señalamos:

— La gran extensión de los colegios nacionales en la provincia de Córdoba (el 52 por 100 de los puestos escolares pertenecen a estos centros), en Cáceres (28 por 100) y en menor medida en Salamanca, Huesca y Lugo (10, 7 y 2 por 100, respectivamente).

— El tema de las concentraciones escolares lo trataremos con profundidad en el apartado correspondiente. Sólo indicar cómo se aprecian tres grupos diferenciados en cuanto a la importancia del volumen de puestos escolares en este tipo de centros: Lugo y Huesca (56 y 41 por 100); Córdoba y Cáceres (27 y 28 por 100); Salamanca (18 por 100).

Estas afirmaciones se consideran válidas, en general, tanto para Preescolar como para EGB, pues el análisis de los datos no indica un tratamiento diferente en uno u otro nivel educativo.

Por último, señalamos unas notas de carácter general comunes a todas las provincias y que definen de forma más clara y resumida la situación:

— El elevado número de centros incompletos aún existentes y la importancia del número de puestos escolares pertenecientes a este tipo de centros, tanto en el nivel de Preescolar como en el de EGB. Lo que viene a indicar que un apreciable porcentaje de alumnos de todas las edades están escolarizados en estos centros en el medio rural.

— La incidencia que ha tenido para la escolarización en centros completos la aplicación de la política de concentración escolar, incidencia que ha afectado de manera similar a los dos niveles educativos, Preescolar y EGB. Lo que ha convertido a este tipo de centros en la única alternativa (desarrollada) para dar solución a los problemas planteados por una escolarización deficiente.

2. Condiciones físicas de los centros

El examen de las condiciones físicas que poseen los centros escolares del medio rural constituye un importante indicador de los medios con que se cuenta para el desarrollo del proceso educativo.

Para llegar al conocimiento más exacto posible del tema vamos a analizar algunas cuestiones que consideramos fundamentales, relativas a, la disposición o no de instalaciones complementarias; la valoración que hacen los maestros de las condiciones físicas generales, y las deficiencias más importantes puestas de manifiesto por ellos. Todo esto se realiza tomando como base para el análisis los resultados de la encuesta aplicada.

Cuando hablamos de *instalaciones complementarias* nos referimos a, biblioteca, laboratorio, instalaciones deportivas (cubiertas y descubiertas), comedor, sala múltiple, sala de profesores, despacho del director y patio de recreo (cubierto y descubierto). Este tipo de instalaciones resultan en su mayoría imprescindibles para poder llevar a cabo una actividad pedagógica acorde con las necesidades actuales.

Obviamente, la disposición o no de instalaciones complementarias depende, en primer término, del tipo de centro a que nos refiramos (ver anexo 2, cuadros 2 y 3).

En este sentido, podemos establecer una comparación agrupando los cinco tipos de centros existentes en tres grupos que aparecen bien diferenciados:

— Las escuelas mixtas y unitarias, donde prácticamente no existen instalaciones complementarias, con la única excepción del patio de recreo descubierto.

— Las escuelas graduadas, donde la disposición de estas instalaciones se da en unos porcentajes muy bajos, siendo también excepción el patio de recreo descubierto.

— Los colegios nacionales y las concentraciones, donde, como era de esperar, encontramos los porcentajes más altos de disponibilidad de instalaciones complementarias.

Las dotaciones de colegios nacionales y de concentraciones son muy similares (en comedor escolar las diferencias son más acusadas en favor de las concentraciones), y se presentan de la siguiente forma:

— La mayor parte de los maestros que ejercen en este tipo de centros disponen de patio de recreo descubierto (sobre un 85 por 100). Aunque las cifras son elevadas, deberían serlo más dado el carácter tan elemental y primario de este tipo de instalaciones. Asimismo, se subraya el elevado número de estos centros en los que se dispone de despacho del director (sobre el 81 por 100).

En cambio, son muy pocos los maestros que disponen de instalaciones deportivas cubiertas (sobre un 6 por 100) y patio de recreo cubierto (sobre un 14 por 100). Para valorar la significación de estos datos hay que tener en cuenta, entre otras cosas, las condiciones climáticas que caracterizan a algunas provincias, para las que disponer de instalaciones cubiertas resulta imprescindible.

— En cuanto al resto de las instalaciones, sólo alrededor del 55 por 100 de los maestros que ejercen en centros completos disponen de una biblioteca, el 42 por 100 de instalaciones deportivas descubiertas, el 50 por 100 de sala de profesores, el 33 por 100 de laboratorio y el 20 por 100 de sala de uso múltiple.

Sin dejar de valorar las mejoras que estas instalaciones suponen en algunos centros, no deja de ser decepcionante observar que tampoco los colegios nacionales ni las concentraciones escolares escapan a una insuficiente dotación de instalaciones complementarias. Para confirmarlo no hay más que referirse de nuevo al hecho de que la disposición de todas y cada una de dichas instalaciones raras veces llega al 50 por 100 del total; esto es, que en términos globales más de la mitad de los maestros no las poseen en sus centros.

La observación de estas dotaciones, en cada una de las provincias encuestadas, pone de relieve que no existen en general grandes diferencias entre ellas, si bien se aprecian algunas particularidades que no son especialmente significativas. Así, las afirmaciones anteriores son válidas para las cinco provincias, aunque si quisiéramos establecer una graduación aparecerían Lugo y Córdoba como las mejor dotadas, situándose Huesca en un lugar intermedio y Cáceres y Salamanca en los últimos lugares.

La segunda de las cuestiones a analizar está referida a la valoración que hacen los maestros de las *condiciones generales de los centros*, en base a cuatro aspectos que se consideran los más relevantes: el estado general del edificio; la calidad del local y el confort (luz, calefacción, aseos, etc.); la limpieza y el cuidado del edificio, y el material escolar (audiovisual, deportivo, de laboratorio, biblioteca, etc.).

Si teniendo en cuenta los cinco tipos de centros existentes, repetidamente aludidos, trazáramos una línea continua desde las escuelas unitarias y mixtas hasta las concentraciones escolares, observaríamos que cada tipo de centro supone una cierta mejora con respecto al anterior en relación al estado general en que se encuentra el edificio, a la calidad y el confort del local, y a la limpieza y cuidado del mismo. Pero también apreciaríamos que las diferencias entre centros incompletos y centros completos en cuanto a la mejora de dichas condiciones no son tan concluyentes como se podía prever. Aun entre estas últimas subsiste un número importante con condiciones deficientes o muy deficientes.

Como excepción podemos citar las dotaciones de material escolar de todo tipo, donde sí existen diferencias acusadas entre centros incompletos y centros completos, diferencias que no se deben a que los últimos presenten unas condiciones óptimas, sino a las a menudo pésimas condiciones de los primeros.

Realizando un análisis comparativo entre las provincias, encontramos una calificación de estas condiciones muy similar en todas ellas, destacándose Salamanca con las valoraciones más negativas, seguida de Cáceres. Huesca, Lugo y Córdoba, en este orden, muestran valoraciones menos negativas.

Considerando el tema globalmente, de nuevo más del 50 por 100 de los maestros califican las condiciones de los centros donde trabajan como deficientes o muy deficientes.

Finalmente, hemos consultado a los maestros acerca de las *deficiencias* que consideran *fundamentales* de cuantas afectan actualmente a los centros escolares. De entre todas las señaladas citamos las cinco más importantes según las frecuencias obtenidas:

- 1.º Instalaciones deportivas y de patio de recreo.
- 2.º Falta de aseos o aseos deficientes.
- 3.º Falta de calefacción o calefacción deficiente.
- 4.º Limpieza e higiene.
- 5.º Instalaciones cubiertas (deportivas y de recreo).

Resulta ilustrativo que las deficiencias más graves señaladas se refieran a aspectos tan primarios como la calefacción, los aseos y la limpieza e higiene en general. Asimismo, destaca la importancia que dan los profesionales de la enseñanza a disponer de instalaciones deportivas y de recreo, dada la carencia que existe de ellas.

A lo largo de todo este apartado se han ido perfilando, de forma bastante clara, las condiciones físicas en que se encuentran los centros escolares situados en el medio rural. Tal vez, el dato más sobresaliente a consignar sea el hecho de que la escolarización en centros completos, máximo objetivo propuesto en estos años, no ha significado tanto una mejora definitiva de estas condiciones, sino, en la mayoría de los casos, el mantenimiento o la creación de puestos escolares carentes de las mínimas e imprescindibles condiciones.

3. Concentraciones escolares

3.1. Las concentraciones escolares

De los diferentes tipos de centros que existen actualmente en el medio rural son, sin duda, los centros comarcales los que merecen una

mayor atención, tanto por su importancia en la cifra de alumnos que acogen como por lo complejo de su organización.

Estas concentraciones escolares no son centros que respondan a unas características homogéneas, sino que sus diferencias son apreciables de una provincia a otra e incluso dentro de una misma provincia. En este sentido, pasamos seguidamente a la exposición de algunos datos que lo confirman y que nos sirven a la vez para observar la organización y el funcionamiento de los centros comarcales en las cinco provincias de la muestra (ver anexo 2, cuadros 4 al 8).

La provincia de Lugo tiene el mayor número de concentraciones escolares de las cinco provincias (64 concentraciones), que recogen un total de 17.706 alumnos pertenecientes a 1.678 núcleos de población. El número de rutas de transporte que efectúan los distintos recorridos son 365, recorriendo los niños una media de 33,8 km. diarios.

En Huesca existen 28 concentraciones escolares con un total de 2.284 alumnos de 294 núcleos de población, las rutas de transporte son 100 y la media de kilómetros que recorren son 29.

Salamanca posee 16 concentraciones escolares, el número total de alumnos es de 2.284, procedentes de 120 núcleos de población, y son 50 las rutas de transporte que hacen los recorridos, con una media de kilómetros de 22,9 por alumno al día (2).

En la provincia de Cáceres, las concentraciones escolares son 45, el número de alumnos concentrados es de 2.752, pertenecientes a 440 núcleos de población, las rutas de transporte son 83 y la media de kilómetros que recorren los alumnos es de 37,3 al día.

Por último, en Córdoba hay 33 concentraciones escolares, con 6.425 alumnos en un total de 114 núcleos diferentes de población, y las rutas de transporte escolar son 59. La media de kilómetros alumno día es de 25,6.

Estos primeros datos son sólo un indicio de la diversidad a que aludíamos al comienzo de este apartado. Como puede comprobarse, no existe una correspondencia directa entre las distintas cifras dadas y ello se debe a varias causas perfectamente comprensibles que analizamos a continuación.

Atendemos, en primer lugar, al número de núcleos concentrados en cada centro comarcal. Este número varía de una provincia a otra, pero varía mucho más de una concentración a otra dentro de la misma provincia. Así, en Lugo oscila entre cinco núcleos de población concentrados en el centro comarcal de Matadeso y 66 núcleos de población concentrados en el centro comarcal de Sarriá. En Huesca el mínimo de

(2) Por carecer de datos para todas las Concentraciones, se ha estimado el recorrido medio por alumno en los tres centros recogidos en el Anexo 4, cuadro 13.

núcleos concentrados es de dos (en Gurrea de Gállego, Peñalba y Belver) y el máximo es de 26 (en Barbastro). En Salamanca el mínimo es también de dos núcleos concentrados (en Aldeadávila de la Ribera) y el máximo 20 (en Fuente de San Esteban y Guijuelo). En la provincia de Cáceres se establece igualmente el mínimo en dos núcleos de población concentrados (en Alcántara) y el máximo en 27 (en Torrejón el Rubio). Córdoba tiene su mínimo en un sólo núcleo de población concentrado (en 11 centros comarcales) y su máximo en nueve (en La Carlota, Fuente Palmera y Montoro).

Sin embargo, las cifras sobre los núcleos de población concentrados en cada caso, aun siendo significativos, no nos ofrecen una idea exacta de la situación. Es preciso tener en cuenta también el número de alumnos que son transportados a la concentración desde los distintos núcleos de población, esto es, el *número de alumnos concentrados* en los centros comarcales, ya que no siempre existe una correlación directa entre el número de núcleos de población y el número de alumnos concentrados.

Sólo a título indicativo citaremos el mínimo y el máximo de alumnos que en cada provincia asisten a los centros comarcales. En Lugo, el mínimo es 54 (Matadeso) y el máximo 735 (Chantada). En la provincia de Huesca el mínimo es 18 (Montanny) y el máximo 234 (Barbastro). En Salamanca el mínimo es 16 (Lumbrales) y el máximo 399 (Fuente de San Esteban). En Cáceres el mínimo es seis (Navas del Madroño) y el máximo 151 (Logrosán). Por último, en Córdoba, el mínimo es 20 (Luque) y el máximo 622 (Palma del Río).

Estos dos bloques de datos, los núcleos de población y los alumnos concentrados, junto a las cifras sobre el número de rutas de transporte que efectúan los diversos recorridos, el número de rutas según el número de alumnos concentrados y la media de kilómetros que recorren los alumnos diariamente para trasladarse a la localidad de la concentración, son indicativos de, al menos, tres aspectos fundamentales (ver anexo 2, cuadros 4 al 8) (3):

A) Extensión e importancia de las concentraciones escolares en cada provincia.

B) Los diferentes tipos de concentraciones escolares existentes.

C) El grado de dispersión de la población escolar en cada una de las provincias.

Por lo que se refiere al primer punto, puede observarse que la provincia más afectada por las concentraciones escolares, por su extensión

(3) No se dan cifras sobre Comedor Escolar, ya que estos datos coinciden siempre con el número de alumnos transportados.

e importancia, es Lugo, seguida, con un gran margen de diferencia, por Córdoba; se situarían después, también con amplio margen de diferencia, Cáceres y Huesca, encontrándose en último lugar la provincia de Salamanca.

Respecto al segundo punto, pueden establecerse tres grandes grupos: pequeñas concentraciones, concentraciones medias y grandes concentraciones, en las que la masificación llega ya a ser un problema. En este sentido puede apuntarse, de manera general, que en Lugo y Córdoba predominan las grandes concentraciones mientras que en Huesca y Cáceres; las que predominan son las pequeñas concentraciones y concentraciones medias. En la provincia de Salamanca la situación aparece muy diversificada.

Con relación al tercer punto puede decirse que el mayor grado de dispersión de la población escolar lo tienen Lugo y Huesca, seguidas de Cáceres, tras esta provincia se situaría Salamanca y en último lugar Córdoba.

Como resumen, apuntamos dos cuestiones fundamentales relativas a las concentraciones escolares:

La primera se refiere a las profundas diferencias que las caracteriza y distingue a unas de otras, y que aluden a todas y cada una de las condiciones a que nos referíamos con anterioridad: el número de núcleos de población que abarcan, el número de niños que acogen, las distancias que estos niños deben recorrer diariamente, las condiciones en que se realiza el transporte escolar, el número de rutas y el recorrido que efectúan, etc. Estas diferencias pueden derivarse de las características específicas de cada provincia en cuanto a sus condiciones geográficas y de población; sin embargo, aunque esto sea un hecho no explica suficientemente las distintas concepciones de concentración escolar que se proyectan en tales diferencias, ni tampoco explica, y ésta sería la siguiente cuestión a examinar, las razones que han llevado a la mayor o menor extensión de este tipo de centros en cada provincia de la muestra, no correspondiendo siempre a las necesidades que de ellas existían.

Para poder explicarnos ambas cosas debemos acudir a otro aspecto más amplio y complejo como es el de los criterios de distribución de unas inversiones por provincias que además han sido permanentemente insuficientes. Estos criterios no siempre responden de una manera proporcional y exacta a las demandas de cada provincia, si bien éste sería un punto de partida aceptado y tomado en cuenta de principio, sino que intervienen también toda una serie de aspectos como la disponibilidad de suelo, la mayor o menor actividad y efectividad de las Delegaciones provinciales del Ministerio, la oportunidad en la presentación de los proyectos, la oposición de los pueblos a la creación de la concentración,

etcétera; aspectos que no se citan, explícita y habitualmente, pero que se convierten de hecho en los decisivos (4).

Todo ello nos sirve, sin duda, para entender la contradicción que se advierte en el hecho de que las provincias con una población escolar más dispersa, y donde por virtud de esta razón serían necesarias más concentraciones escolares, no son en todos los casos las más atendidas en este aspecto. Las razones de carácter económico explican también el porqué de la creación de grandes concentraciones, a pesar de los grandes inconvenientes que conllevan, y no siempre por motivos de mayor idoneidad. Asimismo, ésta puede ser la causa de la irracionalidad en la concepción de muchas rutas de transporte que llevan a los niños a recorrer más kilómetros de los que serían necesarios y convenientes. Por último, sirve para entender que en la concepción, ubicación y funcionamiento de los centros comarcales no priman las razones de carácter pedagógico y educativo sobre las económicas y de «oportunidad», sino a la inversa.

3.2. Concentraciones escolares. Escuelas unitarias y mixtas

Hay un segundo aspecto en el tema de las concentraciones escolares que es necesario tener en cuenta para llegar a un completo conocimiento del mismo. Se trata de saber qué opinan los maestros que ejercen en el medio rural sobre este tipo de centros como alternativa de solución a los problemas que conlleva la escolarización en las escuelas unitarias y mixtas. Con este objeto se les consultó sobre las ventajas y los inconvenientes que uno y otro tipo de centro (escuelas unitarias y mixtas, por un lado, y concentraciones escolares, por otro) tienen para los propios maestros, para los alumnos, para los padres de los alumnos y para la localidad donde se sitúa el centro en cuestión. Estos son los resultados (ver cuadros 1 al 4).

Comenzaremos por examinar las respuestas que se han dado en relación con las escuelas unitarias y mixtas, y de los datos recogidos para cada apartado pueden deducirse, entre otras, las siguientes consideraciones:

— No se observan muchas ventajas para los maestros en este tipo de centros, con excepción hecha de «un mayor conocimiento y relación con sus alumnos» y, en muy pequeña medida, de la posibilidad de ejercer su profesión con absoluta autonomía e independencia. Los inconvenientes, en cambio, implican tanto al desempeño de su actividad profesional —«atender distintas áreas y niveles», «más trabajo y menos rendimiento»—, como a su vida social y de relación —«soledad, aislamiento...».

(4) Para completar y ampliar la información sobre este tema puede consultarse el apartado 4 del capítulo «Análisis de la política evolutiva a través del presupuesto».

CUADRO 1
Ventajas e inconvenientes de las escuelas unitarias y mixtas
(Porcentajes)

Tipo de centro		ESCUELAS UNITARIAS Y MIXTAS			
Variables	Ventajas	Porcentajes	Inconvenientes	Porcentajes	
PARA EL MAESTRO					
1.º	Ninguna	33,5	Atender distintas áreas y niveles	42,4	
2.º	Mejor conocimiento de los alumnos	28,9	Soledad, aislamiento	18,2	
3.º	Autonomía, independencia	8,9	Más trabajo y menos rendimiento	12,0	
4.º	Otros	5,3		12,3	
No contestan		23,4		15,1	
TOTAL		100,0		100,0	
PARA LOS ALUMNOS					
1.º	Estar cerca de casa	26,4	Enseñanza de peor calidad	38,2	
2.º	Mayor relación con el profesor	20,9	Relación social muy limitada	14,1	
3.º	Ninguna	15,3	Bajo rendimiento escolar	11,2	
4.º	Otros	17,4		17,1	
No contestan		20,0		19,4	
TOTAL		100,0		100,0	

FUENTE: Resultados encuesta.

CUADRO 2

Ventajas e inconvenientes de las escuelas unitarias y mixtas

(Porcentajes)

Tipo de centro		ESCUELAS UNITARIAS Y MIXTAS			
Variables	Ventajas	Porcentajes	Inconvenientes	Porcentajes	
PARA LOS PADRES					
1.º	Estar más tiempo con sus hijos	39,1	Sus hijos reciben una enseñanza de mala calidad	25,2	
2.º	Mayor relación con el profesor	14,5	Ninguno	6,0	
3.º	Tranquilidad: evitar los riesgos del transporte	9,7	Todos	2,9	
4.º	Otros	10,7	Otros	13,0	
No contestan		26,0		52,9	
TOTAL		100,0		100,0	
PARA LA LOCALIDAD					
1.º	Disponer al menos de un centro de cultura	35,5	Ninguno	13,2	
2.º	Los niños son necesarios para la «vida» del pueblo	12,2	Nivel escolar bajo	9,5	
3.º	Evitar la emigración	7,9	Mantenimiento inmueble	6,4	
4.º	Otros	10,7	Otros	6,8	
No contestan		33,7		64,1	
TOTAL		100,0		100,0	

CUADRO 3
Ventajas e inconvenientes de las concentraciones escolares

Tipo de centro		CONCENTRACIONES ESCOLARES			
Variables	Ventajas	Porcentajes	Inconvenientes	Porcentajes	
PARA EL MAESTRO					
1.º	Homogeneidad del alumnado	28,1	Número elevado de alumnos	16,7	
2.º	Posibilidad contacto-colaboración entre compañeros	20,7	Ninguno	7,6	
3.º	Mejores condiciones de trabajo	18,2	Menos relación con los alumnos	7,0	
4.º	Otros	17,7	Otros	29,2	
No contestan		15,3		39,5	
TOTAL		<u>100,0</u>		<u>100,0</u>	
PARA LOS ALUMNOS					
1.º	Educación más completa	30,6	Riesgos del transporte escolar	51,7	
2.º	Mantener relación con más compañeros	19,6	Separación de la familia	12,6	
3.º	Distribución por niveles y más profesorado, especialistas, etc.	19,0	Desarraigo de su medio y excesivo horario escolar	7,9	
4.º	Otros	15,7	Otros	8,8	
No contestan		14,9		19,0	
TOTAL		<u>100,0</u>		<u>100,0</u>	

FUENTE: Resultados encuesta.

CUADRO 4

Ventajas e inconvenientes de las concentraciones escolares

Tipo de centro		CONCENTRACIONES ESCOLARES			
Variables	Ventajas	Porcentajes	Inconvenientes	Porcentajes	
PARA LOS PADRES					
1.º	Mejor calidad de enseñanza	32,2	Separación familiar	38,4	
2.º	Las que se derivan de las ventajas para sus hijos	9,1	Peligros del transporte escolar	16,3	
3.º	Delegar la formación de sus hijos a los profesores (no preocuparse, libertad para trabajar, etc.)	7,2	Económicos y no relación con el profesor	6,2	
4.º	Otros	11,8	Otros	5,8	
No contestan		39,7		33,3	
TOTAL		100,0		100,0	
PARA LA LOCALIDAD					
1.º	Económicas	17,6	Ninguno	9,5	
2.º	Mayor importancia, mejoran las condiciones	16,1	Mantenimiento de más servicios	9,3	
3.º	Eleva el nivel cultural	12,0			
4.º	Otros	7,2	Otros	5,8	
No contestan		47,1		75,4	
TOTAL		100,0		100,0	

FUENTE: Resultados encuesta.

— Para los alumnos, las principales ventajas no hacen referencia a aspectos relacionados directamente con la calidad de la enseñanza que reciben, sino que aluden a otras de diferente carácter y tan importantes como «estar cerca de casa» y «mayor relación con el profesor». Los principales inconvenientes para los alumnos derivan de que «reciben una enseñanza de peor calidad» y de su bajo rendimiento escolar, incluyendo también aspectos como el de la pobreza de sus relaciones sociales.

— Para los padres de los alumnos, tanto las ventajas —«estar más tiempo con sus hijos» y «mayor relación con el profesor»— como los inconvenientes —«sus hijos reciben una enseñanza de mala calidad»— coinciden con los que se citan para sus hijos, sumándose a las primeras un elemento importante: la tranquilidad, derivada de tener a sus hijos cerca y de evitar los riesgos del transporte escolar.

— Por último, aparece muy clara la ventaja que resulta para la localidad de tener una escuela, «el único centro cultural del pueblo», y de la importancia de los niños para la «vida» del pueblo. Asimismo, se aprecia que ambas cosas influyen en el hecho de «evitar la emigración».

Con relación a las concentraciones escolares, y en base a los datos que se han obtenido, podemos realizar las observaciones siguientes:

— Las ventajas que para los maestros tienen este tipo de centros vienen a solventar, de alguna manera, los inconvenientes a que se aludía en las escuelas unitarias y mixtas, citándose como las fundamentales: la homogeneidad del alumnado, la posibilidad de contacto-colaboración con los compañeros y las mejores condiciones de trabajo. El mayor inconveniente está en «el número elevado de alumnos», lo que de nuevo hace surgir el problema de la masificación a que se ha llegado en algunos de estos centros comarcales, y en algunas de sus consecuencias, «la menor relación del profesor con sus alumnos».

— En el caso de los alumnos, hay también una correspondencia, a la inversa, entre las ventajas que se consideran tienen para ellos los centros comarcales y los inconvenientes que se citaban en el otro tipo de Centro (escuelas unitarias y mixtas). Así, se incluyen como las principales ventajas: recibir una educación más completa, mayor riqueza en sus relaciones sociales, división por niveles educativos, disponer de más profesorado, de especialistas, etc. Hay que subrayar, sin embargo, que aunque las ventajas son claras, existen también inconvenientes que les afectan, y entre los principales están los riesgos del transporte escolar y la separación de su familia.

— Las concentraciones escolares tienen para los padres de los alumnos básicamente las mismas ventajas y los mismos inconvenientes que para sus hijos.

— Finalmente, para la localidad donde se sitúa la concentración escolar, es un hecho que las ventajas que de ellos se derivan son muy amplias en el orden económico, cultural, de infraestructura, de servicios, etcétera.

A la vista de estas consideraciones, parece deducirse que los maestros se muestran más favorables a las concentraciones escolares y ello teniendo en cuenta las ventajas de todo orden que tienen este tipo de centros para los propios maestros; las ventajas que, asimismo, tienen para los alumnos, rebasando incluso su aspecto pedagógico y educativo en general; y en cuanto a los padres de los alumnos, las ventajas que tienen para sus propios hijos se piensa que podrían compensarles de los inconvenientes que representan para ellos mismos.

Así, aunque se valoran los aspectos positivos de las escuelas unitarias y mixtas, se refleja en forma bastante clara las mejores condiciones de toda índole de los centros comarcales con respecto a las primeras.

Pero no hay que olvidar las desventajas importantes de este tipo de centros, que afectan igualmente, aunque de distinta forma, a maestros, alumnos, padres de alumnos y a la localidad, que se ve privada de escuela.

Es por todo ello que las dos opciones, con las condiciones que les caracterizan en la actualidad, son puestas en cuestión, no configurándose ninguna de ellas como la alternativa definitivamente idónea.

Sin embargo, a la hora de optar entre escuelas unitarias y mixtas o concentraciones escolares, los maestros se inclinan claramente por la opción de la concentración escolar, en un porcentaje global que alcanza el 73,69 por 100 del total. Hemos creído conveniente ampliar la información sobre este hecho, aportando datos sobre la elección de los maestros del tipo de centro por edades y por provincias (ver anexo 2, cuadros 9 y 10).

En el primer bloque de datos, elección del tipo de centro por edades, si bien se advierte a medida que crece la edad de los maestros una ligera ascendencia a favor de las escuelas unitarias y mixtas y en contra de las concentraciones escolares, las diferencias no son muy acusadas y, por tanto, sólo son en parte significativas.

Respecto al segundo bloque de datos, elección del tipo de centro por provincias, hay bastante coincidencia en los porcentajes de cuatro provincias (Lugo, Cáceres, Córdoba y Salamanca) en cuanto a su rechazo de las escuelas unitarias y mixtas y su aceptación de las concentraciones escolares. En la provincia de Huesca, aunque la proporción de los que optan por las concentraciones escolares es alta (el 53,10 por 100), también es elevada la de los que dicen «sí» a las escuelas unitarias y mixtas (el 46,02 por 100); esto pone en evidencia que la solución de las

concentraciones escolares en esta provincia no aparece tan clara, y esto enlaza directamente con un hecho que pasamos a analizar seguidamente.

Las concentraciones escolares están lejos de ser la solución adecuada a los problemas de escolarización que se plantean en determinadas zonas del medio rural en tanto, y como mínimo, no se lleven a cabo reformas y mejoras importantes en su forma de organización y en su estructura.

Sobre estas reformas y mejoras necesarias, apuntamos las relacionadas con cinco aspectos considerados fundamentales: el transporte escolar, el comedor escolar, el tiempo libre de los niños, las edades y los niveles escolares de los niños que asisten a la concentración, y los criterios en la elección de la localidad donde debe situarse la concentración. Estas son las conclusiones principales a que se puede llegar tras el análisis de los datos recogidos (ver cuadro 5):

— La primera hace referencia al desplazamiento de los niños desde su localidad de origen hasta la concentración. Desplazamientos que deben tener un máximo de seguridad y de comodidad para los niños, lo que afecta tanto al transporte escolar —«más y mejores autobuses», «distancias cortas»— como a la situación de la localidad de la concentración —«situación: la más céntrica de la zona», «de buenas comunicaciones».

— En segundo lugar, es muy clara la necesidad que existe de otro personal especializado, además de los maestros, que se ocupe de atender y vigilar a los niños en el transporte escolar, en el comedor y en su tiempo libre, organizando juegos y actividades.

— La tercera alude a la insuficiencia o carencia de instalaciones adecuadas; por un lado, para el comedor escolar, y por otro, de locales donde los niños puedan estar en su tiempo libre, esto es, fuera del horario escolar. (Se solicitan concretamente locales cubiertos.)

— Concretamente, para el comedor escolar se subraya la necesidad de una mayor dotación económica y de un control de la dieta alimenticia.

— Finalmente, son varias las posibilidades que se barajan en relación a las edades en que los niños deben asistir a la concentración:

- Sólo los niños de la segunda etapa de EGB.
- A partir del tercer o cuarto curso de la primera etapa de EGB.
- Primera y segunda etapas de EGB.
- Preescolar y EGB.

Los tres primeros casos implican mantener en cada localidad una escuela donde serían escolarizados los niños que se considera que aún no deben asistir a la concentración escolar.

CUADRO 5

Aspectos que habría que cambiar, añadir o tener en cuenta, en relación con las concentraciones escolares

(Porcentajes)

Aspectos	ASPECTOS QUE HABRIA QUE CAMBIAR, AÑADIR O TENER EN CUENTA, EN RELACION CON LAS CONCENTRACIONES ESCOLARES									TOTAL
	Variables	1.º	Porcen- tajes	2.º	Porcen- tajes	3.º	Porcen- tajes	4.º	Porcen- tajes	
Transporte escolar	Más y mejores autobuses, seguridad y economía	35,0	Distancias cortas	12,2	Encargado vigilancia del transporte	11,8	Otros	15,6	24,4	100
Comedor escolar	Mayor dotación económica	28,3	Personal encargado de comedor y mejor calidad de comida (control dieta)	18,8	Mejores instalaciones y equipamiento	12,0	Otros	5,8	35,1	100
Tiempo libre de los niños	Locales adecuados para estar (patio cubierto, local cerrado, etc.)	20,9	Profesores de ocio o vigilantes	17,8	Juegos o actividades dirigidas	15,7	Otros	2,0	37,6	100
Criterios elección localidad concentración	Situación: la más céntrica de la zona	48,4	Localidad más importante de la comarca	15,3	De buenas comunicaciones y mejor infraestructura	10,5	Otros	1,4	24,4	100
Edades y niveles de los niños que asisten a la concentración	Sólo segunda etapa de EGB	28,7	A partir del tercero o cuarto curso de la etapa	10024,6	Toda la EGB Preescolar y EGB	11,4 11,0	Otros	0,7	23,6	

FUENTE: Resultados encuesta.

Esta cuestión resulta de suma importancia, y con ella hay que contar a la hora de elaborar posibles alternativas a la situación actual. La concepción de concentraciones a las que sólo acudan los escolares a partir de una edad o nivel que se considera más adecuado, y el mantener en las localidades escuelas que se ocupen de los niños hasta esa edad o nivel, es una idea que va cobrando fuerza en la medida que supone un cambio básico de cara a la concentración escolar, y la solución de algunos de sus inconvenientes más graves.

Por último, nos hacemos eco de un hecho que comienza a darse: el surgimiento de una tendencia entre los enseñantes que intenta revalorizar los centros incompletos, y concretamente las escuelas unitarias y mixtas, apoyándose en las ventajas que este tipo de centros tiene, y transformando sus inconvenientes de orden pedagógico más graves. Si bien este aspecto no ha aparecido reflejado en los resultados de nuestra encuesta, creemos interesante citarlo en tanto supone una nueva aportación que puede tenerse en cuenta.

4. Las escuelas-hogar

Las escuelas-hogar son centros educativos en régimen de internado para los niños que asisten a la concentración escolar. Resultan adecuados en aquellos casos en que las dificultades del transporte escolar (largas distancias, recorridos peligrosos, etc.) no hacen aconsejable que los niños se desplacen diariamente desde su localidad al centro comarcal. Su localización coincide pues, con la de la concentración escolar.

La extensión de las escuelas-hogar varía mucho de una provincia a otra. Así, es Córdoba la de mayor número, con 24, seguida de Cáceres, con 17; Lugo, con 13; Salamanca, con 9, y Huesca, con 4. Asimismo, es muy variable el número de plazas de que disponen, oscilando entre 50, la que menos plazas tiene, y 300, la que más; en este aspecto puede establecerse una división similar a la que ya hacíamos con las concentraciones escolares en función del número de plazas: pequeñas, medias y grandes escuelas-hogar, en las que el problema de la masificación y sus consecuencias también se hacen notar. Escuela-hogar pertenecientes a estos tres tipos pueden encontrarse en las cinco provincias de la muestra, no apreciándose diferencias importantes de una a otra (ver anexo 2, cuadros 11 a 15).

Estos internados pueden ser masculinos, femeninos y mixtos. De estos últimos, mixtos, hay nueve en la provincia de Córdoba, dos en Cáceres, siete en Lugo, uno en Salamanca y en Huesca la totalidad de las existencias, esto es, cuatro.

Aunque las escuelas-hogar son centros estatales, el personal que

está a su cargo puede estar integrado por maestros o bien puede tratarse de órdenes religiosas, apreciándose en algunas provincias una opinión favorable por parte de los delegados en el sentido de que sean estas últimas quienes se ocupen de estos centros.

En otro orden de cosas, pasamos a considerar la necesidad o no de las escuelas-hogar, ateniéndonos a los datos resultantes de la encuesta, y diferenciando la opinión de los maestros por provincias y por edades (ver anexo 2, cuadros 16 y 17).

Por provincias aparecen bastante equiparados los porcentajes de quienes consideran necesaria una escuela-hogar en su comarca (entre el 33,64 y el 38,84 por 100), siendo Córdoba la provincia donde esta necesidad se ve más clara (con el 46,09 por 100), pero son aún superiores los porcentajes de las respuestas que se han dado negando esta necesidad (entre el 39,67 y el 55 por 100) en todas las provincias, con excepción otra vez de Córdoba, donde es inferior (el 34,78 por 100). Si bien las diferencias entre las afirmaciones y las negaciones no son en ningún caso elevadas.

Sucede algo parecido si establecemos comparaciones entre la elección y la edad de los maestros, donde los porcentajes varían muy poco de unos a otros intervalos de edad y con relación a una u otra opción, apreciándose curiosamente la mayor oposición a la creación de escuelas-hogar en los más jóvenes (sólo el 29,27 por 100 si la consideran necesaria, mientras que el 46,34 por 100 contestan que no).

Las opciones que se toman sobre la conveniencia o no de una escuela-hogar en la comarca se hacen en base a unos razonamientos que tienen en su mayoría un curso común: la mayor o menor dificultad del transporte escolar, en función de la dispersión de la población escolar, de las distancias que deben recorrer, de la peligrosidad de los trayectos, del estado en que se encuentran las carreteras, etc. (ver cuadro 6).

En cuanto a la valoración que hacen los maestros de las escuelas-hogar, los aspectos que se ven como más positivos aluden a los mejores medios de que disponen los niños en todos los órdenes: para relacionarse con otros niños, para su educación y desarrollo, en cuanto a condiciones de vida y alimentación, etc. Se cita de nuevo como muy positivo evitar de esta forma los riesgos del transporte escolar. De los aspectos negativos destacan la obligada y continuada separación familiar y la problemática que se deriva del régimen de internado. Se alude como aspectos que hay que transformar a la necesidad de personal especializado, de mejora de las instalaciones y de establecer una más estrecha colaboración con la concentración escolar y contactos periódicos con los padres de los alumnos (ver cuadro 7).

Así, pues, el tema de las escuelas-hogar tiene una doble vertiente: de una parte, aparecen ligadas a las concentraciones escolares como alter-

CUADRO 6
Necesidad de una escuela-hogar en la comarca. Razones
 (Porcentajes)

Escuela-hogar	Necesidad de una escuela-hogar en la comarca					TOTAL
	Razones	Si	Porcentaje	No	Porcentaje	
RAZONES						
1. ^a	Población muy dispersa	9,30	Los pueblos están cercanos.	11,5	—	—
2. ^a	Evitar los riesgos del transporte escolar	9,11	Los niños deben vivir con sus padres	4,46	—	—
3. ^a	Distancias largas y vías de comunicación en mal estado	4,0	Existen buenos medios de comunicación	1,36	—	—
4. ^a	Trabajo de los padres (traslado temporal)	—	—	—	—	—
5. ^o	Otros	7,24	Otros	6,20	—	—
No contestan		6,01		22,09		
TOTAL		38,57		45,16	16,09	100

FUENTE: Resultados encuesta.

CUADRO 7
Valoración de las escuelas-hogar
(Porcentajes)

Valoración	ESCUELAS-HOGAR			
	Aspectos positivos	Porcentajes	Aspectos negativos y/o a transformar	Porcentajes
1.º	Ambiente propicio para la convivencia	19,0	Separación familiar	15,1
2.º	Evitar los riesgos del transporte escolar	11,8	Problemática derivada del régimen de internado, inadaptación	7,2
3.º	Mejorar medios para su formación y desarrollo	10,7	Necesidad de personal especializado (profesores, psicólogos, etc.) y mejora de instalaciones	7,1
4.º	Mejores condiciones de vida y alimentación	1,7	Contactos con el Centro escolar y contactos periódicos con las familias	4,9
5.º	Otros	3,5	Otros	3,3
No contestan		53,3		62,4
TOTAL		100,0		100,0

FUENTE: Resultados encuesta.

nativas ambas que pretendan dar solución a los problemas resultantes de la escolarización en algunas zonas del medio rural, y por otra, la referida a la problemática específica de estos centros, a su organización y condiciones.

Resulta obvio que en la medida que continúe la política de concentración escolar, incluso cuando la dificultad de los desplazamientos no aconseja que éstos se realicen diariamente, el mantenimiento y la creación de nuevas escuelas-hogar, precisamente en estos casos, será un hecho. Pero, paralelamente a lo que ya afirmábamos en relación con los centros comarcales, las escuelas-hogar están lejos de ser la solución idónea a los problemas de escolarización planteados en determinadas zonas del medio rural, mientras, y como mínimo, esta solución no vaya acompañada de todos los medios necesarios que subsanen sus deficiencias.

Separar a estos niños de sus familias y de su medio, con el objeto de mejorar sus condiciones de escolarización, obliga a que efectivamente estas condiciones compensen los sacrificios que tanto padres como hijos deben realizar.

Por todo ello, las escuelas-hogar deben ofrecer al niño un ambiente adecuado que se parezca lo más posible, y realmente, a un «segundo hogar»; no debemos olvidar que a estas residencias van escolares desde los seis a los catorce años, y que en ellas pasan la mayor parte del tiempo, si no todo, fuera del horario escolar. Y para esto son necesarias unas instalaciones cómodas y adecuadas, pero, sobre todo, es imprescindible un equipo de personas especializadas y capacitadas para desempeñar las múltiples y diferentes funciones que exige este trabajo, de las cuales las principales, además de la simple y a la vez compleja organización de la escuela, son dos: atender a niños de muy diversa procedencia, que se ven inmersos en un medio que desconocen y que atraviesan por distintas etapas evolutivas, cada una con su problemática específica, y organizar el funcionamiento de la escuela, alternando las tareas relacionadas con la actividad propiamente escolar con multitud y riqueza de actividades de ocio y de tiempo libre que contribuyan de manera efectiva al desarrollo gradual e integral del niño.



El profesorado

El objeto del presente capítulo es llegar a un conocimiento lo más claro y ordenado posible de todo lo concerniente a los profesores que trabajan en centros situados en el medio rural.

La importancia, el interés y la complejidad del tema son manifiestos, por lo que no es necesario hacer más precisiones al respecto.

Para abordarlo trataremos toda la temática referida al profesorado en tres apartados sucesivos y coherentes con su contenido. Estos son: 1) datos de los maestros; 2) formación y actualización de conocimientos; 3) práctica educativa.

La principal fuente de información y contraste en la elaboración de este capítulo ha sido el cuestionario que se ha aplicado a los maestros que ejercen en la actualidad en los centros escolares del medio rural. Sólo mencionar que la elección de la muestra ha sido aleatoria, ya que la selección se ha realizado en función del tipo de centro donde están destinados.

1. Datos de los maestros

Dedicamos este apartado a señalar algunos datos generales sobre los maestros que han colaborado contestando a nuestro cuestionario. El interés es doble: por un lado, ofrecer una perspectiva de carácter general sobre los maestros que ejercen su actividad en el medio rural; por otro lado, nos referiremos concretamente a aquellos cuyas opiniones han servido de base y contraste en el proceso de investigación.

Los datos que vamos a señalar hacen referencia a número de maestros, edad y sexo; relación de estas variables con el tipo de centro donde ejercen actualmente; planes de estudio que han cursado; años que llevan trabajando; destinos en los que han ejercido con anterioridad y

provincia de procedencia; localidad donde residen habitualmente, y proyecto de ejercer o no en un medio urbano.

El cuestionario les ha sido aplicado a 516 maestros de ambos sexos (254 varones y 257 mujeres), repartidos entre las cinco provincias de la muestra. La edad de éstos oscila entre los veintiuno y los sesenta y nueve años, distribuidos de la siguiente forma:

De 21 a 25 años	42 maestros
De 26 a 30 años	82 maestros
De 31 a 35 años	100 maestros
De 36 a 40 años	95 maestros
De 41 a 50 años	103 maestros
Más de 50 años	69 maestros

Se ha realizado una comparación de la edad y el sexo de los maestros según el tipo de centro donde ejercen actualmente, no apreciándose ninguna relación especialmente significativa entre las dos primeras y la tercera variable mencionada.

Sí existe, evidentemente, una estrecha relación entre la edad de los maestros y el plan de estudios de Magisterio que cursaron, cuyo listado, junto al número de maestros, ofrecemos a continuación:

Plan de estudios	N.º de maestros
Año 1931	15
Año 1942	14
Año 1945	28
Año 1950	238
Año 1967	85
Año 1971	45

Del mismo modo, existe una correspondencia obvia entre la edad de los maestros y los años de trabajo en la profesión:

De 1 a 3 años	55 maestros
De 4 a 8 años	80 maestros
De 9 a 15 años	134 maestros
De 16 a 25 años	167 maestros
Más de 25 años	69 maestros

Del total de maestros encuestados, 123 son solteros y 377 casados, y de estos últimos se da un número apreciable de matrimonios entre maestros, como puede constatarse seguidamente:

Profesión del cónyuge	N.º de maestros
Maestro	124
Funcionario	17
Otras profesiones	111
Sus labores	123

Hay un hecho que merece subrayarse y es el elevado número de estos maestros que nacieron en la misma provincia donde ejercen actualmente su profesión (318), e incluso en el mismo municipio (105); 37 han nacido dentro de la región y 50 fuera de ella. Pero para completar esta información es preciso atender a los destinos en que ejercieron con anterioridad y que aparecen reflejados en el cuadro 1, donde puede verse que, aunque el mayor número de maestros corresponde a los que ejercieron sus primeros destinos dentro de la misma provincia, es apreciable el porcentaje de maestros que fueron destinados a otras provincias, dentro de la región y más aún fuera de ella.

La mayoría de los maestros tienen fijada su residencia habitual en el mismo pueblo donde trabajan (390), pero es también importante el número de los que viven en un lugar diferente al que trabajan (118), presumiblemente en zonas urbanas más o menos cercanas al pueblo.

Por último, mencionar que un buen porcentaje de los enseñantes (53 por 100) tienen como objetivo llegar a ejercer en un medio urbano, aunque es apreciable el porcentaje (40 por 100) de los que prefieren seguir trabajando en el medio rural.

A modo de resumen, podríamos citar cuatro aspectos generales que caracterizan al profesional de la enseñanza que ejerce actualmente en el medio rural:

— La edad y el sexo de los maestros no son variables determinantes del tipo de centro donde ejercen.

— Un elevado número de maestros han cursado planes de estudios de cierta antigüedad, comúnmente calificados de poco válidos.

— Es equiparable el número de maestros que al comenzar a ejercer su profesión son destinados fuera de su lugar de origen (provincia, región), al de los que desde el principio trabajan en su provincia.

— Habría que preguntarse por las razones que llevan a muchos maestros a residir fuera del lugar donde trabajan y a querer ejercer en medios urbanos con preferencia al medio rural. Esto último nos llevaría a la problemática general de las condiciones de vida que ofrece el medio rural.

Finalmente, y en otro orden de cosas, incluimos en este apartado los cambios que efectuarían los maestros en el sistema de asignación de destinos: concurso de asignación de destinos por especialidades (16 por 100), suprimir el «derecho de consortes» (14 por 100), concurso general único (7 por 100), asignación de destinos por antigüedad y/o por méritos (7 por 100), suprimir concurso para localidades de más de 10.000 habitantes (6 por 100), sacar a concurso todas las vacantes (5 por 100), suprimir los traslados forzosos (3 por 100), y «otros» (15 por 100).

CUADRO 1
Destinos en los que han ejercido
(Frecuencias y porcentajes)

Destinos	Lugar		En el municipio		En la provincia		En la región		Fuera		TOTAL	
	Frecuen- cias	Porcen- tajes										
1)	277	53,7	5	1,0	160	31,0	33	6,4	41	7,9	516	100
2)	143	27,7	9	1,7	269	52,1	33	6,4	62	12,0	516	100
3)	64	12,4	19	3,7	329	63,8	32	6,2	72	14,0	516	100

FUENTE: Resultados de la encuesta.

2. Formalización y actualización de conocimientos

La formación profesional de los enseñantes es base primordial para una eficaz tarea educativa. El carácter de la preparación que han recibido y reciben, su consonancia con las nuevas líneas educativas y su correspondencia con las necesidades que se derivan de la sociedad actual vienen a determinar en gran medida la calidad de la enseñanza que se imparte.

Una cuestión caracteriza, en un primer acercamiento al tema, la formación recibida por los maestros que ejercen en la actualidad. Esta es la diversidad existente en la preparación profesional de los maestros, motivada por la multiplicidad de planes de estudio de Magisterio que se han sucedido en las últimas décadas y que no han respondido en su mayoría a las exigencias de una auténtica educación moderna y actual.

Existe un acuerdo muy generalizado entre los maestros al afirmar la insuficiencia de la formación recibida en los estudios de Magisterio, en cuanto a ser excesivamente teórica y poco práctica. Asimismo, existe acuerdo en cuanto a los medios a través de los que se pueden superar estas deficiencias de formación: transformando y mejorando el Plan de Estudios del Profesorado de EGB; con la propia experiencia; mediante la realización de cursillos de actualización de conocimientos.

La importancia de esta última medida es doble: por una parte, es la única viable para conseguir que los maestros que cursaron sus estudios hace más tiempo tengan acceso a una cada vez más necesaria «puesta al día», tanto en contenidos como en métodos de enseñanza. Por otra parte, para todos los profesionales de la enseñanza se hace imprescindible poder acceder periódicamente tanto a cursos de perfeccionamiento, actualización y/o especialización, como a actividades de revisión, reflexión e intercambio de ideas y experiencias.

Por lo que se refiere a las posibilidades que han tenido los maestros en estos dos últimos años para acceder a cursillos de actualización de conocimientos, hemos podido observar que un 51 por 100 de los maestros encuestados sí han tenido la oportunidad de realizar algún cursillo, pero un 45 por 100 de estos maestros no han tenido esta oportunidad, cifra, sin duda, muy apreciable, sobre todo si tenemos en cuenta las razones que se han aducido con anterioridad.

En la comparación que se establece en la realización de estos cursillos por provincias, los porcentajes positivos son inferiores a los negativos, aunque con diferencias poco significativas en las provincias de Córdoba, Lugo y Salamanca. La relación se invierte en favor de los positivos en la provincia de Cáceres, pero es Huesca, con un porcentaje del 70 por 100, donde más claramente los maestros han tenido acceso a estos cursos.

En cuanto a las entidades organizadoras de los cursillos, globalmente la que aparece en primer término es la red ICE-INCIE, seguida, con una diferencia muy acusada, por la UNED. Por provincias se repite esta situación con excepción hecha de Lugo, donde la UNED alcanza el porcentaje más alto.

Los contenidos que se imparten en estos cursos están referidos en su mayoría a las distintas especialidades por áreas y/o niveles, y en menor proporción incluyen nuevas técnicas educativas y otros aspectos generales de la educación.

La organización de estos cursos refleja el esfuerzo realizado por parte de la Administración. Pero su eficacia y utilidad se ven limitados, en primer término, porque aún no llegan al número de profesores que sería deseable; porque los contenidos que se imparten mantienen un carácter eminentemente teórico, y no incluyen todos los aspectos de la enseñanza que serían de interés y necesarios; por último, porque los maestros, en la mayoría de los casos, o no pueden poner en práctica lo aprendido al no disponer en sus centros de trabajo de las condiciones precisas, o no pueden ejercer la especialidad cursada debido a la inexistencia efectiva de una plantilla de profesores de centro.

Una cuestión importante relativa a estos cursillos es la consulta que se ha hecho a los maestros acerca de cuáles deberían ser las mejores condiciones para su realización en el futuro: condiciones con respecto a la época y al horario más idóneo, la duración que deberían tener, el lugar donde deberían celebrarse y los contenidos que se deberían impartir.

Los resultados obtenidos han sido los siguientes: la época que los maestros consideran más conveniente es en verano (el 53 por 100) o bien durante el curso, fuera del horario escolar (el 28 por 100). Opinan que deberían durar un mes (el 37 por 100), un curso (el 17 por 100) o quince días (el 13 por 100), entendiéndose que se corresponderían la primera y tercera opciones con su realización en verano y la segunda con que se hicieran durante el curso, fuera del horario escolar. El mayor porcentaje de maestros piensa que deberían tener lugar en las localidades cabeceras de comarca (el 45 por 100) y en menor número en las capitales de provincia (el 24 por 100). Por último, y en cuanto a los contenidos que deben impartir, se encuentran en primer término los que reclaman contenidos fundamentalmente «prácticos», aunque también teóricos (el 33 por 100), mientras que el resto se distribuye casi por igual entre «las distintas especialidades por áreas educativas» (el 17 por 100), «nuevas técnicas educativas» (el 15 por 100) y «los aspectos generales de la educación» (el 14 por 100).

De todos estos datos se deducen con absoluta evidencia varias cuestiones:

— La actitud abiertamente positiva por parte de los maestros hacia la realización de cursillos de actualización y perfeccionamiento.

— El acuerdo y la claridad existentes en cuanto a las condiciones en las que deberían celebrarse estos cursillos.

— La necesidad de continuar con la línea ya iniciada, instrumentando los medios necesarios para que los cursillos se lleven a cabo, ampliando y extendiendo su campo de acción con objeto de que puedan beneficiarse de ellos la gran mayoría de los maestros.

— La necesidad de dar a estos cursos unos contenidos que respondan a las inquietudes de los enseñantes, y para ello nada mejor que realizar previamente consultas al respecto.

— La inutilidad e ineficacia de estos cursillos en tanto no se faciliten en los centros educativos las condiciones que permitan la aplicación y puesta en práctica de lo aprendido y de la especialización conseguida.

3. Práctica educativa

Vamos a ver a continuación cómo se desarrolla en la práctica la actividad educativa del profesorado, en cuanto a las condiciones que vienen determinadas por aspectos relativos a los propios profesores.

La multiplicidad de dichos aspectos, y la intención de ofrecer una versión clara y completa de los mismos, nos llevan a agruparlos en tres bloques diferentes:

— El primero trata de su trabajo concreto, horario de trabajo, cursos y áreas de que se ocupan y cargos que desempeñan dentro del centro escolar.

— El segundo se refiere al personal de que dispone o debiera disponer el centro, considerándolo en su aspecto cuantitativo y cualitativo.

— El tercero se ocupa de otras cuestiones más directamente pedagógicas como: la programación de actividades, la coordinación entre los profesores del centro y las dificultades que encuentra el maestro en su tarea educativa.

— Por último, los profesores opinan acerca de las condiciones que debe reunir, o no, el maestro que trabaja en el medio rural.

Observaremos en primer lugar cuál es el *horario de trabajo* de los maestros, el cual aparece reflejado en la siguiente relación:

Horas de trabajo por día	N.º de maestros
5 horas	56
6 horas	198
7 horas	166
8 horas	73
Más de 8	10

En este horario de trabajo hay que incluir, además de la jornada propiamente escolar, el desempeño de otros cargos dentro del centro escolar. Del total de maestros encuestados, 301 (el 58 por 100) se ocupan exclusivamente de impartir clases, mientras que 215 (el 42 por 100) alternan esta actividad con otras responsabilidades:

Cargo	N.º de maestros
Director	51
Tutor	50
Secretaria	32
Responsable comedor .	28
Coordinador	21
Junta Económica	8
Jefe de Estudios	2
Otros	23

Otra de las cuestiones a considerar es el número de cursos de que se ocupa cada maestro, complementado con el número de áreas educativas que imparte, ya que en principio debe existir una correspondencia entre ambos.

La primera variable determinante de esta cuestión es, obviamente, el tipo de centro de que se trate. Así, en los centros incompletos (por su propio carácter de «incompletos»), los maestros tienen que encargarse de varios o de todos los cursos e, igualmente, de impartir varias o todas las áreas. Sólo en las escuelas graduadas (y no en todos los casos) existen algunos profesores especialistas para la segunda etapa de EGB, que se ocupan de impartir varias áreas.

En los centros completos, en Preescolar y la primera etapa de EGB los profesores están habitualmente al cargo de un solo curso e imparten todas las áreas. En la segunda etapa de EGB, donde presumiblemente debería existir un número suficiente de especialistas para cada área educativa, los maestros, en un porcentaje del 17 por 100 (con relación al 49 por 100 que corresponde a los profesores especialistas de segunda etapa de EGB encuestados), se ocupan de impartir una sola especialidad, mientras que se eleva a un 22 por 100 los que se ocupan de dos, tres y más especialidades.

Estas observaciones introducen el segundo bloque de cuestiones a tratar, esto es, el del *personal* de que disponen o deberían disponer los centros escolares.

Una amplia mayoría de maestros considera insuficiente el número de profesores existentes en sus centros respectivos (414 maestros, el 80 por 100), mientras que 95 maestros (el 18 por 100) entienden este número como el adecuado. A la pregunta de qué profesores serían necesarios en el centro y para qué actividades, las respuestas dadas han sido las siguientes:

Profesores	N.º de maestros
Especialistas	321
Educación especial (psicólogos, pedagogos...)	35
Recuperación	23
Suplencias	15
Actividades extraescolares	10
De curso	8
Otros	1

Así, aparece muy evidente en estos datos la necesidad de profesores centrada en los «especialistas». En este sentido se ha recogido información sobre los especialistas de que disponen actualmente los centros, distinguiendo por tipo de especialidad y estableciendo comparaciones entre las cinco provincias de la muestra.

Atendiendo a los resultados globales, los porcentajes superiores de los positivos con relación a los negativos se dan en las especialidades de Ciencias Sociales (el 73 por 100 afirman disponer de ellos en su centro y el 24 por 100 responden que no), Matemáticas y Ciencias Naturales (el 82 por 100, sí, y el 16 por 100, no) y Lenguaje (el 74 por 100, sí, y el 24 por 100, no). Un balance de signo negativo lo encontramos en los especialistas en Preescolar (el 21 por 100, sí, y el 76 por 100, no), Idioma (el 32 por 100, sí, y el 65 por 100, no) y en «otros» (el 40 por 100, sí, y el 58 por 100, no); en este último concepto se incluyen los especialistas en Educación Física, Pretecnología, Expresión Plástica, Expresión Dinámica... En las cifras por provincias se da una correspondencia general con estos datos globales, y aunque aparecen algunas diferencias en cuanto al número y al tipo de especialidad de una provincia a otra, no alcanzan a ser especialmente significativas.

En correspondencia con lo anterior se ha llevado a cabo el mismo tipo de análisis en torno a los *especialistas* que en concreto se consideran actualmente precisos en los centros escolares. Los resultados han sido los siguientes:

Especialistas en el nivel de Preescolar sólo los consideran necesarios el 7 por 100 de los maestros consultados y no necesarios el 65 por 100; en Ciencias Sociales, el 11 por 100 sí los consideran necesarios y el 61 por 100 no; Matemáticas y Ciencias Naturales, el 10 por 100, sí, y el 63 por 100, no; en Lengua Extranjera, el 28 por 100, sí, y el 45 por 100, no; en Lenguaje y Lengua Vernácula, el 13 por 100, sí, y el 59 por 100, no; finalmente, en «otros», el 59 por 100, sí, y el 14 por 100, no.

Puede observarse una cierta correspondencia entre la necesidad de cada tipo de especialistas y su disponibilidad, con algunas excepciones como en el caso del Preescolar, donde a pesar de los pocos especialistas de que se dispone es muy bajo también el porcentaje de los que los

citan como necesarios. En Lengua Extranjera, aunque es apreciable el número de maestros que lo solicitan, no se corresponde del todo con el bajo porcentaje de los existentes. Hay que subrayar la clara demanda de especialistas en «otros» (el 59 por 100), donde se incluyen, como ya habíamos apuntado, los especialistas en Educación Física, Expresión Plástica, Expresión Dinámica, Pretecnología... Por provincias no se aprecian diferencias muy significativas, manteniendo en líneas generales las mismas características ya analizadas para los resultados globales.

Además del profesorado, en los centros se precisa *otro tipo de personal* conforme a la opinión de 397 maestros (el 77 por 100); en este nuevo personal se incluye:

Otro personal	N.º de maestros
Conserje y mantenimiento general .	219
Administrativo	171
Psicólogo	108
Aux. de comedor y transporte	56
Personal sanitario y otros	101

La demanda de este «nuevo personal» se refiere a un hecho general: la inexistencia de este tipo de personal en los centros escolares obliga a los maestros a desempeñar funciones ajenas a las propias y específicas del profesorado, lo que le viene condicionado en alguna medida y les quita un tiempo necesario para realizar su labor educativa.

Damos paso seguidamente a los temas pertenecientes al tercer bloque señalado al principio que, aunque posea un carácter diferente a los anteriores, están íntimamente vinculados a la práctica educativa de los profesionales de la enseñanza.

La programación de los contenidos y de las actividades educativas es un hecho que, sin duda, afecta tanto a la enseñanza que se imparte como a la jornada de trabajo del maestro.

De los maestros consultados, sólo 35 (el 7 por 100) afirman no realizar ningún tipo de programación, mientras que ascienden a 475 (el 92 por 100) los que sí la llevan a cabo; el tiempo que esto les ocupa semanalmente es variable y se distribuye así:

Horas de programación por semana	N.º de maestros
Menos de 3 horas	141
De 3 a 6 horas	213
De 6 a 10 horas	69
Más de 10	16

Como puede observarse, los maestros que programan en alguna forma su actividad educativa son la inmensa mayoría, y a ello le dedican un tiempo semanal que puede calificarse de razonable.

Otra cuestión importante es si entre los profesores que trabajan en el mismo centro existe o no una coordinación adecuada de las actividades que desarrollan, de los contenidos que imparten, de los métodos de enseñanza que utilizan, etc..., esto es, si colaboran en orden a una mayor eficacia en la consecución de los objetivos de la educación.

Atendiendo a los resultados totales obtenidos en este sentido, puede verse que sólo en el 35 por 100 de los casos se afirma llevar a cabo una actividad coordinada o al menos una cierta colaboración entre todos los profesores del centro. Estos porcentajes son superiores cuando nos referimos a la coordinación-colaboración del profesorado por etapas educativas, en primera etapa de EGB (el 48 por 100) y en la segunda etapa de EGB (el 51 por 100), excepto en Preescolar, donde la proporción es también baja (el 37 por 100). Por provincias se corresponden los resultados parciales con los totales ya apuntados, sobresaliendo la provincia de Huesca, donde se aprecian porcentajes significativamente más altos en todos y cada uno de los apartados.

Aunque por etapas educativas la coordinación y colaboración entre el profesorado se da con mayor frecuencia, puede considerarse generalizada la escasa extensión en los centros de esta práctica, lo que en los momentos actuales denota una importante deficiencia, cuyas razones de origen habría que cuestionarse.

Atendemos ahora a otro tema de gran interés. Se trata de saber cuáles son las *dificultades fundamentales que encuentran los maestros* para el desarrollo de su actividad educativa. Tenemos en cuenta para señalar estas dificultades el tipo de centro donde ejercen y hay que señalar al respecto que, aunque se aprecian diferencias, entre los centros completos y los incompletos se dan también algunas coincidencias.

En los centros incompletos, las dificultades que más se acusan son: la falta de material e instalaciones y el tener que atender a varios cursos y/o niveles. En cuanto a los centros completos, las opiniones se reparten entre las siguientes dificultades: falta de material e instalaciones (29 por 100), falta de interés de los padres de los alumnos (apoyo, colaboración, etc...) (13 por 100), atender a varios niveles dentro del mismo curso (10,5 por 100), excesivo número de alumnos en las clases (9 por 100), falta de interés de los alumnos (9 por 100), todos los relativos al profesorado (8 por 100), bajo nivel cultural ambiental (7 por 100) y «otros» (4 por 100).

Así, parecen reflejados con suficiente claridad los principales problemas que padecen los profesores, determinados por deficientes dotaciones en personal, material e instalaciones de los centros, por las diferentes condiciones en que se lleva a cabo el proceso educativo, que originan una preparación de características diversas incluso para el mismo curso, y por lo inadecuado de métodos y contenidos como lo evidencia la falta de interés del alumnado. Hay que subrayar la importancia

que dan los profesores a la participación y colaboración de los padres en la educación de sus hijos.

Por último, nos detenemos en el aspecto que hace mención a la opinión de los maestros sobre las condiciones específicas que debe o no reunir el maestro que trabaja en un medio rural.

Sólo el 5 por 100 de los encuestados piensa que no debe existir ningún rasgo específico en el maestro que ejerce en un medio rural que lo diferencie del que ejerce en un medio urbano. En cuanto al resto, citan los siguientes: vocación (20 por 100), conocimiento del medio rural (19 por 100), adaptación al medio rural (19 por 100), cualidades humanas de signo «positivo»: optimista, abierto, bondadoso... (7 por 100); sociabilidad (6 por 100), preparación profesional (5 por 100), cualidades humanas de «otro signo»: sufrido, paciente, abnegado, sacrificado... (3 por 100), y «otros» (2 por 100).

Hemos creído, asimismo, interesante establecer una comparación entre la selección de los rasgos específicos y la edad de los maestros encuestados, y estos son los resultados: de 21 a 25 años se hace más referencia al conocimiento y a la adaptación al medio rural, de 26 a 30 años además de éstos se incluye la vocación, de 31 a 35 años se añade a estos tres la sociabilidad, de 36 a 40 años se hace mayor hincapié en el conocimiento del medio rural y en la vocación por último, de 41 a 50 años y más se añaden a todos los citados una preparación humana de carácter «positivo».

Es evidente que la mayoría de los profesores opinan que los maestros con destino en una zona rural no sólo deben poseer conocimientos acerca de las características específicas de este medio, sino que además considera la importancia de adaptarse e integrarse en él con todo lo que ello implica.

A modo de resumen, e intentando recoger los aspectos más sobresalientes relacionados con la práctica educativa de los maestros, debemos señalar que:

Es un hecho comprobado que en el trabajo de los maestros se incluyen diversas actividades además de la específica de impartir clases; de éstas, algunas se relacionan directamente con la actividad educativa (programar, coordinarse, desempeñar algunas funciones...) y otras no tan directamente (Secretaría, vigilancia del comedor...)

Todas estas actividades se ven condicionadas, y algunas de ellas fundamentadas, por: la insuficiencia del profesorado existente en los centros, por la falta de otro personal auxiliar y por la insuficiencia de material e instalaciones. Estos tres problemas vienen afectando de la misma manera, pero en distinto grado, tanto a los centros incompletos como a los completos, ya que, aun estando estos últimos mejor dotados

que los primeros, estas dotaciones no se consideran todavía suficientes, como puede comprobarse en los resultados obtenidos.

De todo ello se desprende, por un lado, las claras demandas que hacen los maestros y, por otro, las dificultades que citan como los inconvenientes principales que afectan a su labor educativa. No podemos olvidar que el conjunto de concionantes apuntados inciden directamente en la calidad de la enseñanza que se imparte y en la incompleta preparación de los alumnos, causante de los distintos niveles existentes aún dentro del mismo curso, y que mientras no se den las transformaciones necesarias no puede esperarse que los maestros realicen un auténtico trabajo de equipo, una adecuada programación de las actividades educativas, una labor de mentalización-colaboración con los padres de los alumnos, etc..., aspectos de vital importancia hoy día, pero de los que no pueden ocuparse con la intensidad debida.

Sólo queda subrayar, finalmente, la importancia que conceden los maestros al conocimiento del medio rural y a la capacidad para adaptarse a sus condiciones de vida, definiéndolos como los rasgos fundamentales que debe poseer el maestro rural.



Los alumnos

Para abordar el tema del alumnado hemos dividido el presente capítulo en dos apartados: el primero se ocupa de las condiciones de escolarización de los alumnos en el medio rural, y el segundo de los alumnos y sus relaciones con el sistema educativo actual.

Al tratar de las condiciones de escolarización hemos utilizado, como veremos posteriormente, cuatro indicadores que reflejan con suficiente claridad la situación. Sin embargo, es preciso subrayar que estos indicadores, aun siendo importantes y significativos, representan sólo una parte de todos los factores que están afectando al proceso de escolarización y a las condiciones en que éste se desarrolla. Resulta, pues, imprescindible remitirse a todo lo tratado detalladamente en los capítulos 3 y 4 de esta segunda parte para obtener una idea global y completa sobre el tema.

Por último, señalamos de nuevo que para la realización del presente capítulo se ha utilizado la información estadística del INE y del ME, convenientemente reelaborada, así como los resultados del cuestionario aplicado.

1. Condiciones de escolarización

En un primer acercamiento al tema del alumnado, vamos a dedicar este apartado al estudio de las condiciones de escolarización de los alumnos en el medio rural, a través de varios indicadores escogidos en base al interés de los datos disponibles sobre este tema. Concretamente estudiaremos: el índice de utilización de los puestos escolares en el medio rural; la media de alumnos por unidad; el número de unidades según el número de alumnos; el déficit físico y el déficit funcional.

Para los tres primeros indicadores estableceremos comparaciones entre la enseñanza estatal y la no estatal, por tipos de centros, por nive-

les educativos y, asimismo, entre zona rural y zona urbana. Para el cuarto indicador tendremos en cuenta la evolución seguida por ambos tipos de déficit durante los últimos años.

Con relación al primero de los indicadores señalados (ver anexo 3, cuadros 1 al 5), se observa que no existen diferencias entre la enseñanza estatal y la no estatal en cuanto al índice global de utilización de los puestos escolares disponibles, siendo prácticamente éste idéntico en los dos tipos de enseñanza.

Hay que hacer notar que hablar de enseñanza no estatal implica ocuparnos exclusivamente de centros completos y concretamente de colegios, ya que la importancia relativa de los centros incompletos es ínfima y, por tanto, no representativa.

Así, la tasa de ocupación de los colegios no estatales oscila entre el 56 por 100 en Cáceres y el 83 por 100 en Córdoba. Por niveles educativos, en tres provincias se aprecian tasas de ocupación muy superiores en Preescolar con relación a EGB (Huesca, Lugo y Cáceres), superando incluso tasas del 100 por 100; en las demás, las diferencias en uno u otro sentido no son especialmente significativas.

Pasamos ahora a ocuparnos de la enseñanza estatal que, como ya hemos visto repetidas veces, por su extensión e importancia cuantitativa es realmente la más representativa y, por tanto, la que nos interesa primordialmente.

Estableciendo la comparación entre los distintos tipos de centros estatales existentes se aprecia que, en general, el índice de utilización es significativamente más alto en los centros completos que los centros incompletos. Existen, sin embargo, algunas particularidades con respecto a cada tipo de centro en cada una de las provincias de la muestra, que seguidamente pasamos a comentar.

En las escuelas unitarias encontramos unos índices de utilización muy altos en las provincias de Cáceres y Córdoba (alrededor de un 75 por 100), y bajos en Huesca, Salamanca y Lugo (inferiores al 50 por 100).

En las escuelas mixtas se alcanzan, en general, unos índices más bajos que en las escuelas unitarias. Sólo se alcanza el 50 por 100 en la provincia de Córdoba, siendo en las restantes ligeramente inferiores (Cáceres y Salamanca) o muy inferiores (Lugo y Huesca).

En las escuelas graduadas se da un índice alto de ocupación en la provincia de Córdoba, medio en las provincias de Salamanca, Cáceres y Huesca (alrededor del 50 por 100) y bajo en la provincia de Lugo.

En los colegios nacionales, los índices son en todas las provincias elevados, fluctuando alrededor del 75 por 100 del total de puestos escolares.

En los centros comarcales estos índices son asimismo elevados, sobrepasando en todas las provincias el 70 por 100, con excepción de la provincia de Huesca, donde es algo inferior.

Considerando los niveles educativos, para EGB resultan válidas todas las afirmaciones que se han hecho anteriormente con relación a los índices globales. En el nivel de Preescolar coinciden los bajos índices de utilización que, en general, se dan en los puestos escolares de los centros incompletos (con la excepción de Salamanca), pero sobresalen los elevados índices de los centros completos superiores incluso a los de EGB, dándose el caso de provincias como Córdoba y Huesca donde estos índices superan el 100 por 100.

Si utilizamos este mismo indicador para establecer comparaciones entre zonas rurales y zonas urbanas, nos encontramos con que en todas las provincias la tasa de ocupación de los puestos escolares en las zonas urbanas (alrededor del 82 por 100) es significativamente superior a la tasa de ocupación en las zonas rurales (alrededor del 62 por 100) (ver anexo 3, cuadro 6).

Por último, si consideramos el índice por provincias, la tasa de ocupación global más elevada se da en Córdoba, seguida por Cáceres, Lugo, Salamanca y Huesca.

El segundo de los indicadores que hemos utilizado es la *media de alumnos por unidad*, correspondiente a los centros ubicados en zonas rurales. Las diferencias entre la enseñanza estatal y la no estatal, en cuanto a la media global de alumnos por unidad, son mínimas y, por tanto, muy poco significativas. La diferencia más acusada se da en Huesca (enseñanza estatal: 22 alumnos/unidad y no estatal: 28 alumnos/unidad) y la menor, en este caso ninguna, se da en Córdoba (enseñanza estatal y no estatal: 30 alumnos/unidad) (ver anexo 3, cuadros 7 al 11).

Con relación a la media alumnos/unidad por tipo de centro, atendiendo ya exclusivamente a la enseñanza estatal, se observa un hecho de carácter general en todas las provincias: la media correspondiente a los centros incompletos es inferior a la correspondiente en los centros completos.

Dentro de los centros incompletos se aprecia una media superior en Cáceres y en Córdoba (25 alumnos/unidad) al resto de las provincias de la muestra (de 10 a 20 alumnos/unidad). Dentro de los centros completos, la media varía en todas las provincias entre 25 y 35 alumnos por unidad.

Estableciendo la comparación entre zona rural y zona urbana, se alcanzan las diferencias más acusadas en Huesca y Salamanca (22 alumnos/unidad en la zona rural y 33 alumnos/unidad en la zona urbana), mientras que en el resto de las provincias la diferencia es sólo de aproximadamente de cuatro alumnos por unidad (ver anexo 3, cuadro 12).

Si quisiéramos ordenar las provincias de mayor a menor media de alumnos por unidad en las zonas rurales se situaría de nuevo en primer lugar Córdoba (30 alumnos/unidad), seguida de Cáceres (26 alumnos/unidad), Lugo (23 alumnos/unidad), Huesca y Salamanca (22 alumnos/unidad).

El tercero de los indicadores analizados se refiere al *número de unidades existentes según el número de alumnos que las ocupan*. Para ello hemos establecido cuatro intervalos-tipo según tengan: menos de 10 alumnos, de 10 a 24 alumnos, de 25 a 40 alumnos y más de 40 alumnos (ver anexo 3, cuadros 7 al 11).

Las diferencias entre la enseñanza estatal y no estatal, en cuanto a la distribución del número de unidades por intervalos de alumnos que las ocupan, son significativas, aunque en unas provincias son más acusadas que en otras, como podrá observarse a continuación.

Centrándonos en el examen de los centros no estatales podemos apreciar que el número de unidades con menos de 10 alumnos es en todos los casos insignificante. En cuanto al resto de los intervalos se distinguen dos grupos de provincias bien diferenciadas: Cáceres y Lugo, donde el número de unidades que tienen, de 10 a 24 alumnos, de 25 a 40 y más de 40, es apreciable; Córdoba, Huesca y Salamanca, donde la inmensa mayoría corresponde a unidades de 25 a 40 alumnos.

No sucede lo mismo con la enseñanza no estatal, en la que tanto los centros situados en el medio rural como en el medio urbano poseen en su mayoría unidades de 25 a 40 alumnos.

Siguiendo el mismo guión de análisis, pasamos a ocuparnos ahora de la enseñanza estatal, realizando las comparaciones entre los distintos tipos de centros.

Observamos en primer término algunos hechos de carácter general, como: las unidades de menos de 10 alumnos son muy escasas y pertenecen en todos los casos a centros incompletos; las unidades de 10 a 24 y de 25 a 40 alumnos representan, sumando ambos intervalos, la casi totalidad de las existentes, y pertenecen tanto a centros completos como incompletos; las unidades de más de 40 alumnos son muy escasas, dándose asimismo tanto en centros completos como incompletos.

A la hora de precisar más estas características generales hemos encontrado que los datos son tan diversos y variables para cada tipo de centro y en cada una de las provincias que prácticamente imposibilitan la obtención de unos rasgos comunes. Y todo ello se debe al hecho de que en cada provincia las unidades escolares pertenecientes a cada tipo de centro están ocupadas por un número de alumnos variables, dependiendo esta variación al menos de cuatro factores: la mayor o menor importancia relativa de los distintos tipos de centro en cada provincia; el grado de dispersión de la población; el porcentaje de población en edad

escolar; el nivel de extensión alcanzado por la política de concentración escolar.

De todo esto resulta que no se dan unos rasgos comunes que caractericen a uno u otro tipo de centros por el número de alumnos de sus unidades. Esta es precisamente una de las características que señalamos como fundamental en relación con el indicador que nos ocupa.

Para comprobar la certeza de esta afirmación, vamos a tratar de reflejar los datos de la manera más clara y precisa posible.

Comenzando por los centros incompletos, en las escuelas unitarias y mixtas nos encontramos con que en dos provincias puede considerarse importante el número de unidades de menos de 10 alumnos, siendo éstas Lugo (117 unidades) y Huesca (59 unidades), y en una tercera, Salamanca, en menor medida (35 unidades); es notable en todas las provincias el número de unidades que tiene de 10 a 24 alumnos, variando entre un total de 83 unidades en Córdoba y 329 en Lugo; es apreciable el número de unidades con 25 a 40 alumnos en cuatro provincias, con una variación de 27 unidades en Córdoba y 56 en Salamanca, siendo Huesca la excepción con sólo 4 unidades; son muy escasas las unidades con más de 40 alumnos.

Siguiendo con los centros incompletos, las escuelas graduadas se caracterizan por: apenas si tienen unidades con menos de 10 alumnos; de 10 a 24 alumnos, el número de unidades existente varía entre 43 en Lugo y 367 en Cáceres; de 25 a 40 alumnos, la fluctuación se da entre Lugo con tres unidades y Cáceres con 103; no existen unidades con más de 40 alumnos en las escuelas graduadas.

En cuanto a centros completos, la totalidad de las unidades se distribuyen entre las que tienen de 10 a 24 alumnos (desde 70 unidades en Salamanca a 269 en Cáceres), y las que tienen de 25 a 40 alumnos (desde 204 en Salamanca a 1.193 en Córdoba). Unidades con más de 40 alumnos sólo existe en número importante en la provincia de Córdoba (125 unidades).

Dejamos a un lado el complejo análisis realizado sobre los tipos de centros para pasar a ocuparnos de la comparación entre medio rural y medio urbano (ver anexo 3, cuadro 12).

En este nuevo aspecto sí podemos apreciar una diferencia significativa: en el medio rural el mayor número de unidades se distribuye casi en la misma proporción entre las que tienen de 10 a 24 alumnos y las de 25 a 40; en el medio urbano, en cambio, la inmensa mayoría de las unidades tienen de 25 a 40 alumnos.

Por último, sólo apuntar que, atendiendo a los datos globales por provincias, éstas sólo se asemejan en que la mayoría de las unidades tienen de 10 a 24 o de 25 a 40 alumnos, pero la importancia relativa de unas o de otras unidades es diversa en cada provincia.

El cuarto y último indicador de las condiciones de escolaridad de los alumnos en el medio rural se refiere al *déficit físico y funcional* existente, teniendo en cuenta la evolución habida en los últimos años al respecto (ver anexo 3, cuadros 13 y 14).

Los datos del curso 1974-1975 están elaborados a partir de unos informes, que se solicitaron en su día a las respectivas Delegaciones provinciales del Ministerio de Educación, sobre las condiciones de escolaridad en las cabeceras de comarcas y en los denominados núcleos de expansión. En estos datos sólo aparece déficit físico en una de las provincias de la muestra y es muy bajo (en Lugo, 540 alumnos sin escolarizar). En el déficit funcional, que afecta fundamentalmente a las zonas rurales (escolarización en centros de menos de ocho aulas) se aprecian cifras elevadas en todas las provincias y de más o menos significación en relación con los alumnos que se consideran bien escolarizados; en este sentido, la proporción más elevada de alumnos deficientemente escolarizados corresponde a Salamanca, seguida de Lugo, Huesca, Cáceres y Córdoba con el número más bajo.

Para el año 1975 el Ministerio de Educación ofrece unas cifras de falta de puestos escolares en las provincias de Cáceres, Huesca y Salamanca que son muy apreciables. Estas cifras contradicen, en principio, a las habidas para el año 1974, por lo que deben pertenecer a los municipios no contabilizados en este año. El año 1975 es el último en que se reconoce la existencia de déficit físico, por lo que se suponen creados a partir de 1976 todos los puestos escolares necesarios.

Por lo que se refiere al déficit funcional para el curso 1976-1977, la mayor proporción de puestos escolares deficientes sigue correspondiendo a las zonas rurales, aunque se observa un avance con respecto al curso 1974-1975 en cuatro de las cinco provincias de la muestra, con excepción de Córdoba. Este avance se hace más significativo en el curso 1978-1979 en todas las provincias.

A modo de resumen de todo lo anterior podemos concluir que:

— El tipo de centro sí es variable determinante del nivel de ocupación de los puestos disponibles, cuando la comparación se realiza globalmente entre centros completos e incompletos, ya que en términos generales en los centros completos se advierte un índice de utilización más elevado que en los centros incompletos. Ello no elimina el hecho importante de que, sobre todo en algunas provincias y según el tipo de centro, se siga utilizando al máximo la capacidad de puestos escolares en centros incompletos.

— La tasa de ocupación no refleja la existencia de problemas, en términos generales, motivados por el exceso de alumnos por unidad en centros incompletos.

— En los centros completos, el índice de ocupación en Preescolar pone en evidencia la falta de puestos escolares para este nivel y, por tanto, la insuficiente respuesta dada a la demanda social existente. Hay que destacar además que en este nivel, aún más que en EGB, es de vital importancia la relación número de alumnos/profesor.

El segundo indicador, complementario del anterior, nos aporta además que:

— Puede considerarse elevada la media global que alcanza el número de alumnos por unidad en los centros completos, pues denuncia la existencia de muchas unidades con un número de alumnos superior a lo que sería conveniente en orden a una eficaz tarea educativa.

— En relación a los centros incompletos, esta situación se repite sólo en algunas provincias y en ciertos tipos de centros, lo que no debe hacernos olvidar que también está presente.

Con el tercer indicador, además de confirmarse algunas de las afirmaciones anteriores, se aprecian otras nuevas:

— La enorme irregularidad que caracteriza a las unidades pertenecientes a centros incompletos en cuanto al número de alumnos se refiere, la cual se debe a la conjunción de factores diversos y que se manifiesta con cifras que oscilan entre menos de 10 y más de 40 alumnos por unidad.

— El mantenimiento, particularmente en algunas provincias, de un número importante de unidades en escuelas mixtas y unitarias con muy pocos alumnos, poniendo en evidencia la necesidad de soluciones que no tienen por qué coincidir con el ya clásico sistema de concentración escolar, sino que podrían responder a nuevas fórmulas alternativas.

Finalmente, subrayar la idea de que la aplicación indiscriminada de las concentraciones escolares como solución al problema de la escolarización en centros incompletos, los escasos medios con que han sido generalmente dotadas y la creación de auténticas macro-concentraciones, ha dado lugar a un «nuevo déficit funcional» característico de las zonas rurales.

2. Los alumnos y el sistema educativo

Un segundo enfoque posible del tema del alumnado, sobre el que tratamos en el presente apartado, hace referencia a varios aspectos de carácter cualitativo, cuya significación nos da una dimensión diferente y complementaria del tema, a la vez que nos sirve para entender lo que representa exactamente para los alumnos el vigente sistema educativo.

Los factores que vamos a tratar a continuación son, en líneas generales, los siguientes: las posibilidades que ofrece a los alumnos el actual sistema educativo; los factores que perjudican el rendimiento escolar y los factores que podrían mejorar este rendimiento; la edad en que suelen abandonar los estudios y el sentido profesional de la mayoría; el BUP y la FP; los medios de que se puede dotar a las zonas rurales para mejorar la situación de niños y jóvenes; etc.

Analizaremos en primer lugar cómo valoran los maestros las *posibilidades que ofrece a los alumnos el actual sistema educativo*, con relación:

— Al desarrollo equilibrado de todas las capacidades del alumnado, el 52 por 100 del total de los maestros consultados las valora positivamente y el 44 por 100 negativamente.

— A la asimilación de la cultura rural, el 31 por 100 las valora como positivas y el 59 por 100 como negativas.

— A la preparación para acceder a Formación Profesional, el 51 por 100 hace una valoración positiva y el 42 por 100 negativa.

— A la preparación para acceder al BUP, el 66 por 100 piensa que es positiva y el 24 por 100 negativa.

Puede observarse cómo las opiniones de los maestros se distribuyen casi por igual entre las valoraciones positivas y las negativas de dichas posibilidades. Se subrayan dos cuestiones que sobresalen con claridad: consideran más idónea la preparación que reciben los alumnos para acceder a BUP que para acceder a FP, y las posibilidades que aparecen menos claras son las relativas a la asimilación por parte de los alumnos de la cultura rural.

Sin embargo, existe otro modo de abordar la cuestión. Atendiendo a la valoración global de estas posibilidades y en términos relativos, más del 40 por 100 de los maestros las han calificado de deficientes o de muy deficientes, lo que sin duda nos aporta un dato más general y significativo.

En segundo lugar, nos ocuparemos de los *factores que*, según consideran los maestros, *perjudican el rendimiento escolar* de sus alumnos, haciendo también referencia a la procedencia de estos factores.

En cuanto a los factores que se derivan directamente de las propias características de los alumnos, se señalan como los más importantes: la falta de interés; la inadecuación entre el nivel educativo en que se encuentran y su preparación real; la influencia que tiene sobre ellos la pobreza del ambiente cultural y del entorno socio-económico en que viven.

Con relación a la familia de los alumnos, los inconvenientes que se citan son: el desinterés, la despreocupación por la educación que reciben

sus hijos; el bajo nivel cultural y económico; la falta de colaboración con el profesorado.

Las principales dificultades que proceden del medio rural donde viven son: la falta de medios culturales y formativos; el hecho de que en muchos casos los alumnos se ven obligados a trabajar participando en las tareas agrícolas; encontrarse en un ambiente falto de estímulos (problemas económicos, falta de trabajo, etc.); las dificultades de acceso al centro escolar (dispersión, distancias largas, transporte, etc.).

Por último, se citan las deficiencias del centro escolar que afectan al rendimiento de los alumnos: falta de material e instalaciones; todos los relativos al profesorado; la existencia de varios cursos y/o niveles dentro de la misma clase; la no inserción de la escuela en el medio.

De acuerdo con los aspectos señalados, y en abierta correspondencia con los mismos, se sitúan los cambios, las mejoras que se pueden efectuar y que incidirían positivamente en el rendimiento escolar. Según la indicación de los maestros son:

FACTORES	N.º de maestros
Motivar a los alumnos más adecuadamente (A través de los contenidos de la enseñanza, mayor ambiente y actividades culturales, mejores perspectivas.)	129
Mayor interés y preocupación familiar por la educación de sus hijos	121
Colaboración familia-escuela	76
Dotación de material e instalaciones adecuadas a los centros	48
Todos los relativos al profesorado	32
Otros	48

Todos los factores señalados, que interfieren fundamentalmente en los resultados escolares de los alumnos, pertenecen a tres grandes bloques: la institución escolar (incluyendo en ella las características de los centros, del profesorado y del tipo de enseñanza que se imparte), los padres de los alumnos y el medio rural. Y es precisamente en estos tres campos donde deben centrarse los esfuerzos, poniendo en marcha las transformaciones necesarias para la consecución de un mayor rendimiento escolar y, en definitiva, de una más eficaz y adecuada preparación de los alumnos.

Los aspectos citados en relación con la escuela coinciden y vienen a confirmar todo lo que se ha tratado en los apartados anteriores. También es coincidente la importancia que se da al interés y a la colaboración de los padres para la buena marcha del proceso educativo, cuestión ésta que sólo puede conseguirse a través de una cada vez más estrecha relación con el centro escolar y concretamente con los profesores, quienes (como ya apuntábamos anteriormente) no suelen disponer

de las condiciones que se precisan para llevar a cabo esta labor (sobre este tema nos detendremos también en el apartado de métodos y contenidos de la enseñanza); sin embargo, esta falta de interés de los padres por la educación de sus hijos se debe también a la falta de perspectivas y salidas concretas que el propio sistema educativo les ofrece. Por último, los condicionantes que proceden del medio rural, de la pobreza de medios culturales y de la falta de estímulos, vienen a poner una vez más de manifiesto que las soluciones trascienden del ámbito de la escuela para incluir también al medio donde se encuentra ubicada.

En tercer lugar, otro tipo de datos que se valoran como interesantes en relación con el tema de los alumnos es *la edad en que suelen abandonar los estudios y el nivel de estudios que alcanza la mayoría*, según la apreciación de los maestros:

EDAD	N.º de maestros
De 11 a 13 años	15
De 14 años	354
De 15 años	96
De 16 años	26

NIVEL DE ESTUDIOS	N.º de maestros
6.º curso de EGB	45
7.º curso de EGB	66
8.º curso de EGB	136
Certificado de escolaridad	56
Graduado Escolar	161

La edad en que los niños suelen abandonar sus estudios no es un dato significativo si no lo completamos con el nivel de estudios que alcanza la mayoría, y hay que subrayar que, si bien parece ser que hay un número elevado de niños que logran el Graduado Escolar, es aún más importante la cifra de los que o no acaban la EGB o sólo consiguen el Certificado de Escolaridad.

En cuarto lugar, se ha consultado sobre cuál es el *destino profesional* de la mayor parte de los alumnos y sobre las razones que les llevan a ello. Estas son las respuestas:

DESTINO PROFESIONAL	N.º de maestros
Trabajar en el campo (o en paro)	207
Obreros (sin cualificar, eventuales, emigrados, servicios, industria, etc.)	129
Formación Profesional	57
BUP	37
Otros	24

RAZONES	N.º de maestros
No tienen otra posibilidad	93
Falta de medios económicos	124
Dedicación al trabajo familiar, al propio del medio rural	67
No existen otras posibilidades de trabajo	46
Según su preparación, su capacidad intelectual	21
Otros	57

El destino profesional de la mayor parte de los alumnos pone en evidencia un hecho que ya se prevía: son muy pocos los que acceden al BUP o a FP una vez finalizada la Enseñanza General Básica. Este hecho cobra aún más relevancia al comprobar que no se debe a razones de capacidad intelectual o de preparación, sino a razones de tipo económico, de falta de otras posibilidades y, en general, a que las alternativas ofrecidas dentro del sistema educativo no se adecuan a las necesidades reales existentes, lo que podrá confirmarse seguidamente.

En quinto lugar, tratamos una cuestión de sumo interés relacionada con los datos anteriores, es la del papel que viene desempeñando *la Formación Profesional y el BUP* en cuanto a ofrecer a los alumnos del medio rural opciones adecuadas a sus posibilidades y expectativas al finalizar la EGB (*).

A la pregunta hecha a los maestros sobre si piensan que la Formación Profesional desempeñe una función importante y suficiente en cuanto a cualificar a los alumnos y a facilitarles una salida profesional, sólo 165 maestros (el 32 por 100) piensan que sí, mientras que 290 (el 56,2 por 100) responden negativamente. Los motivos que se dan para estas afirmaciones son los siguientes:

RAZONES	N.º de maestros
Sí, les capacita para aprender un oficio	113
No existe centro (e inadecuada localización de los centros) ..	46
La preparación que se recibe es deficiente (enseñanza teórica, no práctica)	106
No es útil para encontrar trabajo	77
Otros	38

En cuanto al BUP, 307 maestros (el 59 por 100) opinan que cumple correctamente su función de ser un nivel de preparación y paso hacia estudios superiores, y 127 maestros el (25 por 100) opinan negativamente. Asimismo, 328 maestros (64 por 100) piensan que el BUP supone una alternativa obligada para muchos alumnos dada la inadecuación y deficiencia de la Formación Profesional, mientras que 88 maestros (el 17 por 100) opinan que no sucede así.

(*) Este trabajo ha tenido continuación en una nueva investigación, realizada para el siguiente nivel educativo, «Formación Profesional para el Medio Rural» (CIDE, Madrid, 1983).

En este mismo sentido hemos pedido a los maestros que propongan alternativas que puedan beneficiar a los jóvenes dentro del sistema educativo. Las propuestas han sido las siguientes:

ALTERNATIVAS	N.º de maestros
Creación de centros de Formación Profesional (en cabeceras de comarcas bien localizadas)	87
Mejorar la calidad de la enseñanza en Formación Profesional (y creación de otras ramas)	88
Crear puestos de trabajo con acceso a ellos al finalizar Formación Profesional	34
Ciclo único obligatorio hasta los dieciséis años	35
Otros	71

De estos datos se deducen con evidencia varias cuestiones. Por una parte, son todavía muy precarias las condiciones en que se desenvuelve actualmente la Formación Profesional, condiciones que afectan precisamente a los objetivos primordiales que deberían cubrir: existencias de centros suficientes, impartir una preparación idónea y utilidad para encontrar un puesto de trabajo.

De aquí que el BUP está suponiendo, en muchos casos, una alternativa de elección obligada para aquellos que pueden continuar sus estudios.

Por otra parte, la Formación Profesional se entiende como la mejor alternativa posible, siempre y cuando se mejoren las condiciones que la han convertido en una opción residual, transformándola en una alternativa realmente útil y viable. Concretamente deben crearse nuevos centros bien localizados y mejorar la calidad y la utilidad de la enseñanza que se imparte.

En sexto lugar, y en otro orden diferente de cosas, hemos considerado importante aludir en este apartado a la precaria situación que caracteriza a las zonas rurales en cuanto a disponer de medios culturales y recreativos para los niños y jóvenes. En este sentido se ha consultado a los maestros acerca de los medios que serían necesarios en la localidad para completar la labor educativa y de formación que se lleva a cabo en el centro escolar. Los resultados obtenidos se distribuyen de la siguiente forma:

MEDIOS NECESARIOS	N.º de maestros
Instalaciones deportivas	222
Centros de cultura (biblioteca, cine-club, etc.)	223
Actividades culturales (música, teatro, confer.)	124
Centros de juventud	21
Otros	67

Así, el acuerdo es prácticamente unánime al considerar la importancia a todos los efectos de que los niños y jóvenes dispongan en su pueblo de instalaciones deportivas, centros de cultura y actividades culturales.

A lo largo de este apartado se ha llevado a cabo un análisis detenido en relación con los distintos aspectos del tema que nos ocupa, y paralelamente se han ido deduciendo de él las conclusiones pertinentes. Todo ello ha servido para dejar suficientemente claro el significado real que tienen los años de escolaridad para los alumnos de las zonas rurales, por lo que detenernos más en ello sería reiterativo.

Sólo cabe preguntarse finalmente, tras este análisis, por la forma en que está desempeñando sus funciones el sistema educativo actual, ya que si bien la oferta educativa existente en cuanto al número de puestos escolares podría calificarse de suficiente, el resto de las funciones que le conciernen aparecen tan desdibujadas como para dudar de si su objetivo fundamental se está reduciendo a «un niño-un puesto escolar».



Métodos y contenidos de la enseñanza

El objetivo de este capítulo es la valoración de los contenidos de la enseñanza y el examen del carácter de los métodos que se utilizan para impartir estos contenidos, todo ello desde el punto de vista de los maestros que ejercen en el medio rural y que han sido encuestados.

La consulta a los maestros acerca de las características de *los métodos* de enseñanza que utilizan en sus centros ha mostrado que existe una gran disparidad de criterios al intentar definir de una manera precisa estas características. En muchas ocasiones los maestros han optado por definiciones personales que reflejan una visión muy particular del tema.

Ello nos ha llevado a dividir las innumerables características apuntadas en dos grandes grupos, en función de que su contenido apuntara a formas tradicionales de enseñanza o a métodos más acordes con las tendencias pedagógicas actuales. Con objeto de sacar el mayor partido posible de la información obtenida se ha valorado, asimismo, la actitud crítica de los maestros con respecto a la utilización de estos métodos.

Se eleva a un total de 227 maestros (el 44 por 100) los que afirman que en sus centros respectivos se está poniendo en práctica un tipo de enseñanza que corresponde a métodos comúnmente entendidos como tradicionales. A su vez, 151 maestros (el 29 por 100) aluden a modos de enseñanza coincidentes con métodos más actualizados.

No se advierte una actitud especialmente crítica de los profesores en relación con este tema, siendo muy pocos los que hacen una valoración positiva de la situación (11 por 100), y menos aún los que la valoran negativamente (4 por 100).

En cuanto a las comparaciones que se han realizado en este aspecto por provincias, apenas si existen variaciones de una provincia a otra, siendo éstas en todo caso muy poco significativas. Igualmente se han ha-

llado las correspondencias entre métodos empleados y edad del profesorado, y aunque en este caso sí existen diferencias más acusadas entre los distintos intervalos de edad no se da una correspondencia lineal que ponga en evidencia la utilización de uno u otro tipo de enseñanza de los más jóvenes a los mayores.

Pasamos seguidamente al tema de *los contenidos* de la enseñanza. En este aspecto vamos a examinar varias cuestiones:

— La valoración de los contenidos en cuanto a amplitud, utilidad y adecuación a los alumnos a quienes van dirigidos, señalando las áreas en que no se consideran adecuados y las razones que se dan para ello.

— Medios que se utilizan para transmitir estos contenidos y cómo se utilizan, deteniéndose especialmente en el análisis de los libros de texto.

— Consideraciones acerca de la necesidad o no de utilizar unos métodos de enseñanza específicos en los centros del medio rural.

— Consideraciones acerca de la necesidad o no de impartir unos contenidos específicos en los centros del medio rural.

En la valoración de los contenidos de la enseñanza, 295 maestros (57 por 100) piensan que son excesivamente amplios, mientras que 173 maestros (33 por 100) no los consideran así; 270 maestros (52 por 100) los califican como útiles para los alumnos, y 214 maestros (41 por 100) piensan que no lo son; por último, 211 maestros (40 por 100) opinan que los contenidos son adecuados para los alumnos a quienes van dirigidos, pero 269 (el 52 por 100) opinan lo contrario, y en este sentido se citan las áreas cuyos contenidos no se consideran adecuados:

AREAS	N.º de maestros
Lenguaje	138
Matemáticas	167
Ciencias Sociales	182
Ciencias Naturales	62
Otros	63

Las razones a que se aluden son las siguientes:

RAZONES	N.º de maestros
No interesan a los niños y no responden a sus necesidades (no son útiles)	74
Son abstractos y generales (no concretos y prácticos) y no se llega a un auténtico conocimiento	68
No están adecuados al medio	62
Son excesivamente amplios	49
No están de acuerdo con el nivel de preparación e intelectual de los alumnos	32
Otros	31

Trataremos ahora de *los medios que se utilizan* para transmitir estos contenidos. Prácticamente la totalidad de los maestros encuestados utilizan los libros de texto, 495 maestros, y sólo nueve afirman no usarlos. Estos libros de texto pertenecen a distintas editoriales, que se distribuyen en la siguiente forma:

EDITORIAL	N.º de maestros	Porcentajes
Anaya	324	62,8
S. M.	96	18,6
Santillana	78	15,2
Miñón	49	9,5
Everest	34	6,6
Edelvives	23	4,4
Otros	49	9,5

Para el examen de los libros de texto se han tenido en cuenta las siguientes cuestiones: presentación, vocabulario adecuado, rigor científico, temática y graduación de dificultades.

Según la opinión de los profesores, son los aspectos de «presentación» (89 por 100) y «rigor científico» (74 por 100) los que se califican como más positivos; mientras que para el resto, aunque en todos los casos los porcentajes de valoración positiva superan a los negativos, se advierten proporciones significativas en relación a estos últimos: vocabulario adecuado, 61 por 100 positivos y 33 por 100 negativos; temática, 64 por 100 positivos y 28 por 100 negativos; graduación de dificultades, 50 por 100 positivos y 39 por 100 negativos (ver cuadro 1).

Hemos considerado, asimismo, interesante la información sobre cómo se utilizan estos libros. En este sentido, sólo 83 maestros dicen utilizar un libro de texto, mientras que 416 lo alternan con otros libros de consulta; y a la pregunta de si se trata de que el niño consiga «saberse el texto», 43 maestros contestan afirmativamente y 440 maestros negativamente.

Es muy bajo el número de maestros que utiliza fichas 87 maestros; de éstos, una parte las elaboran ellos mismos y la mayoría utilizan las ya editadas, fundamentalmente por «Anaya» y en ínfimos porcentajes por el resto de las editoriales ya citadas anteriormente.

En cuanto a la utilización de otros medios para impartir los contenidos de la enseñanza, éstos son los resultados:

OTROS MEDIOS	N.º de maestros
Medios audiovisuales	87
Laboratorio	15
Biblioteca	17
Naturaleza	13
Otros	274

CUADRO 1
Los libros de texto
(Frecuencias y porcentajes)

Valoración	NO CONTESTAN		MUY BIEN		BIEN		DEFICIENTE		MUY DEFICIENTE		TOTAL	
	Frecuen- cias	Porcen- tajes										
Presentación	26	5,0	50	9,7	411	79,7	27	5,2	2	0,4	516	100
Vocabulario adecuado	28	5,4	17	3,3	299	57,9	157	30,4	15	2,9	516	100
Rigor científico	46	8,9	39	7,6	343	66,5	76	14,7	12	2,3	516	100
Temática	40	7,8	14	2,7	317	61,4	132	25,6	13	2,5	516	100
Graduación de dificultades	51	9,9	17	3,3	243	47,1	187	36,2	18	3,5	516	100

FUENTE: Resultados de la encuesta.

Dentro del apartado «otros» se incluyen los medios ya clásicos como: Pizarra, mapas, cuadernos, etc., y excepcionalmente se trata de aspectos como trabajos individuales o en equipos, etc.

Un aspecto que merece especial atención por su importancia es el que trata de la necesidad o no de unos *métodos de enseñanza* y/o de unos *contenidos específicos para la escuela en el medio rural*.

Nos detendremos en primer lugar sobre la conveniencia o no de utilizar métodos de enseñanza específicos. En los resultados globales obtenidos, 301 maestros (el 58 por 100) están de acuerdo con la existencia de métodos adaptados al medio rural y 180 maestros (el 35 por 100) no lo ven conveniente (ver cuadro 2).

CUADRO 2'
Métodos de enseñanza específicos

(Frecuencias y porcentajes)

		RAZONES	Frecuencias	Porcentajes
RESPUESTAS				
Sí	1) Hay que tener en cuenta el medio ambiente que rodea al niño, ya que le condiciona.		98	19,0
	2) Deben ser más acordes con las características específicas y con las posibilidades que ofrece el medio.		82	15,9
	3) Los niños tienen diferentes intereses y necesidades.		47	9,1
	4) Es una realidad diferente al medio urbano.		17	3,3
	5) Los niños desarrollan diferentes aptitudes.		15	2,9
	6) Otros.		27	5,2
	No contestan.		15	2,9
TOTAL			301	58,3
RESPUESTAS				
No	1) Se alimentaría la desigualdad, la discriminación.		57	11,0
	2) Los objetivos son o deben ser los mismos.		25	4,8
	3) Ya no existen diferencias.		25	4,8
	4) Los niños tienen el mismo nivel intelectual.		22	4,3
	5) Otros.		22	4,3
	No contestan.		28	5,4
TOTAL			180	34,9
No contestan			34	6,6
TOTAL			516	100

FUENTE: Resultados encuesta.

Las razones que se dan para el «sí» aluden fundamentalmente a la necesidad de tener en cuenta el medio ambiente que rodea al niño, ya que le condiciona; a que los métodos empleados para enseñar deben ser acordes tanto con las características del medio como con las posibilidades que ofrece, y a que los niños del medio rural tienen diferentes necesidades e intereses. Los motivos por los que no se ve la conveniencia de emplear una metodología específica en las zonas rurales apuntan que sería una fuente más de desigualdad y de discriminación, que los objetivos de la enseñanza deben ser iguales para todos los niños y que en la actualidad ya no existen diferencias entre los niños de uno u otro medio.

En segundo lugar nos centraremos en la posibilidad y conveniencia de que se impartan unos contenidos de enseñanza específicos en las escuelas del medio rural. Ateniéndonos a los resultados globales, 290 maestros (el 56 por 100) se muestran a favor de la conveniencia de estos contenidos específicos y 180 maestros (el 35 por 100) no lo consideran así (ver cuadro 3).

De nuevo hacemos referencia a las razones expuestas para uno y otro tipo de respuestas. Los que ven la conveniencia de esta posibilidad aducen que deben tenerse en cuenta las características específicas del medio y el hecho de que los niños tienen diferentes intereses y necesidades, que parten asimismo de unos conocimientos y una experiencia diferentes y que deben conocer el medio en que viven. Los maestros que no están de acuerdo con esta posibilidad aluden a que en la actualidad ya no existen diferencias entre los niños de uno u otro medio, y en que la preparación básica debe ser igual para todos, ya que tienen que acceder a los mismos estudios.

Con el objeto de completar esta información se ha pedido a los maestros que citen cuales deberían ser las características básicas de los métodos de enseñanza y de los contenidos específicos para el medio rural.

En relación a los métodos consideran, en general, que deben estar adaptados a las necesidades y a la realidad del medio y que deben ser activos, prácticos y útiles. Por otra parte, opinan que los contenidos de la enseñanza deberían incluir aspectos relativos al conocimiento y a la mejora del medio rural, y que deben ser útiles y actuales.

Por último, en cuanto a los medios que serían necesarios —en relación con el profesorado, nuevas instalaciones y material— para que la inserción en la escuela de esta metodología y/o estos contenidos pudiera llevarse a cabo, se hace referencia a dos tipos de necesidades: unas afectan a aspectos sobre los que ya venimos tratando a lo largo de todo el capítulo, como el aumento de profesores especializados y la importancia de una formación profesional amplia, continua y actualizada del profesorado; de disponer de instalaciones deportivas, patio de re-

CUADRO 3
Contenidos de enseñanza específicos

(Frecuencias y porcentajes)

		RAZONES	Frecuencias	Porcentajes
RESPUESTAS				
Sí	1) Los intereses y las necesidades son distintos.		100	19,4
	2) Deben tener en cuenta las peculiaridades del medio.		91	17,6
	3) Se parte de unos conocimientos y una experiencia diferentes.		33	6,4
	4) Deben conocer el medio en que viven.		25	4,8
	5) Otros		26	5,0
	No contestan		15	2,9
TOTAL			290	56,2
RESPUESTAS				
No	1) No existen diferencias.		70	13,6
	2) La preparación básica debe ser igual para todos.		27	5,2
	3) Tienen que acceder a los mismos estudios.		22	4,3
	4) Las necesidades y los intereses son los mismos.		8	1,6
	5) Otros.		14	2,7
	No contestan.		39	7,6
TOTAL			180	34,9
No contestan			45	8,7
TOTAL			516	100

FUENTE: Resultados encuesta.

creo, laboratorio, biblioteca, medios audiovisuales y de una dotación adecuada y suficiente de todo tipo de material; otros incluyen elementos nuevos, como la necesidad de que el profesorado reciba una preparación específica para el conocimiento del medio rural, poder disponer de talleres, coto escolar, granjas de experimentación, huertos escolares y, en general, dotar a los centros de material específico para el medio rural.

Tras el análisis de los resultados obtenidos en relación con el contenido objeto del presente apartado, podemos establecer las siguientes conclusiones.

— La mayoría de los maestros encuestados utilizan para enseñar métodos de carácter tradicional, si bien es apreciable el número de los

que incluyen en la enseñanza aspectos que corresponden a métodos más actuales. Lo cual indica que está teniendo lugar un proceso de transformación de los métodos de enseñanza en las escuelas del medio rural, transformaciones que se van dando lentamente y que aún están lejos de llegar a todos. Puede observarse, por otra parte, que los maestros desarrollan muy poco sentido crítico con respecto a la metodología empleada en el centro donde trabajan.

— En la calificación de los contenidos que se imparten aparecen muy equiparados el número de maestros que los consideran excesivamente amplios, poco o nada útiles y no adecuados a los alumnos a quienes van dirigidos. Ello nos conduce a dudar al menos de la auténtica idoneidad de los mismos y abre serios interrogantes al respecto.

— Continuando con los contenidos de la enseñanza, las críticas fundamentales que se hacen de ellos son que no interesan a los niños, que tienen escasa o nula utilidad para ellos y que al ser excesivamente abstractos y generales no permiten llegar a un auténtico conocimiento. Precisamente con ello se indican algunas de las características más importantes, pero a la inversa, que deberían tener estos contenidos. Sin embargo, hay que subrayar que la significación porcentual de estas afirmaciones no es absoluta.

— No parece que se hayan dado grandes cambios en cuanto a los medios que se utilizan para transmitir estos contenidos: el medio más utilizado y prácticamente el único es el libro de texto. Sí se advierten algunas mejoras en cuanto a que se alterna su uso con el de otros libros de consulta, y a que la memorización del contenido del libro no es el principal objeto propuesto.

— La valoración que se hace de los libros de texto es en general positiva, aunque en algunos aspectos se dan porcentajes apreciables de calificaciones negativas en vocabulario adecuado, temática y graduación de dificultades.

— Tal vez el tema más controvertido de este apartado sea el de la posibilidad y conveniencia de unos métodos y unos contenidos específicos para la escuela en el medio rural. Dos hechos hay que destacar: una amplia mayoría de maestros se muestran a favor de esta posibilidad, pero el porcentaje de quienes son contrarios a ella es en parte también significativo.

— De las razones que se aducen en favor o en contra de esta propuesta, pueden deducirse dos interpretaciones distintas:

a) Los que abogan por el «sí» observan esta conveniencia como un medio de mejorar la situación de la enseñanza en las zonas rurales, adaptándola a las características específicas de este medio y a los intereses, las necesidades y la experiencia de los niños que viven en él.

b) Los que optan por el «no» aluden a la no existencia de diferencias en razón del medio donde se vive, a la equiparación de intereses y necesidades entre los niños de diferentes medios y a que tanto la preparación básica como los objetivos deben ser iguales para todos, otra cosa distinta significaría alimentar la desigualdad y la discriminación.

— La concreción de estos métodos y/o contenidos específicos hace referencia a su adaptación al medio y el conocimiento del mismo, debiendo caracterizarse, respectivamente, por ser activos y prácticos, útiles y actuales.

— Los medios que se citan como necesarios hacen referencia tanto a la mejora de las condiciones de escolarización en general, y de ahí a la mayor calidad de la enseñanza impartida, como a la dotación de medios específicos para las zonas rurales.



La escuela y el medio rural

Bajo este epígrafe nos detenemos en la observación de algunos aspectos de la escuela en relación con el medio donde está ubicada, en base a los resultados obtenidos del cuestionario.

El primero trata el tema de quiénes deberían participar en la organización y planificación de la escuela en el medio rural en opinión de los maestros; las respuestas se distribuyen de la siguiente forma:

DEBEN PARTICIPAR	N.º de maestros
El profesorado	430
Los padres de los alumnos	376
El Ayuntamiento	129
Los alumnos (mayores)	106
La Inspección	101
El Ministerio de Educación (la Administración)	72
Otros	56

El segundo afecta a las relaciones existentes actualmente entre los padres de los alumnos y el centro escolar. Del total de profesores encuestados, 213 (el 41 por 100) afirman que en sus centros respectivos funciona la Asociación de Padres de Alumnos y 266 profesores (el 51 por 100) contestan negativamente. Estos son los datos sobre la periodicidad con que se hacen reuniones conjuntas:

PERIODICIDAD	N.º de maestros
Una vez al mes	48
Cada dos meses	17
Trimestral	39
Varias veces al año	42
Una vez al año	33
Escasas	28
No se hacen	37

Los temas que se tratan generalmente en estas reuniones son:

TEMAS	N.º de maestros
Educación de sus hijos, en general	130
Problemas de organización	30
Proyectos y actividades	14
Instalaciones y material	12
Transporte y comedor escolar	10
Otros	5

En cuanto a las que mantienen cada maestro con los padres de los alumnos de su clase, las respuestas son:

RELACIONES	N.º de maestros
Ninguna	37
Escasas y ocasionales	188
Cuando yo les aviso (surge algún problema, información) . . .	73
Frecuentes	66
Una hora semanal: tutores	31
Otros	8

Los maestros piensan que estas relaciones pueden mejorarse a través de los medios siguientes:

MEDIOS	N.º de maestros
Asociación de Padres de Alumnos (creación o mejora)	97
Realizando frecuentemente actos y/o actividades conjuntas . .	95
Mayor interés por parte de los padres	56
Concienciando a los padres de la necesidad e importancia de un trabajo conjunto	46
Formando y educando culturalmente a los padres, y facilitándoles los desplazamientos	18
Otros	23

Otro aspecto de interés trata de si la escuela y el profesorado deben convertirse en centro y núcleo de promoción cultural para todo el pueblo. El 78 por 100 de los maestros (406) opinan que sí, mientras que el 11 por 100 (61) piensan que no debe ser así. Las razones a que se aluden para los dos tipos de respuestas son:

RAZONES	N.º de maestros
Sí, es el único centro cultural del pueblo	290
Sí, pero participando y colaborando otras instituciones (y/o todo el pueblo)	33
No, la escuela tiene otros objetivos	5
No, esto concierne a otras instituciones	44
Otros	18

Finalmente, se ha consultado a los maestros sobre las principales razones que alegarían para no cerrar una escuela; éstas han sido:

RAZONES	N.º de maestros
Suficiente matrícula	154
Ser el único centro cultural del pueblo	119
No separar a los niños de sus padres, que permanezcan en su núcleo, no perjudicarles	108
Difícil transporte al centro escolar	101
Importancia de los niños y la escuela para la «vida» del pueblo	89
Es causa de emigración	54
Oposición de los padres	16
Otros	138

De la observación y el análisis de los aspectos mencionados en el presente apartado, deducimos las siguientes conclusiones:

— Hay un amplio acuerdo de los maestros en lo que concierne a quiénes deben participar en la organización y planificación de la escuela en el medio rural, centrado en primer lugar en la participación de profesores y padres de alumnos y en segundo término en el Ayuntamiento, los alumnos y la Inspección.

— La creación de asociaciones de padres ha tenido lugar en un número muy apreciable de centros, pero en la mayoría de los casos sus funciones no aparecen aún muy claras y consolidadas, y la colaboración con el centro y los profesores no suele ser sino casual y/o muy espaciada en el tiempo.

— Tampoco son muy frecuentes los contactos de los profesores con los padres de los alumnos, aunque hay que citar un cierto número de excepciones.

— Es un hecho claro la consideración de las asociaciones de padres como un medio importante para mejorar y facilitar las relaciones padres-profesores, aludiendo a la necesidad de crearlas donde no existen o de mejorar su funcionamiento. Otros medios que se citan son: la conveniencia de hacer frecuentes actividades conjuntas y de interesar a los padres, concienciándolos de la importancia de su colaboración.

— Prácticamente la totalidad de los maestros piensan que la escuela debe ser un centro de promoción cultural para todo el pueblo, dado que suele ser el único que existe y que puede desempeñar esta función.

— Las razones que se alegan para no cerrar una escuela son: suficiente matrícula, no separar a los niños de sus padres, que permanezcan en su localidad, el difícil transporte al centro escolar y, asimismo, se hace referencia a la importancia que tiene la escuela para la localidad como centro de cultura, como medio de evitar la emigración y, en general, de la escuela y los niños para la «vida» del pueblo.



3.^a PARTE

Política educativa y conclusiones



Análisis de la política educativa a través del presupuesto

1. Introducción

Hasta el presente, el medio rural ha carecido de programas específicos que delimitasen su política educativa. Por este motivo, ante los numerosos problemas y deficiencias apuntados en los capítulos anteriores, nos ha parecido adecuado intentar conocer cuál ha sido la política educativa real seguida en el medio rural, induciéndola a partir del presupuesto. Se trata de analizar cuál ha sido y es el tratamiento presupuestario que reciben las provincias y zonas rurales. Este método nos permitirá, sin duda, establecer conclusiones sobre cuál ha sido y es el comportamiento de la Administración de cara a garantizar una enseñanza adecuada y suficiente para los niveles de Preescolar y EGB en los pueblos.

Por supuesto que este método tiene limitaciones, ya que el lenguaje de las cifras no permite siempre establecer fáciles ni claras conclusiones. Hemos realizado el análisis en sucesivas aproximaciones, que comprenden otros tantos niveles de profundización, en la idea de avanzar desde lo que a altos niveles de agregación no son más que indicios, a hipótesis y conclusiones, conforme el análisis se hace más desagregado.

En una primera aproximación se estudia el tratamiento que en los últimos diez años han tenido las diversas provincias, con especial referencia a las provincias rurales de la muestra, desde el punto de vista de las inversiones totales, las inversiones en EGB y los puestos escolares creados en EGB.

En segundo lugar se analizan los principales capítulos presupuestarios durante el período 1976-1979, con referencia a las provincias rurales de la muestra.

En tercer lugar se estudia el comportamiento de estos mismos capítulos referidos a las zonas propiamente rurales de las provincias de la

muestra. Por una parte, se analiza la política de inversiones durante el período 1976-1979, y, por otra, se estudia el tratamiento recibido por las zonas rurales para todas las partidas presupuestarias en un año próximo.

Una vez alcanzados estos tres niveles de profundización se estará en condiciones de observar cuál ha sido el tratamiento presupuestario recibido por las zonas rurales respecto a un tema de importancia primordial en el estudio: la política de concentraciones = escuelas unitarias y mixtas.

El problema fundamental que plantea el análisis que se aborda en este capítulo, consiste en establecer términos válidos de comparación, que permitan evaluar si el tratamiento presupuestario recibido por las escuelas rurales ha sido justo. Por principio hemos huido de un enfoque basado únicamente en la comparación permanente de medio rural y urbano, pues, aparte de la dificultad que supone pretender delimitar claramente lo rural y lo urbano, de lo que se trataba, según nuestra opinión, era de detectar los problemas específicos de la escuela rural y la atención que reciben observada a través del presupuesto. Lo contrario distorsionaría el análisis, al pretender solamente equiparar lo rural a lo urbano, como si el medio urbano no se encontrase lleno asimismo de problemas escolares.

Se trata entonces de afrontar la problemática educativa del medio rural, recogida básicamente en la encuesta realizada a quinientos profesores de Preescolar y EGB, pertenecientes a cinco provincias, y contrastarla con la política educativa que reciben, utilizando como punto de referencia el análisis del trato presupuestario que soportan.

Finalmente, es importante anunciar que hemos deflactado todas las cantidades de las diversas partidas del presupuesto para evitar el efecto distorsionador que tendría sobre las cifras el fuerte proceso inflacionario que venimos padeciendo, así como su impacto sobre series cortas de tiempo, ya que el estudio se refiere básicamente al período 1976-1979.

2. Análisis de la evolución del presupuesto del Ministerio de Educación en los últimos diez años, 1969-1979

La década a que se refiere nuestro análisis constituye un período nada común. Se inicia con la aprobación y puesta en funcionamiento de la Ley General de Educación, participa de la inercia desarrollista de los años sesenta, que se extingue y da lugar, a partir de 1973, a una nueva crisis económica de imprevisible final; contempla el proceso de lo que se ha llamado la Reforma Política, iniciada en 1975 y que aún no ha con-

cluido, y, finalmente, tienen lugar en su seno fenómenos como los Pactos de la Moncloa, de gran incidencia en el presupuesto educativo.

2.1. Comentario a la evolución general del presupuesto

Los gráficos 1 y 2 recogen sintéticamente cuál ha sido la evolución de las principales partidas del presupuesto del Ministerio de Educación.

En pesetas corrientes se observan dos períodos diferenciados, antes y después de 1973. Los gastos corrientes de personal han sufrido un espectacular crecimiento, frente al resto de los gastos corrientes (compra de bienes y servicios y subvenciones), que apenas han crecido al ritmo de la inflación, y, sobre todo, frente al modesto crecimiento de los gastos de capital (inversiones).

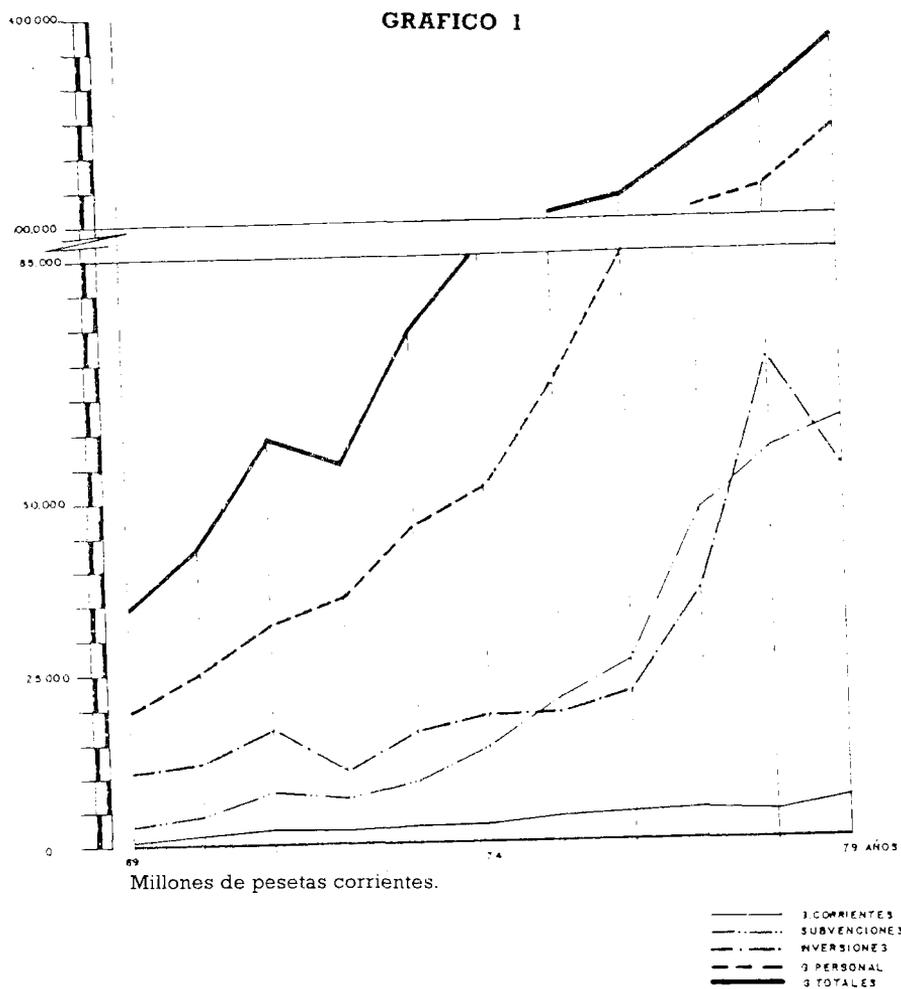
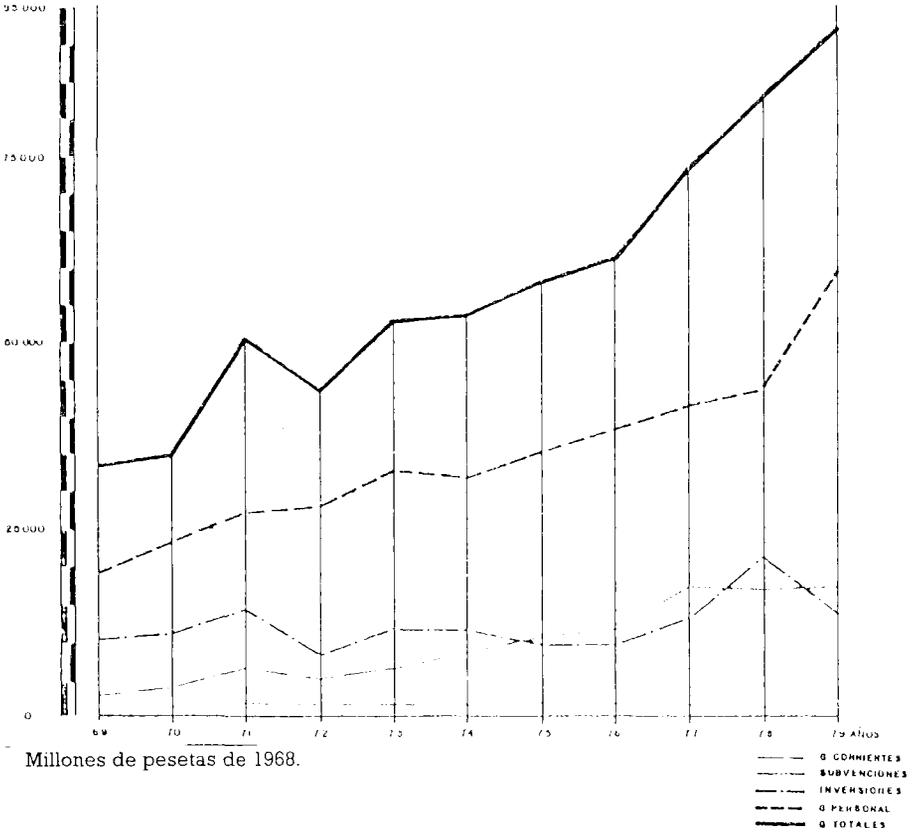


GRAFICO 2



Sin embargo, en términos reales (pesetas constantes de 1968), los gastos corrientes de personal han crecido mucho más moderadamente, lo que guarda relación con el incremento real de la plantilla de personal y, especialmente, de profesorado. Los gastos corrientes de compra de bienes y servicios crecieron hasta 1971 para luego caer ininterrumpidamente hasta 1979, año en el que apenas representaban el 80 por 100 de los de 1971. Los gastos corrientes en subvenciones crecieron sostenidamente hasta 1976, habiéndose estabilizado a partir de 1977.

Por su parte, las inversiones han tenido una evolución mucho más alterada. Como puede observarse en el gráfico 2, los avances han sido sucedidos por reducciones, lo que no evita observar que, si exceptuamos el año de los Pactos de la Moncloa, existe una clara tendencia al estancamiento y caída de la cifra de inversiones, con peculiaridades tan notorias como la de que desde 1971 no ha sido superado el récord de inversiones.

En líneas generales puede concluirse que el presupuesto ha sido permanentemente insuficiente, habiéndose cifrado en 1975 un 30 por 100

de reducción sobre lo inicialmente programado en la LGE. Por otra parte, ha persistido a lo largo de todo el período un claro desplazamiento de los gastos de capital en favor de los gastos corrientes. A su vez, el sostenido incremento de las subvenciones parece confirmar la tendencia existente a desplazar al área de la enseñanza privada responsabilidades educativas que el Estado no estaba dispuesto a afrontar.

2.2. Distribución provincial del presupuesto: inversiones y creación de puestos escolares

La posibilidad de contar con datos provincializados de inversiones ha permitido dirigir nuestra atención a este capítulo del presupuesto. Nos referiremos preferentemente a las cinco provincias rurales elegidas: Cáceres, Córdoba, Huesca, Lugo y Salamanca.

En primer lugar, vamos a observar la evolución de las inversiones totales y las inversiones en EGB. En los gráficos 3, 4, 5, 6 y 7 aparecen reflejados para cada provincia los cambios habidos en las inversiones para todos los niveles educativos y para el nivel de EGB, en pesetas constantes de 1968.

La caracterización de rural no homogeneiza necesariamente el comportamiento de las inversiones, aunque existen paralelismos importantes. Cuatro de las cinco provincias elegidas no han dispuesto tradicionalmente de capitalidad de distrito universitario, por lo que las inversiones en EGB representan un porcentaje muy elevado de las inversiones totales, y, por tanto, el paralelismo entre ambos tipos de inversión es muy grande.

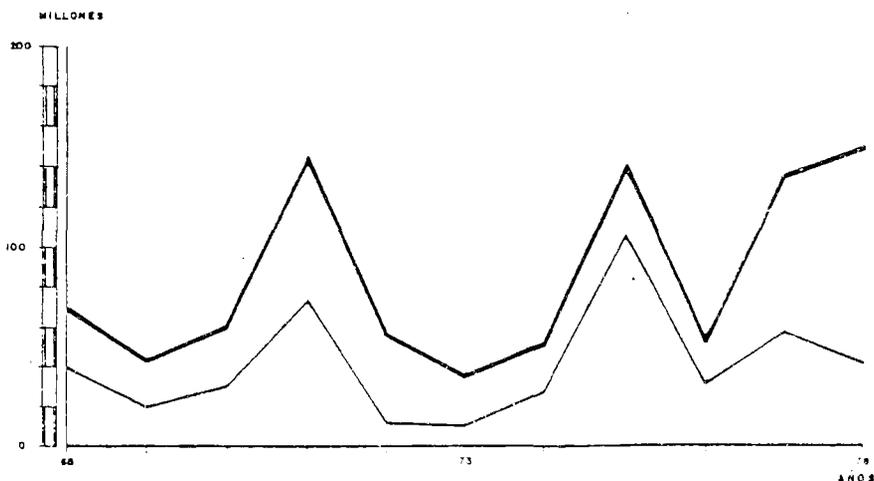
Salamanca, capital de distrito universitario, ha tenido unas inversiones totales acusadas que apenas han afectado al nivel de EGB, ocupando por este concepto, junto a Huesca, uno de los últimos lugares de entre todas las provincias españolas. Sin embargo, Cáceres y Huesca, cuyos niveles de inversión total y en EGB han sido mínimos, difieren de Córdoba y Lugo, que se han beneficiado de presupuestos más generosos, principalmente porque estas últimas provincias estuvieron incluidas en los planes de urgencia de 1972.

En general, para las provincias elegidas no puede hablarse de períodos con características diferenciadas. No obstante, si descomponemos la serie en dos intervalos de tiempo, que comprenderían 1968-1973 y 1974-1978, vemos que las inversiones totales crecieron en el primer intervalo, alcanzando su cota más elevada en los años 1970 y 1971, mientras que en el segundo intervalo sufren un proceso de caída y estancamiento que sólo se supera, por lo general, en los años 1977 y 1978. Algo parecido puede decirse de las inversiones en EGB, aunque en éstas la evolución ha sido más sinuosa, jalonada de pocos años excepcionales.

En el anexo 4 vienen los gráficos correspondientes a las cuatro provincias que encabezan el «ranking» por su nivel de producción: Barcelona, Madrid, Valencia y Vizcaya.

La introducción en el análisis de estas cuatro provincias tiene por objeto establecer un punto de comparación, que nos permita realizar una

GRAFICO 3

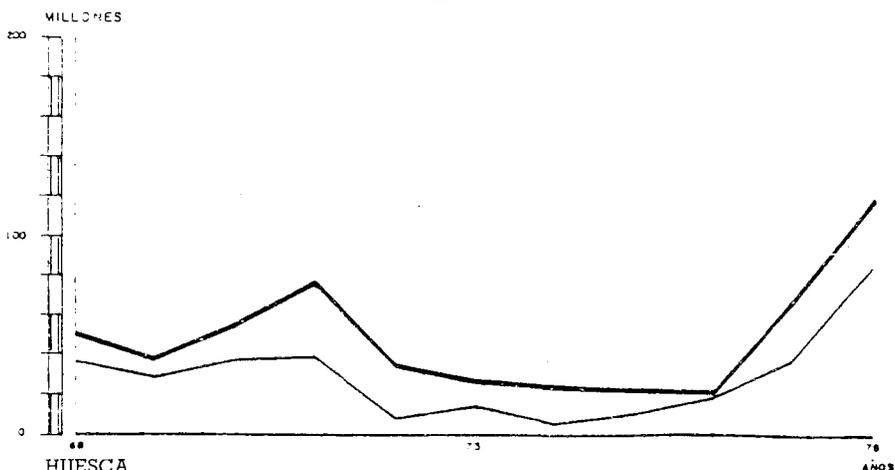


CACERES

Inversiones en millones de pesetas de 1968

- Inversiones totales.
- Inversiones EGB.

GRAFICO 4

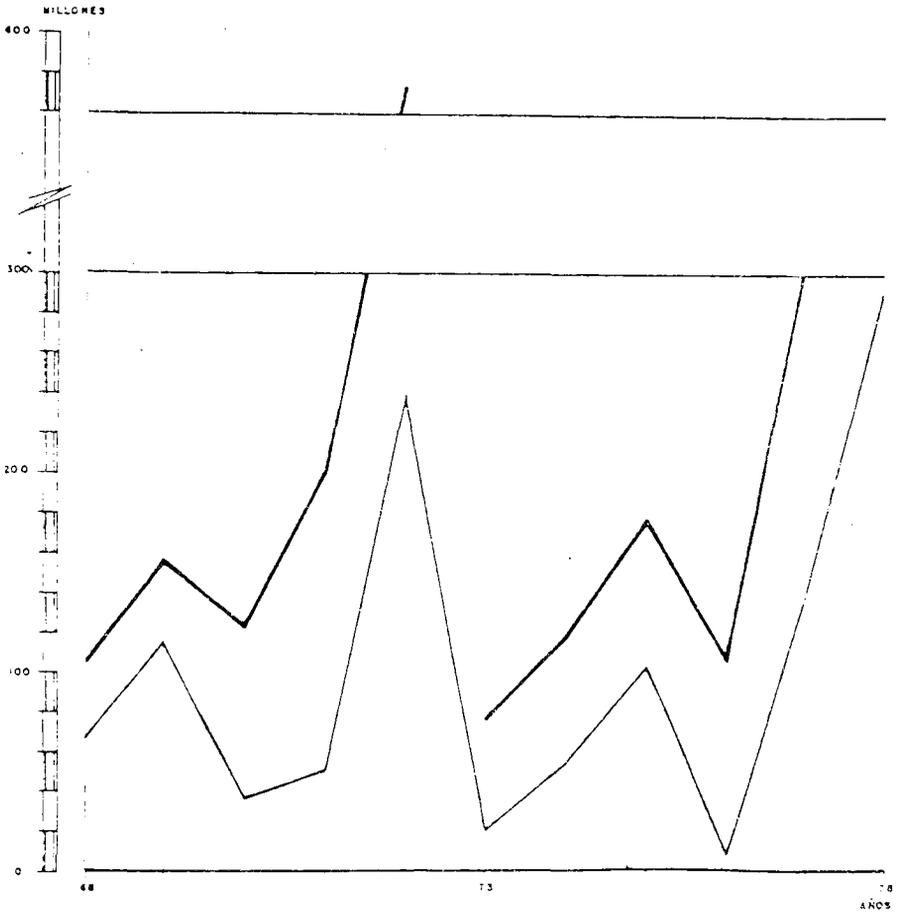


HUESCA

Inversiones en millones de pesetas de 1968.

- Inversiones totales.
- Inversiones EGB.

GRAFICO 5



CORDOBA

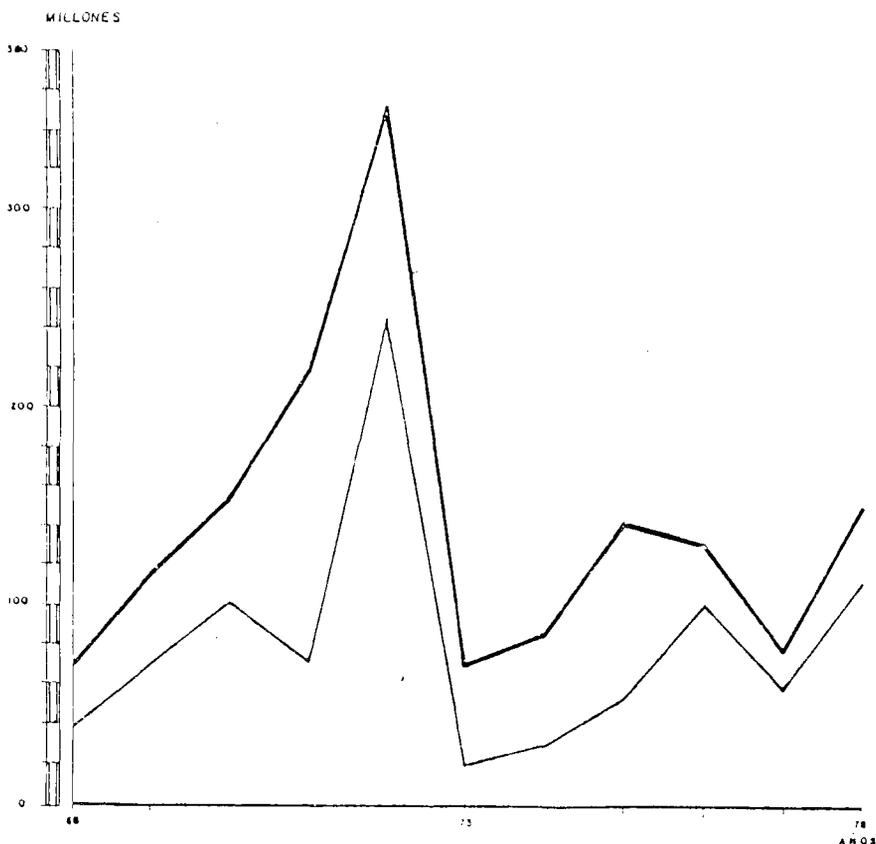
Inversiones en millones de pesetas de 1968.

- Inversiones totales.
- - - Inversiones EGB.

aproximación a cuál puede haber sido la distribución de las inversiones por provincias.

Su observación ilustra los comentarios anteriores y pone de manifiesto que ha existido un reparto desigual de inversiones, del cual no han debido estar ausentes aspectos demográficos (evolución de la población en las distintas provincias), económicos (evolución de los niveles de renta por provincias) y educativos (evolución del peso de la enseñanza estatal y no estatal en las provincias).

GRAFICO 6



LUGO

Inversiones en millones de pesetas de 1968.

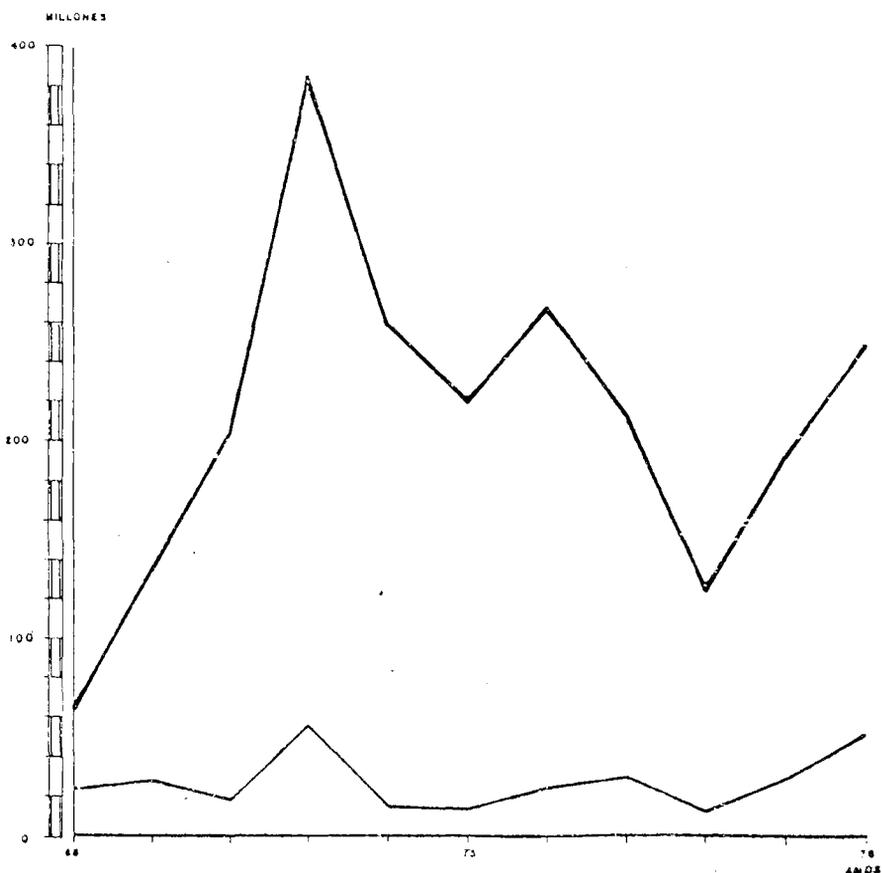
- Inversiones totales.
- Inversiones EGB.

A continuación realizamos varios ratios que ponen en relación los volúmenes de inversión totales y en EGB con diversos estratos de población. Estos ratios matizan lo anterior y permiten una mayor aproximación al conocimiento de la atención relativa recibida por cada provincia según el lugar que ocupen en el «ranking» de inversiones.

Estos son los ratios seleccionados:

- 1.1. Volumen de inversión total provincial 1968-1978 / población de hecho provincial a 1 de julio de 1978.
- 1.2. Volumen de inversión provincial en EGB 1968-1978 / población provincial escolarizada en EGB en el curso 1978-79.

GRAFICO 7



SALAMANCA

Inversiones en millones de pesetas de 1968.

- Inversiones totales.
- Inversiones en EGB.

1.3. Volumen de inversión provincial en EGB 1968-1973 / población provincial en edad escolar en EGB en 1972.

1.4. Volumen de inversión provincial en EGB 1974-1978 / población provincial escolarizada en EGB en el curso de 1978-79.

Aquí presentamos únicamente los resultados concernientes a las provincias de la muestra.

La lectura del cuadro 1 no permite establecer un juicio sobre la existencia de un trato diferenciado para estas provincias. Pero se observa que en inversiones totales han salido más beneficiadas las provincias con capitalidad de distrito universitario (Salamanca) y con centros de

CUADRO 1
Ratios

RATIO 1.1			RATIO 1.2			RATIO 1.3			RATIO 1.4		
Provincia	Ratio	Ranking									
Salamanca	6,81	1	Lugo	19,87	1	Lugo	11,25	4	Lugo	7,84	4
Lugo	3,92	7	Huesca	12,76	11	Huesca	6,09	16	Huesca	6,33	8
Córdoba	3,38	11	Córdoba	9,66	24	Córdoba	4,35	29	Córdoba	5,12	18
Huesca	2,49	31	Cáceres	7,49	42	Salamanca	2,88	42	Cáceres	4,38	35
Cáceres	2,29	37	Salamanca	5,75	49	Cáceres	2,62	46	Salamanca	2,78	49

(1) Los ratios representan miles de pesetas invertidas por habitante.

FUENTE: Elaboración propia sobre datos de inversiones (I. Prada) y estadísticas demográficas del INE.

enseñanza superior (Córdoba y Cáceres). Los tres ratios que recogen las inversiones en EGB presentan una gran coherencia, manteniéndose prácticamente inalterada la posición relativa de las provincias entre sí.

Lo más significativo es, sin duda, comprobar cómo las provincias de la muestra se distribuyen a lo largo de todo el «ranking» de forma absolutamente discontinua, lo que no permite pensar en la posible existencia de algún tipo de ley explicativa común para todas.

Carece de interés en este momento analizar las causas que pueden justificar el lugar que ocupa cada provincia en el «ranking». Sin duda influyen aspectos demográficos, como puede contrastarse en el capítulo 2, o bien aspectos más concretos, como el porcentaje que representa en cada provincia la enseñanza no estatal.

Lo importante es destacar que estas provincias que hemos considerado semejantes por su ruralidad no han recibido un trato presupuestario similar, desde el punto de vista de las inversiones.

En el cuadro 2 se recoge otro aspecto relevante: el grado de concentración de las inversiones totales y en EGB. Se muestran las inversiones en millones de pesetas constantes de 1968 y los porcentajes sobre el total estatal en tres períodos diferentes, 1968-1973, 1974-1978 y 1968-1978. Asimismo hemos representado ambos tipos de inversiones y sus por-

CUADRO 2

Concentración de las inversiones totales y en EGB en las provincias del estudio

Provincia		PERIODO 1968-1973		PERIODO 1974-1978		PERIODO 1968-1978	
		Inversión	% Total estatal	Inversión	% Total estatal	Inversión	% Total estatal
Cáceres	Total	408,6	0,65	530,0	0,92	938,7	0,78
	EGB	187,6	0,74	264,1	0,97	451,7	0,86
Córdoba	Total	1.125,3	1,78	1.283,6	2,24	2.408,9	2,00
	EGB	524,8	2,06	592,2	2,18	1.117,0	2,12
Huesca	Total	277,8	0,44	253,2	0,44	531,1	0,44
	EGB	161,5	0,63	159,0	0,58	320,5	0,61
Lugo	Total	981,4	1,56	586,8	0,99	1.568,2	1,30
	EGB	545,6	2,14	359,9	1,32	901,5	1,71
Salamanca	Total	1.265,3	2,01	1.043,6	1,82	2.308,8	1,92
	EGB	153,8	0,60	143,9	1,32	297,7	0,57
TOTAL	Total	4.058,4	6,43	3.697,2	6,44	7.755,7	6,44
	EGB	1.573,3	6,18	1.519,1	5,59	3.088,4	5,86

FUENTE: Elaboración propia sobre datos de inversiones provinciales (I. Prada).

centajes para las cuatro provincias que históricamente encabezan el «ranking» de más alta producción: Barcelona, Madrid, Valencia y Vizcaya (cuadro 3).

CUADRO 3

Concentración de las inversiones totales y en EGB en las provincias más productoras

Provincia		PERIODO 1968-1973		PERIODO 1974-1978		PERIODO 1968-1978	
		Inversión	% Total estatal	Inversión	% Total estatal	Inversión	% Total estatal
Barcelona	Total	5.990,9	9,50	5.353,0	9,33	11.343,9	9,42
	EGB	2.742,5	10,77	2.700,1	9,93	5.442,6	10,33
Madrid	Total	12.603,7	19,98	8.238,6	14,35	20.842,3	17,30
	EGB	2.330,6	9,15	2.778,9	10,22	5.109,5	9,70
Valencia	Total	2.553,6	4,05	2.984,9	5,20	5.538,6	4,60
	EGB	1.234,9	4,85	873,9	3,21	2.108,8	4,00
Vizcaya	Total	3.244,1	5,14	1.324,2	2,31	4.568,4	3,79
	EGB	1.088,6	4,27	692,2	2,55	1.780,8	3,38
Total	Total	24.392,3	38,67	17.900,1	31,19	42.293,2	35,11
	EGB	7.396,6	29,04	7.045,1	25,91	14.441,7	27,42
TOTAL estatal	Total	63.076,2	100,00	57.395,5	100,00	120.471,7	100,00
	EGB	25.474,1	100,00	27.189,8	100,00	52.663,9	100,00

FUENTE: Elaboración propia sobre datos de inversiones provinciales (I. Prada).

Los resultados son esclarecedores. Las cinco provincias de nuestra muestra apenas alcanzan el 6,5 por 100 de la inversión total en los tres períodos considerados, mientras las cuatro más productoras acaparan un 38,6, 31,2 y 35,1 por 100 en los tres períodos, respectivamente.

Si atendemos a las inversiones en EGB, las provincias de la muestra apenas alcanzan el 6 por 100, mientras las más productoras se encuentran siempre entre el 25 y el 30 por 100. La atención relativa de las provincias rurales ha sido levemente peor en el segundo período (1974-1978), que en el primero (1968-1973), siendo la causa la menor atención recibida por Huesca, Lugo y Salamanca. Madrid y Barcelona han recibido cada una un 10 por 100 del presupuesto de inversiones en EGB a lo largo de todos los períodos.

Un último aspecto consiste en analizar el trato presupuestario recibido a través de la evolución del número de puestos escolares creados en cada provincia. En los gráficos 8, 9, 10, 11 y 12 aparecen los puestos es-

colares creados año a año. Una simple lectura de estos gráficos pone de manifiesto que fue en la primera mitad del período cuando el número de puestos creados fue mayor, lo que concuerda con la trayectoria seguida por las inversiones en EGB. La discontinuidad de los gráficos refleja la existencia de varios años en los que no se creó ningún puesto. Este paréntesis en el ritmo de creación de puestos se produce alrededor de los años 1972, 1973 y 1974, lo que guarda relación con la política de creación de concentraciones escolares.

GRAFICO 8
Puestos escolares creados

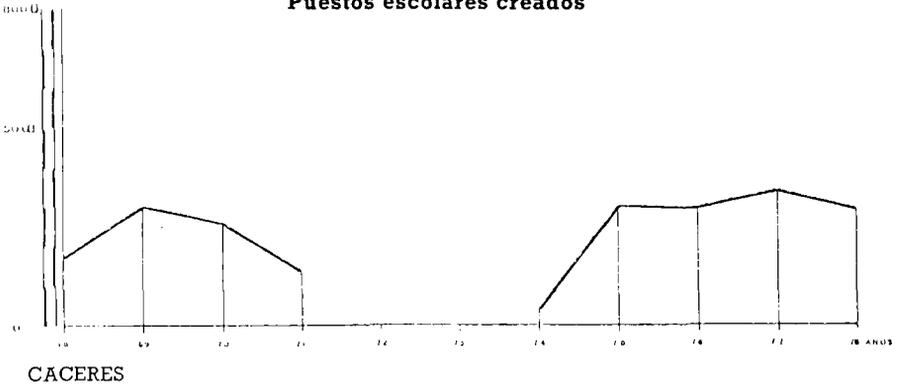


GRAFICO 9
Puestos escolares creados

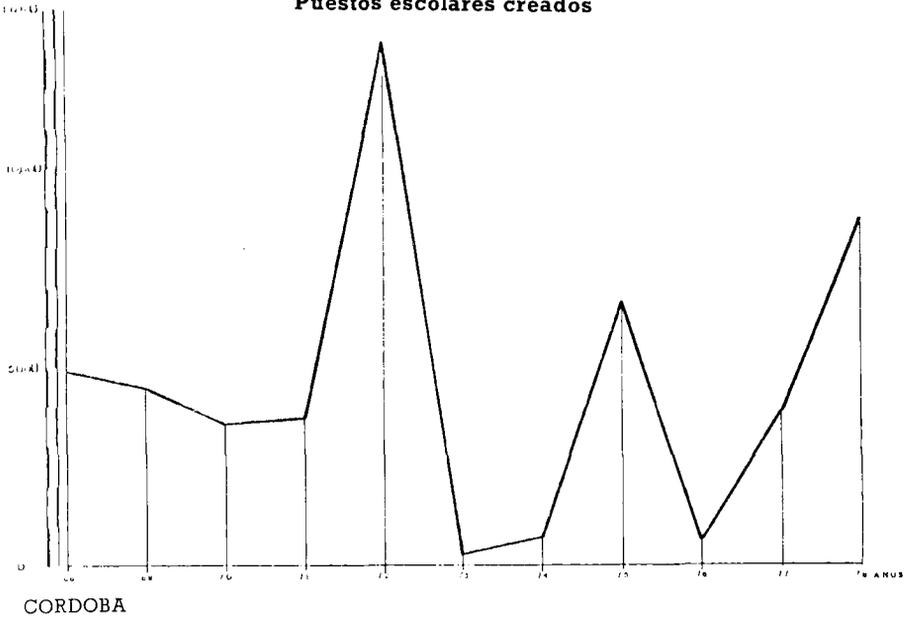
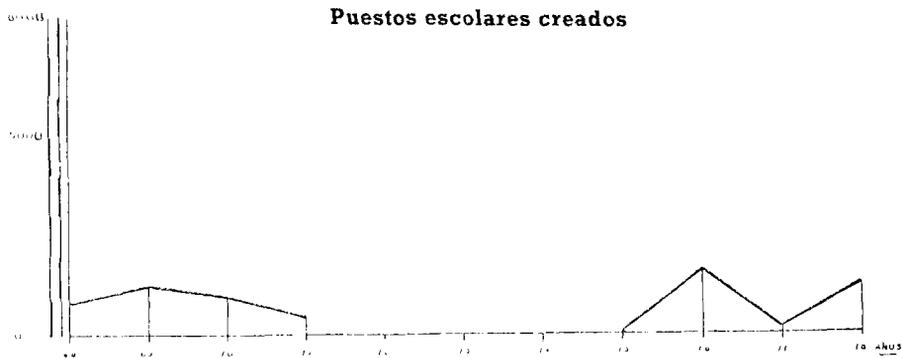


GRAFICO 10
Puestos escolares creados



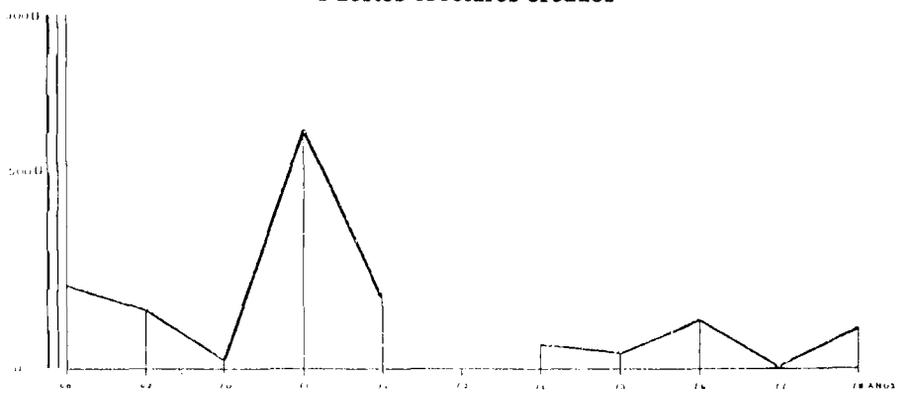
HUESCA

GRAFICO 11
Puestos escolares creados



LUGO

GRAFICO 12
Puestos escolares creados



SALAMANCA

En el anexo 4 se muestran los gráficos con la evolución de los puestos escolares creados en las cuatro provincias más productivas a las que antes hemos hecho referencia. El ritmo de creación de puestos ha sido mucho más sostenido, alcanzándose las cotas más altas en torno a los años en los que en las provincias rurales de la muestra no se creaba ningún puesto, así como al final del período.

En concordancia con lo anterior, del cuadro 4 se obtiene que uno de cada cuatro puestos creados lo fue en Madrid y Barcelona y, aproximadamente, uno de cada tres, en las cuatro provincias más productoras. El pequeño porcentaje de puestos creados en las provincias de la muestra se mantiene prácticamente inalterado a lo largo de los tres períodos, con ligeras matizaciones por provincias.

El cuadro 4 ya supone una primera aproximación de lo que en términos relativos ha percibido cada provincia respecto al número de puestos escolares creados. Sin embargo, el hecho de que todas las provincias de la muestra hayan sido notoriamente emigratorias en los años sesenta y, por tanto, hayan sufrido caídas en sus tasas de natalidad, así como procesos de envejecimiento de su pirámide de edad y despoblación de comarcas enteras, como puede comprobarse en el capítulo que trata sobre el entorno socioeconómico de la escuela en el medio rural, podría muy bien justificar aparentemente los datos del cuadro anterior.

CUADRO 4

Evolución de los puestos escolares creados por provincias en el período 1968-1978

Provincia	PERIODO 1968-1973		PERIODO 1974-1978		PERIODO 1968-1978	
	Puestos	% Total estatal	Puestos	% Total estatal	Puestos	% Total nacional
Cáceres	8.560	0,60	12.360	1,41	20.920	0,91
Córdoba	30.350	2,13	20.600	2,36	50.950	2,21
Huesca	3.960	0,28	3.120	0,36	7.080	0,31
Lugo	20.472	1,43	8.560	0,98	29.032	1,26
Salamanca	11.800	0,83	3.400	0,39	15.200	0,66
Total	75.142	5,27	48.040	5,50	123.182	5,36
Barcelona	171.797	12,05	117.960	13,51	289.757	12,60
Madrid	136.658	9,58	139.860	16,01	276.515	12,02
Valencia	53.785	3,77	34.640	3,96	88.425	3,84
Vizcaya	49.200	3,45	21.680	2,48	70.880	3,08
Total	411.440	28,85	314.140	35,97	725.580	31,56
TOTAL estatal	1.425.935	100,00	873.230	100,00	2.299.165	100,00

FUENTE: Elaboración propia sobre datos de resultados físicos por provincias (I. Prada).

Por este motivo, para matizar aún más, hemos elaborado un nuevo ratio provincial que permite conocer para el período considerado cuántos de cada mil puestos escolares del curso 1978-79 han sido de nueva creación. El ratio recibe el nombre de «tasa de renovación escolar», y es el siguiente:

$$\text{Ratio 2: } \frac{\text{Núm. total de puestos escolares prov. creados de 1968-78}}{\text{Núm. puestos escolares prov. en centros estatales curso 78/79}} \times 1.000$$

Aquí únicamente reproducimos los resultados de las provincias de la muestra y de las cuatro mayores productoras (cuadro 5).

CUADRO 5

Ratio 2

Provincias	Ratio	Ranking
Barcelona	883,5	4
Madrid	743,9	7
Vizcaya	599,0	17
Córdoba	507,9	26
Lugo	507,4	27
Valencia	461,2	33
Cáceres	337,8	42
Salamanca	320,2	43
Huesca	265,0	46

FUENTE: Elaboración propia sobre datos de inversiones (I. Prada) y estadísticas de enseñanza del INE.

Frente al resultado de los anteriores ratios, ahora aparece con claridad que las provincias consideradas por nosotros rurales han renovado menos sus puestos escolares que las más industrializadas. Con la excepción de Valencia, todas las provincias de la muestra ocupan los lugares más atrasados del «ranking» total.

2.3. Primeras conclusiones

Los datos recogidos en este primer epígrafe nos van a permitir establecer unas primeras conclusiones sobre aspectos que serán desarrollados posteriormente.

Respecto a la evolución general del presupuesto, teniendo en cuenta los datos en términos reales (pesetas de 1968) aparecen algunas líneas claras de comportamiento en el periodo 1968-1978:

- Los gastos de profesorado han tenido un crecimiento moderado.
- Los gastos corrientes de compra de bienes y servicios han crecido desde 1971, conociendo una leve recuperación al final del período.
- Los gastos corrientes en subvenciones crecieron ininterrumpidamente.
- Las inversiones (gastos de capital) han tenido una tendencia al estancamiento, con altibajos, siendo récord el año 1971.
- Todo esto evidencia un permanente desplazamiento de los gastos de capital por los gastos corrientes. Este desplazamiento ha tenido una concreción especialmente significativa: el aumento ininterrumpido de las subvenciones a los centros no estatales. En otros términos, ha crecido la sustitución de la enseñanza pública por la privada.

En el tema de las inversiones y su distribución provincial, la conclusión general es que no ha habido un trato presupuestario similar entre las provincias de la muestra, aunque existen algunas notas coincidentes:

- Las inversiones totales para las provincias de la muestra crecieron más al principio del período, alcanzando sus cotas más elevadas en los años 1970 y 1971.
- Las inversiones en EGB tuvieron una evolución similar en estas provincias, con una recuperación al final del período (Pactos de la Moncloa).

Si se analiza la evolución de las inversiones a través del número de puestos escolares creados, queda claro que en estas provincias el número de puestos de EGB creados fue mayor en la primera mitad del período 1968-1978. Esto debe guardar relación con el ritmo seguido por la política de concentraciones. Según esto, esta política habría conocido un estancamiento a partir de los años 1971 y 1972, con una recuperación a partir de 1978.

La creación de nuevos puestos se ha concentrado en las provincias más productoras, que han conocido una gran inmigración. Esto se pone claramente en evidencia observando que la «tasa de renovación escolar» es notoriamente menor, por lo general, en las provincias rurales del estudio que en las que encabezan el «ranking» de producción total. Puede deducirse en principio que ha existido una mayor desatención presupuestaria, desde el punto de vista de las inversiones, hacia las provincias rurales.

Sin embargo, ¿hasta qué punto puede hablarse de un trato discriminatorio para las provincias rurales?

La creación mayoritaria de puestos escolares en aquellas provincias

netamente inmigratorias se explicaría porque su demanda educativa ha sido muy superior. Pero lo que pretende poner de manifiesto la «tasa de renovación escolar» no es simplemente dónde se ha construido más, sino especialmente dónde se ha «renovado» más. Es decir, cuántos de los puestos escolares existentes en el curso 1978-79 eran «nuevos» y cuántos eran «viejos», generalmente construidos en una fecha muy anterior a 1968.

Desde esta perspectiva resulta coherente la baja «tasa de renovación» observada en las provincias rurales, en relación a la caracterización de mala dotación y equipamiento de los puestos escolares del medio rural, que se desprende del análisis llevado a cabo en el capítulo 3.

Por lo demás, este comportamiento no resulta sorprendente. Dados unos recursos escasos, las inversiones habrían ido hacia aquellas áreas donde la demanda educativa era mayor, lo cual no ha evitado ni justificado el abandono presupuestario sufrido por un medio rural en declive, del mismo modo que no ha evitado que la demanda educativa de las grandes ciudades tampoco se haya cubierto satisfactoriamente, dando lugar a una proliferación de centros no estatales que se asemejan a muchos centros estatales del medio rural por sus enormes deficiencias.

Estas primeras conclusiones no tienen, por otra parte, más que un valor de indicio sobre algunos primeros aspectos del trato presupuestario recibido. Es preciso realizar una mayor profundización en las diversas partidas del presupuesto.

3. Análisis de las principales partidas del presupuesto, período 1976-1979

Vamos a analizar ahora el comportamiento de las principales partidas presupuestarias (profesorado, inversiones, subvenciones en transporte, comedor y escuelas-hogar, gastos de funcionamiento, gastos de equipamiento y subvenciones a centros no estatales).

Las inversiones, como veremos, únicamente representan un pequeño porcentaje del presupuesto total, por lo que resulta de primera importancia estudiar el resto de las partidas.

3.1. Evolución de las principales partidas presupuestarias para las provincias de la muestra

En el anexo 4 se encuentra, concepto a concepto y para todas las provincias de la muestra, cuál ha sido el presupuesto en términos reales

en los cuatro años. Allí se comentan también los principales pasos dados en la elaboración de estos datos, cuya obtención ha sido notoriamente laboriosa.

Los «gastos de profesorado» son una estimación únicamente para la EGB, ya que en Preescolar resulta muy difícil estimar la percepción media de un profesor por la abundancia de profesorado con diversas titulaciones y remuneraciones. Supone una buena aproximación en pesetas de 1976 a lo que se gasta en un año en cada provincia por este concepto.

En «inversiones» se han distinguido dos tipos: inversión ordinaria (centralizada) y RAM (Reforma, Ampliación y Mejora, descentralizada). El RAM se creó a partir de 1977 para agilizar la materialización de las inversiones mediante una gestión desconcentrada. En 1977, el límite de contratación de obras de RAM era de cinco millones de pesetas; los Pactos de la Moncloa obligaron a ampliar este tope hasta 30 millones.

Las «subvenciones en transporte, comedor y escuela-hogar» representan las cantidades que el INAPE distribuye a las Delegaciones fundamentalmente para paliar el aumento de gasto que conlleva la política de concentraciones. El INAPE únicamente atiende un porcentaje de las peticiones de crédito realizadas por las Delegaciones, siendo éstas quienes redistribuyen las ayudas entre los alumnos, los cuales perciben una subvención variable que no suele llegar al 100 por 100 del gasto en transporte y comedor. Las ayudas a las escuelas-hogar representan una cantidad fija por alumno y día. Estos fondos sólo atienden la manutención y no cubren las necesidades de equipamiento de las residencias ni otros gastos en material didáctico, recreativo, etc.

Para «funcionamiento», el Ministerio distribuye unos fondos según unos módulos de gasto por unidad escolar-año. Lo presupuestado tiene como referencia las peticiones de las Delegaciones, pero a menudo lo distribuido difiere de lo presupuestado en un 20,30 ó 40 por 100. Las Delegaciones asignan con diversos criterios las cantidades a los centros.

Los «gastos de equipamiento» representan inversiones realizadas preferentemente en equipar los nuevos centros construidos. En mucho menor grado se atiende a reponer el mobiliario de centros antiguos. En la distribución del equipo y del material no intervienen las Delegaciones, siendo el Ministerio de Educación, a través de la Junta de Construcciones, Instalaciones y Equipo Escolar, quien lo adquiere y lo distribuye a petición de los centros.

La enseñanza privada, no estatal, representa un porcentaje variable en las diversas provincias. Este porcentaje es netamente mayoritario en las provincias más pobladas y en buen número de capitales de provincia. En las provincias de la muestra es por lo general minoritario, quedando reducida a la capital y a algunos grandes municipios. Las «subvenciones a los centros no estatales» suponen el gasto corriente

efectuado por el Ministerio para intentar que en EGB la enseñanza privada sea igualmente gratuita.

Así, pues, de los seis conceptos presupuestarios analizados dos suponen un gasto de capital (inversiones y gastos de equipamiento), los otros cuatro son gastos corrientes.

A continuación se analiza provincia a provincia la evolución de las diferentes partidas presupuestarias, en términos reales (pesetas de 1976) para el período considerado.

CACERES

Las subvenciones a los centros no estatales es de todos los gastos corrientes la partida que ha crecido más. Los gastos de transporte y comedor han tenido también un crecimiento significativo, mientras los de profesorado han crecido muy levemente (ver cuadro 6).

CUADRO 6
Evolución de las principales partidas del presupuesto

(Millones de pesetas de 1976)

Provincia: Cáceres

	1976	%	1977	%	1978	%	1979	%
Profesorado	842	77,8	874,33	69,1	955,6	68,14	915,4	64,6
Inversiones								
RAM			72,3	5,7	149,5	10,66	112,8	7,97
Ordinarias	68,10	6,3	43,45	3,4	21,6	1,54	115,1	8,1
Subvenciones								
Transporte	16,4	1,5	22,1	1,7	29,16	2,08	29,3	2,07
Comedor	11,5	1,06	11,8	0,9	15,1	1,08	16,3	1,15
Escuela-hogar	38,7	3,6	35,6	2,8	36,26	2,59	35,9	2,5
Gtos. funcionamiento	17,28	1,6	13,71	1,08	13,01	0,93	18,11	1,27
Gtos. equipamiento	3,23	0,3	1,83	0,14	18,1	1,29	29,55	2,1
Subvenciones NE	84,56	7,8	189,7	14,99	164,17	11,71	143,20	10,1
TOTAL	1.081,77	100,0	1.264,82	100,0	1.402,41	100,0	1.415,66	100,0

(*) En 1976 no hay RAM, y en 1977, sólo en EGB. En 1978 comprende Preescolar y EGB.

FUENTE: Anexo 4.

Los gastos de profesorado permanecieron estancados hasta que en 1978 se han visto empujados suavemente al alza, para volver a caer en 1979. Más acusada resulta la variación de los gastos de transporte, con dos saltos abultados en 1977 y 1979, y los de comedor, con una fuerte elevación hacia final del período. Han disminuido notablemente las subvenciones a las escuelas-hogar durante todo el período y, sobre todo,

los gastos de funcionamiento, que han llegado a disminuir hasta un 25 por 100, con un leve mejora en 1979. Los gastos en subvencionar a los centros no estatales son los que ofrecen un aumento más elevado y estable, con saltos muy acusados en los años en que existe convocatoria de ampliación del número de centros subvencionados.

Las inversiones, principal gasto de capital, se han disparado en el período, sobre todo si consideramos que 1976 fue un año en el que se crearon 2.920 puestos, cantidad muy superior a la media de todo el período anterior (1968-75). Destaca el importante papel jugado por la des-concentración de la gestión de las inversiones (RAM), especialmente en 1978. A su vez, los gastos de equipamiento se han disparado también, apareciendo como un dato errático el índice de 1977, elaborado en base a los datos de la memoria de ejecución de presupuesto de la JCIEE.

En porcentajes, la importancia relativa de los gastos del profesorado aparece en retroceso, estabilizándose en torno a los dos tercios del presupuesto total. Hasta los Pactos de la Moncloa, los gastos en subvencionar a los centros no estatales duplican su importancia, estabilizándose a partir de 1978. En el período aumenta el peso relativo de las inversiones y con él el de los gastos de equipamiento, transporte y comedor (ver cuadro 7).

CUADRO 7

Indices

	1976	1977	1978	1979
Profesorado	100	103,84	13,5	108,7
Inversiones				
RAM (*)				
Ordinarias	100	169,97	251,3	334,6
Subvenciones				
Transporte	100	134,75	117,8	178,6
Comedor	100	102,6	131,3	141,7
Escuela-hogar	100	91,9	93,7	92,7
Gtos. funcionamiento	100	79,34	75,3	104,8
Gtos. equipamiento	100	57,2	565,5	923,4
Subvenciones NE	100	166,4	194,14	169,34
TOTAL	100	116,92	129,64	130,87

CORDOBA

Entre los gastos corrientes, las subvenciones a los centros no estatales son los que han experimentado un crecimiento mayor, unido a las

subvenciones en comedor y a los gastos en pagar las nóminas del profesorado. Los gastos de funcionamiento se han recuperado en el último año, dentro de un proceso de disminución (ver cuadro 8).

Los gastos de profesorado crecieron fuertemente en 1978 con relación a 1977, reflejo sin duda de los 8.640 puestos escolares creados en ese año. Este aumento de los gastos de profesorado se estabiliza en 1979, pero va acompañado de un aumento sostenido en los gastos de comedor, mientras que los gastos de transporte se han reducido o han permanecido prácticamente estancados. Tampoco ha sido significativa la variación de los gastos de funcionamiento, salvo lo reseñado para 1979, y la correspondiente a las escuelas-hogar. Los gastos en subvencionar a los centros no estatales presentan un crecimiento sostenido con saltos en los años en que se amplía el número de centros por existir una nueva convocatoria; así ocurrió en 1977 y volverá a ocurrir en 1980, ya que en agosto de 1979 hubo una nueva convocatoria de ampliación.

Los gastos de capital han tenido un crecimiento fuera de lo normal, especialmente en 1978. Las inversiones aparecen desorbitadas en el índice, pues 1976 fue un año especialmente bajo, con 640 puestos escolares nuevos creados. Con todo, la desconcentración (RAM) aparece como un elemento dinamizador de las inversiones. Los gastos de equipamiento corren paralelos a las inversiones, aunque con crecimientos más suavi-

CUADRO 8
Evolución de las principales partidas del presupuesto

(Millones de pesetas de 1976)

Provincia: Córdoba

	1976	%	1977	%	1978	%	1979	%
Profesorado	1.345,87	76,6	1.270,66	61,8	1.629,66	55,5	1.588,2	66,6
Inversiones								
RAM (*)	18,30	1,0	203	9,9	350,67	11,9	129,75	5,4
Ordinarias			76,86	3,7	395,10	13,4	160,01	6,7
Subvenciones								
Transporte	35,2	2,0	36,6	1,8	33,2	1,1	35,03	1,5
Comedor	32,96	1,9	33,1	1,6	42,1	1,4	51,11	2,1
Escuela-hogar	69,95	4,0	66,4	3,2	70,57	2,4	79,36	3,3
Gtos. funcionamiento	34,88	2,0	28,73	1,4	25,72	0,9	32,76	1,4
Gtos. equipamiento	8,7	0,5	47,2	2,3	74,6	2,5	32,19	1,4
Subvenciones NE	210,9	12,0	294,45	14,3	316,12	10,8	275,01	11,5
TOTAL	1.756,76	100,0	2.057,06	100,0	2.937,74	100,0	2.383,42	100,0

(*) En 1976 no hay, y en los demás años incluye Preescolar y EGB.

FUENTE: Anexo 4.

zados. El comportamiento del índice tiene la misma justificación que en las inversiones. Queda evidenciado el carácter dependiente de los gastos de equipamiento con relación a las inversiones.

En términos relativos, la fluctuación de las inversiones en el período distorsiona los pesos de cada partida. Así, los gastos de profesorado fluctúan entre representar los dos tercios y los tres cuartos del total, y lo que es más significativo: los gastos en subvencionar a los centros no estatales superan o se equiparan permanentemente a las inversiones. Las subvenciones en transporte, comedor y escuela-hogar se mueven alrededor del 6 por 100, siendo mínima la importancia relativa de los gastos de transporte y comedor (cuadro 9).

CUADRO 9

Indices

	1976	1977	1978	1979
Profesorado	100	94,4	121,1	118
Inversiones				
RAM (*)				
Ordinarias	100	1.529,56	4.075,79	1.583,4
Subvenciones				
Transporte	100	103,9	94,3	99,5
Comedor	100	100,6	127,9	155,3
Escuela-hogar	100	94,9	100,9	113,5
Gtos. funcionamiento	100	82,4	73,7	93,9
Gtos. equipamiento	100	542,5	857,5	370
Subvenciones NE	100	139,6	149,89	130,39
TOTAL	100	117,61	168,71	136,49

HUESCA

De todos los gastos corrientes han sido las subvenciones a los centros no estatales, los gastos de comedor y los de transporte los que se han significado por tener un crecimiento fuerte y sostenido (ver cuadro 10).

Los gastos en profesorado aparecen virtualmente estancados, con una leve recuperación en 1978. Los gastos de funcionamiento, sin embargo, crecen, superando en cada año el nivel de 1976. Asimismo, los gastos de comedor y de transporte han crecido ininterrumpidamente año a año, llegando a doblarse los de comedor en el período. Las subvenciones a los centros no estatales sufren una evolución similar a las de las provincias anteriores, con un salto en 1977 que tiende a mantenerse.

CUADRO 10

Evolución de las principales partidas del presupuesto

(Millones de pesetas de 1976)

Provincia: Huesca

	1976	%	1977	%	1978	%	1979	%
Profesorado	394,80	71,7	371,400	63,3	428,40	54,8	396,50	62,0
Inversiones								
RAM (*)			54,030	9,2	47,30	6,1	30,16	4,7
Ordinarias	42,0	7,6	16,380	2,8	135,00	17,3	49,5	7,7
Subvenciones								
Transporte	15,02	2,7	17,890	3,1	19,92	2,5	22,3	3,5
Comedor	12,30	2,2	15,300	2,6	18,9	2,4	25,4	4,0
Escuela-hogar	12,97	2,4	11,600	2,0	11,30	1,4	12,70	2,0
Gtos. funcionamiento	6,87	1,2	6,970	4,7	8,35	1,1	9,23	1,4
Gtos. equipamiento	—	—	0,103	0,0	13,80	1,8	6,66	1,0
Subvenciones NE	66,85	12,1	92,870	15,8	99,44	12,7	87,49	13,7
TOTAL	550,80	100,0	586,500	100,0	781,40	100,0	639,90	100,0

(*) Incluye EGB y Preescolar. En 1976 no hay, y en 1977, sólo EGB.

FUENTE: Anexo 4.

Entre los gastos de capital, las inversiones han variado anormalmente en relación a lo que habían sido los años anteriores a 1976. Los Pactos de la Moncloa, con su programa extraordinario de inversiones, dejan sentir sus efectos sobre esta provincia, en la que la desconcentración (RAM) reviste menor importancia que en otras provincias. Los gastos en

CUADRO 11

Indices

	1976	1977	1978	1979
Profesorado	100	94,10	108,50	100,40
Inversiones				
RAM (*)				
Ordinarias	100	167,64	429,31	189,60
Subvenciones				
Transporte	100	119,20	132,80	148,60
Comedor	100	124,40	153,60	206,50
Escuela-hogar	100	89,90	87,60	98,40
Gtos. funcionamiento	100	101,50	121,50	134,40
Gtos. equipamiento	—	—	—	—
Subvenciones NE	100	138,92	148,75	130,87
TOTAL	100	105,10	138,01	114,63

equipamiento son insignificantes en la primera mitad del período, lo que resulta poco coherente con las inversiones realizadas y con el número de nuevos puestos creados.

La importancia relativa de los gastos de profesorado parece disminuir a lo largo del período, tendiendo a estabilizarse en torno al 60 por 100. El peso de las subvenciones a los centros no estatales supera permanentemente a las inversiones, con la excepción de 1978, y su importancia tiende a crecer. Las inversiones apenas superan normalmente un porcentaje del 10 por 100, salvo en 1978, frente al crecimiento relativo de la importancia de los gastos de transporte y comedor y el estancamiento del peso de lo gastado en subvencionar a las escuelas-hogar (cuadro 11).

LUGO

De nuevo, de todos los gastos corrientes han sido las subvenciones a los centros no estatales las que han experimentado un crecimiento más acusado. Los gastos en transporte y comedor han crecido también notablemente en la segunda mitad del período (ver cuadro 12).

CUADRO 12
Evolución de las principales partidas presupuestarias

(Millones de pesetas de 1976)

Provincia: Lugo

	1976	%	1977	%	1978	%	1979	%
Profesorado	783,90	63,40	740,10	66,46	843,10	58,50	817,00	59,46
Inversiones								
RAM (*)	224,70	18,20	60,08	5,40	150,60	10,40	77,50	5,64
Ordinarias			56,14	5,04	123,54	8,6	151,5	11,03
Subvenciones								
Transporte	79,15	6,40	75,89	6,80	98,20	6,80	110,40	8,03
Comedor	48,49	3,90	51,44	4,60	55,80	3,90	67,16	4,90
Escuela-hogar	24,06	1,90	21,30	1,90	20,01	1,40	23,90	1,74
Gtos. funcionamiento	13,45	1,08	11,99	1,07	13,57	0,90	16,49	1,20
Gtos. equipamiento	3,30	0,26	0,64	0,06	32,30	2,24	19,10	1,40
Subvenciones NE	59,55	4,80	95,96	8,60	103,45	7,18	90,82	6,60
TOTAL	1.236,60	100,00	1.113,50	100,00	1.440,60	100,00	1.373,87	100,00

(*) En 1976 no existe. En los demás años comprende Preescolar y EGB.

FUENTE: Anexo 4.

Los gastos de profesorado están estancados en términos reales, aunque acusan el impacto del excepcional año 1978. Los gastos de funcionamiento, que permanecían estancados, cuando no en retroceso, se han

recuperado en 1979. Los gastos de transporte y comedor han hecho coincidir su recuperación con el aumento de los gastos de capital. Los fondos destinados a subvencionar a las escuelas-hogar están decreciendo claramente. Las subvenciones a los centros no estatales acusan, como viene siendo habitual en las demás provincias, un salto en 1977, que se mantiene en los años restantes con algunos aumentos y disminuciones.

Los gastos de capital han sido importantes, en términos absolutos, a lo largo de todo el período, aunque no resulta evidenciado en los índices, ya que 1976 fue un año especialmente favorable por su cifra de inversiones, tras 1974 y 1975, en los que no se había creado ningún puesto escolar nuevo. Los gastos de equipamiento aparecen de nuevo distorsionados, evidenciando ya definitivamente la falta de realismo de los datos de 1976 y 1977 tomados de la JCIEE frente a los de 1978 y 1979, que han sido estimados en función del número de puestos escolares creados.

En términos relativos, los gastos de profesorado fluctúan alrededor del 60 por 100. Destaca la débil importancia del peso de las subvenciones a centros no estatales, que no representan nunca un porcentaje igual a las inversiones. El segundo lugar entre los gastos se reparte alternativamente entre los gastos en inversión y los de transporte y comedor, que suponen siempre un porcentaje superior al 10 por 100. La importancia de los gastos en subvencionar a las escuelas-hogar es mínima y no presenta indicios de recuperación (cuadro 13).

CUADRO 13

Indices

	1976	1977	1978	1979
Profesorado	100	94,40	107,50	104,20
Inversiones				
RAM (*)				
Ordinarias	100	51,72	121,99	101,90
Subvenciones				
Transporte	100	95,90	124,10	139,60
Comedor	100	105,06	115,05	138,50
Escuela-hogar	100	88,40	83,00	99,2
Gtos. funcionamiento	100	89,47	101,30	123,10
Gtos. equipamiento	100	19,40	978,80	578,80
Subvenciones NE	100	161,14	173,72	152,51
TOTAL	100	90,05	116,50	111,10

SALAMANCA

De los gastos corrientes no hay duda en reconocer a las subvenciones a los centros no estatales como la partida más significativa por su

tasa de crecimiento. Esta partida se ve acompañada de nuevo por los gastos de transporte y comedor como aquellos que han experimentado un crecimiento mayor (ver cuadro 14).

CUADRO 14

Evolución de las principales partidas del presupuesto

(Millones de pesetas de 1976)

Provincia: Salamanca

	1976	%	1977	%	1978	%	1979	%
Profesorado	655,30	77,1	639,50	68,00	703,60	62,5	684,00	60,9
Inversiones								
RAM (*)			38,00	4,1	117,78	10,5	67,00	6,0
Ordinarias	27,10	3,2	19,27	2,0	30,24	2,7	87,50	7,8
Subvenciones								
Transporte	14,25	1,7	19,45	2,1	25,38	2,3	31,03	2,8
Comedor	9,13	1,1	11,2	1,2	14,90	1,3	18,90	1,7
Escuela-hogar	4,90	0,6	12,01	1,3	13,90	1,2	15,88	1,4
Gtos. funcionamiento	11,19	1,3	10,10	1,1	11,82	1,1	14,90	1,3
Gtos. equipamiento	21,90	2,6	12,87	1,4	11,40	1,0	27,72	2,5
Subvenciones NE	106,56	12,6	177,42	18,9	196,01	17,4	176,65	15,7
TOTAL	850,33	100,0	939,80	100,0	1.125,00	100,0	1.193,60	100,0

(*) En 1976 no existe. En los demás años comprende Preescolar y EGB.

FUENTE: Anexo 4.

Los gastos de profesorado han fluctuado en absoluto paralelismo con las provincias anteriores, con tendencia al estancamiento. Los gastos de funcionamiento, que permanecían estancados en los dos primeros años del período, han aumentado notablemente a partir de 1979. De los gastos de transporte y comedor hay que decir que han experimentado una tasa acumulativa anual cercana al 40 por 100. Los gastos en subvencionar a las escuelas-hogar se triplicaron en 1977, manteniéndose un crecimiento desde entonces, lo que se acusa claramente en los índices. En la variación de las subvenciones a los centros estatales, el paralelismo con las restantes provincias es total.

Entre los gastos de capital destaca la recuperación de las inversiones a lo largo de todo el período, tras un año 1976 especialmente deficiente. Los gastos de equipamiento aparecen de nuevo distorsionados en los índices, aunque en términos absolutos es notorio el aumento de estos gastos a final del período como reflejo del aumento de inversiones.

El peso relativo de los gastos de profesorado aparece en franca regresión, pasando de representar alrededor del 75 por 100 del presu-

puesto a un 60 por 100. Las subvenciones a los centros no estatales superan permanentemente en importancia a las inversiones, incluso si se añaden a éstas los gastos de transporte y comedor, que, aunque mejoran su peso, poseen porcentajes mínimos (cuadro 15).

CUADRO 15

Indices

	1976	1977	1978	1979
Profesorado	100	97,60	107,40	104,40
Inversiones				
RAM (*)				
Ordinarias	100	211,32	545,19	570,10
Subvenciones				
Transporte	100	136,90	178,70	218,50
Comedor	100	123,10	163,70	207,70
Escuela-hogar	100	245,10	283,70	324,10
Gtos. funcionamiento	100	90,30	105,60	133,20
Gtos. equipamiento	100	58,70	52,05	126,60
Subvenciones NE	100	166,49	183,94	165,77
TOTAL	100	110,72	132,57	132,14

3.2. Conclusiones e hipótesis

En el comportamiento provincial de las principales partidas presupuestarias se han puesto de manifiesto un buen número de coincidencias, paralelismos y hechos significativos que permiten establecer algunas conclusiones.

En primer lugar, el permanente desplazamiento de los gastos de capital por los gastos corrientes, según señalamos en el apartado anterior, ha tomado en las provincias rurales la forma de un proceso generalizado de aumento de las *subvenciones a los centros no estatales*, que, salvo en Lugo, superan a las inversiones durante prácticamente todos los años del período 1976-1979.

En segundo lugar, las *inversiones* han conocido una recuperación, cuya causa principal ha sido el programa extraordinario de inversiones que surgió de los Pactos de la Moncloa. Esta recuperación de las inversiones, tras varios años en los que apenas se crearon puestos escolares en estas provincias, así como el que haya venido acompañada en todas las provincias por un notable aumento de los gastos de transporte y comedor, hace pensar en la existencia en estos últimos años de un intento de consolidación y avance de la política de concentraciones escolares.

En tercer lugar, el tradicionalmente moderado crecimiento de los *gastos de profesorado* ha continuado en este período para estas provincias. En todas ellas se da un absoluto paralelismo en los suaves aumentos y disminuciones de los gastos, con una tendencia general a estabilizar su importancia relativa en torno al 60 por 100 del presupuesto total provincial.

En cuarto lugar, los *gastos de funcionamiento* han tenido un comportamiento general caracterizado por su disminución o su estancamiento. Únicamente han crecido al final del período, lo que resulta significativo, pues en este aspecto el Ministerio de Educación comparte su responsabilidad con los Ayuntamientos. La aportación de los Ayuntamientos a sufragar los gastos de funcionamiento de los centros es un aspecto que no ha sido recogido en nuestras estimaciones, pero es conocida la incapacidad financiera de los mismos para hacer frente a estos gastos, especialmente en las zonas rurales.

En quinto lugar, las deficiencias existentes en los datos sobre *equipamiento* no permiten realizar claras conclusiones. Pero la escasa importancia de estos gastos en años de claro auge inversor hace temer que los nuevos puestos creados no han sido suficientemente dotados. Al ocurrir esto en provincias con una baja «tasa de renovación escolar», se pone de manifiesto lo que podemos considerar un complemento del déficit funcional: la existencia mayoritaria de puestos insuficientemente dotados.

En sexto lugar aparece una dispar evolución del tema de las *escuelas-hogar*. Esta experiencia recibe un volumen presupuestario, por lo general, estabilizado o en retroceso, existiendo provincias en las que su implantación es mayor, frente a otras que le dedican escasa atención. Así, en Córdoba el auge inversor ha venido acompañado por un aumento de los gastos de comedor y de las subvenciones a las escuelas-hogar.

Estas conclusiones pueden ser matizadas con la observación detallada del comportamiento presupuestario en cada provincia en relación a las peculiaridades de las mismas, recogidas en los capítulos 2 y 3.

El *nivel de Preescolar* aparece casi ausente del análisis. Ello es debido a la general falta de datos para este nivel no obligatorio ni gratuito. En gastos de profesorado renunciamos a hacer una estimación por las causas ya señaladas. En inversiones se aprecia en los últimos años una mayor atención por crear aulas de párvulos. En todas las demás partidas presupuestarias, salvo en gastos de funcionamiento, este nivel carece de asignación.

A la vista de estas conclusiones y de las realizadas en el apartado anterior, fijaremos algunas *hipótesis* del comportamiento de la Administración con la escuela rural, con especial referencia a la política de concentraciones escolares.

El déficit funcional debido a la pervivencia de centros de menos de ocho unidades en el medio rural, causa aparente que justifica seguir con una política de concentraciones, está aún lejos de desaparecer. Por tanto, a la política de concentraciones le debe quedar un largo camino.

El ritmo de inversiones en las provincias ha sido insuficiente y desigual. La política de concentraciones, que permanecía «de facto» estancada desde 1973, ha tenido un cierto avance en torno a 1978, pero este avance no ha sido general. Se desprende de esto que la política de concentraciones ha carecido permanentemente de medios para su materialización.

En consecuencia, *primera hipótesis*: las inversiones en el medio rural han sido tan insuficientes que los centros nuevos que se han creado están, por lo general, mal dotados, tanto de instalaciones necesarias como de todo tipo de material.

Podríamos decir que esta hipótesis se cumple en la realidad, apoyándonos únicamente en los resultados de la encuesta que se recogen en el capítulo 3. Pero aquí lo que trataremos de probar es si es cierta porque así lo ponga de manifiesto el análisis presupuestario.

Para ello bastaría con demostrar que las inversiones y gastos de equipamiento por puesto en el medio rural han sido notablemente inferiores al coste medio de creación de un puesto escolar nuevo.

Segunda hipótesis: el crecimiento desequilibrado de los gastos corrientes no ha impedido una desatención permanente de las escuelas rurales y en particular de los gastos complementarios de las concentraciones escolares (transporte, comedor y escuelas-hogar).

Será preciso conocer cuál es la atención presupuestaria respecto a los gastos corrientes que recibe un puesto del medio rural. Probablemente sea también inferior a la media, dada la creciente importancia de las subvenciones a los centros no estatales, que afectan mayoritariamente al medio urbano.

Si estas hipótesis se corroboran podrá decirse que no se ha avanzado en lograr una mayor eficiencia en el uso de los recursos, en el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades y en la adecuada satisfacción de la demanda social de educación en el medio rural.

4. Análisis de las inversiones en Preescolar y EGB para las zonas rurales de las provincias de la muestra

Se trata en este apartado de contrastar la primera hipótesis que hace referencia a los gastos de capital. Para ello primero se resumen los criterios de asignación de inversiones respecto a las zonas rurales. En segundo lugar se estudian las inversiones realizadas en las zonas rurales

durante el período 1976-1979. Finalmente se estima la inversión media por puesto en la provincia y en las zonas rurales y no rurales.

4.1. *Criterios de asignación de inversiones*

No existe una reglamentación legal que defina los principales criterios tenidos en cuenta para asignar las inversiones. Por ello hemos tomado como referencia los criterios que se declaró considerar en el Plan Extraordinario de Inversiones de 1978-1979 (Pactos de la Moncloa), que aparecen en el *Informe sobre el Programa de Construcciones Escolares, Pacto de la Moncloa*, publicado por el Ministerio de Educación.

Allí, para Preescolar se decía: «los factores tenidos en cuenta en la distribución de los 200.000 puestos escolares fueron la tasa de escolarización de cada provincia, el crecimiento demográfico previsto hasta 1980 y el porcentaje de población activa en los sectores de industria y servicios». En EGB «la cifra de 400.000 puestos, que constituía el objetivo de este nivel, se distribuyó entre las distintas provincias en base a los siguientes factores: a) cifra de niños mal escolarizados, en centros incompletos, dobles turnos, aulas habilitadas, aulas provisionales, ruinosas, etcétera); b) incremento de población en edad escolar (6-13 años), estimado para cada provincia en el período 1978-1980. El peso asignado al déficit funcional por centros de graduación incompleta se fijó tan sólo en un 0,50 por 100, del que corresponde a los demás factores».

Un tercer criterio, que afectó considerablemente a los dos niveles, fue la posibilidad de obtener suelo edificable en las provincias.

En el nivel de *Preescolar* destaca como muy negativo el que se tenga en cuenta solamente la población activa en industria y servicios. Esto es discriminatorio para las zonas rurales: sus niños carecen en mayor porcentaje de una preparación previa a la EGB. Pero es en EGB donde las deficiencias de estos criterios formales se hacen más patentes. El criterio del crecimiento vegetativo es netamente desfavorable para el medio rural, pues la emigración de los años 50 y 60 ha ocasionado una caída de las tasas de natalidad de estas provincias. El déficit funcional del medio rural se considera debido, en su mayor parte, a la escolarización en centros incompletos, aunque con el bajo nivel de equipamiento muchos puestos bien pueden equivaler a los de aulas habilitadas. Como el peso del déficit funcional se fijó en un 0,50 por 100 del que corresponde a los demás factores (aulas habilitadas y dobles turnos), se puede concluir que al medio rural se le dedica, por lo que a la formulación de criterios se refiere, una tercera parte de la mitad de la atención presupuestaria total.

Afortunadamente la escasez de suelo es menor en el medio rural que en las ciudades. Pero además el reparto real de inversiones depende de

otros criterios, no formulados, pero sin duda muy influyentes, como la propia habilidad de las delegaciones en presentar oportunamente propuestas, de la capacidad de gestión del propio delegado y de consideraciones de tipo político y social (elecciones, conflictos, etc.)

La complejidad y lentitud de la legislación de contratos del Estado y de procedimiento administrativo ha constituido permanentemente un factor de interferencia en el reparto de las inversiones. A esto se debe sin duda el relativo éxito de la desconcentración a partir de 1977. Las provincias de la muestra, como muchas otras, han preferido promover proyectos de inversión de coste medio inferior a los 30 millones de pesetas, con objeto de agilizar las obras, pero con el grave inconveniente de construir centros incompletos, sin las suficientes instalaciones y equipamientos.

Como se ha visto en los resultados de la encuesta, y como aparecerá a continuación, la inexistencia de líneas de inversión específicas para las peculiaridades del medio rural ha depositado exclusivamente en la responsabilidad e imaginación de las Delegaciones provinciales la posibilidad de acceder a fondos que permitieran realizar las obras que se requerían. Estas obras no consistían, en muchas ocasiones, en construir un centro nuevo, sino en ampliaciones y renovaciones de edificios existentes. El RAM ha venido a cubrir insuficientemente y con retraso esta enorme deficiencia.

4.2. *Inversiones realizadas en las zonas rurales*

Los datos de inversiones analizados en el apartado anterior han sido desglosados para los dos niveles educativos que nos ocupan, Preescolar y EGB; se ha distinguido inversión desconcentrada (RAM) e inversión concentrada (ordinaria); finalmente se han enfrentado las inversiones totales provinciales para ambos niveles con las realizadas en las zonas rurales. A continuación se recogen y comentan los resultados por provincias.

En Cáceres, la inversión provincial creció a partir de 1978, distribuyéndose mayoritariamente de forma desconcentrada (RAM). El RAM representó, en 1978, el 87 por 100 de la inversión total provincial y el 49 por 100 en 1979.

En los dos primeros años del período, la inversión en Preescolar está ausente. En 1978 supuso el 36 por 100 y en 1979 cayó de nuevo a un 5 por 100. La inversión en EGB, que comprende el RAM en EGB y la inversión ordinaria, es obviamente preponderante.

Las zonas rurales han recibido un porcentaje creciente en el período. La inversión desconcentrada (RAM) en EGB fue, en porcentajes siempre

superiores al 90 por 100, hacia las zonas rurales. Igualmente, la mayor atención al Preescolar se orientó hacia este medio. Sin embargo, en los años de menores inversiones (1976 y 1977), cuando se trata de inversiones ordinarias, la atención es menor (ver cuadro 16).

CUADRO 16

Evolución de las inversiones en Preescolar y EGB por provincia y zona rural

(Millones de pesetas de 1976)

Provincia: Cáceres

	1976	1977	1978	1979
Inversión total provincial				
RAM:				
Preescolar	—	—	62,30	11,80
EGB	—	20,10	87,20	100,99
Inv. Ordinar.	—	43,45	21,60	115,10
TOTAL	68,10	63,55	171,10	227,90
Inversión zonas rurales				
RAM:				
Preescolar	—	—	51,30	7,26
EGB	—	19,90	80,75	98,01
Inv. Ordinar.	—	25,89	16,90	85,49
TOTAL	23,64	45,79	148,90	190,76
% de la inversión rural s/ el total provincial				
RAM:				
Preescolar	—	—	82,34	61,50
EGB	—	99,00	92,60	97,04
Inv. Ordinar.	—	59,60	78,24	74,20
TOTAL	34,70	72,05	87,03	83,70

FUENTE: Elaboración propia sobre datos de la Junta de Construcciones, Instalaciones y Equipo Escolar (JCIEE).

Córdoba recibe en este cuatrienio una considerable atención presupuestaria en inversiones, particularmente a partir de 1977. Estos fondos se distribuyen desconcentradamente (RAM), con un 72,5, 47 y 44,7 por 100 en 1977, 1978 y 1979, respectivamente.

La inversión en Preescolar únicamente tiene alguna significación en 1978, con un 26,8 por 100. La inversión ordinaria de EGB representa en 1978 y 1979 porcentajes superiores al 50 por 100.

Las zonas rurales han percibido un volumen de inversión que varía entre el 50 y el 60 por 100, salvo en RAM de EGB de 1977 y 1979, que superó ampliamente estos porcentajes. Las inversiones ordinarias tuvieron por destino mayoritariamente las zonas no rurales; lo mismo cabe decir del Preescolar en el único año en que las inversiones por este concepto fueron significativas (ver cuadro 17).

CUADRO 17

Evolución de las inversiones en Preescolar y EGB por provincia y zona rural

(Millones de pesetas de 1976)

Provincia: Córdoba

	1976	1977	1978	1979
Inversión total provincial				
RAM:				
Preescolar	---	23,30	200,60	10,26
EGB	---	179,75	150,17	119,49
Inv. Ordinar.	---	76,86	395,10	160,01
TOTAL	18,30	279,91	745,87	289,76
Inversión zonas rurales				
RAM:				
Preescolar	---	12,90	97,70	6,96
EGB	---	119,2	78,80	80,20
Inv. Ordinar.	---	21,36	194,30	78,07
TOTAL	16,77	153,46	370,80	165,23
% de la inversión rural s/ el total provincial				
RAM:				
Preescolar	---	55,40	48,70	67,60
EGB	---	66,30	52,50	67,10
Inv. Ordinar.	---	27,80	49,20	48,79
TOTAL	91,60	54,80	49,70	57,02

FUENTE: Elaboración propia sobre datos de la Junta de Construcciones, Instalaciones y Equipo Escolar (JCIEE).

Todo parece indicar que la provincia de Huesca no recibió en 1978 un flujo suficiente de inversiones, que permitiera cambiar de signo la tradicionalmente reducida atención que ha tenido. Los años 1976, 1977 y 1979 son años poco significativos. La distribución desconcentrada de los fondos supuso el 77, el 26,2 y el 30,1 por 100 en los últimos años, revisitando, por tanto, una importancia muy reducida.

Por niveles educativos, la inversión en Preescolar carece de significación, siendo lo más destacable la inversión ordinaria de EGB, con un 73,7 y un 62 por 100 en 1978 y 1979, respectivamente.

La participación de las zonas rurales en las inversiones parece tener una cierta tendencia a decrecer. Lo más destacable es la mínima inversión que recibe el medio rural en el nivel de Preescolar y la escasa atención recibida en 1979, especialmente en cuanto a inversión ordinaria de EGB (ver cuadro 18).

CUADRO 18

Evolución de las inversiones en Preescolar y EGB por provincia y zona rural

(Millones de pesetas de 1976)

Provincia: Huesca

	1976	1977	1978	1979
Inversión total provincial				
RAM:				
Preescolar	—	—	23,90	2,36
EGB	—	54,03	23,40	27,80
Inv. Ordinar.	—	16,38	132,99	49,5
TOTAL	42,00	70,41	180,31	79,66
Inversión zonas rurales				
RAM:				
Preescolar	—	—	7,25	0,90
EGB	—	45,40	18,10	25,20
Inv. Ordinar.	—	11,88	127,40	27,70
TOTAL	41,68	57,28	152,75	53,80
% de la inversión rural s/ el total provincial				
RAM:				
Preescolar	—	—	30,30	37,50
EGB	—	84,10	77,30	90,60
Inv. Ordinar.	—	72,40	95,80	55,90
TOTAL	99,20	81,40	84,70	67,50

FUENTE: Elaboración propia sobre datos de la Junta de Construcciones, Instalaciones y Equipo Escolar (JCIEE).

La relativamente significativa atención presupuestaria recibida por Lugo en este cuatrienio se distribuyó desconcentradamente en porcentajes de 51,7, 54,9 y 33,8 por 100 en cada año. Desde los Planes de Urgencia de 1972 no había conocido Lugo un volumen de inversiones tan elevado, aunque hay que recordar que aquellos planes no tuvieron la

eficacia debida, ya que los edificios construidos fueron inadecuados en diseño y calidad, por lo que fue preciso rehacerlos prácticamente todos.

Como se ve, el auge de inversiones en Preescolar es meramente puntual, manteniendo una elevada significación las inversiones ordinarias en EGB.

Las zonas rurales han recibido unos porcentajes de inversión en retroceso, destacando que el RAM de EGB se dedica prácticamente en su totalidad al medio rural. Algo similar ocurrió con el puntual aumento de las inversiones en Preescolar (ver cuadro 19).

CUADRO 19

Evolución de las inversiones en Preescolar y EGB por provincia y zona rural

(Millones de pesetas de 1976)

Provincia: Lugo

	1976	1977	1978	1979
Inversión total provincial				
RAM:				
Preescolar	—	—	59,38	7,47
EGB	—	60,08	91,21	70,04
Inv. Ordinar.	—	56,14	123,54	151,50
TOTAL	224,70	116,22	274,13	229,01
Inversión zonas rurales				
RAM:				
Preescolar	—	—	44,70	5,25
EGB	—	54,48	89,10	68,00
Inv. Ordinar.	—	54,93	75,18	95,70
TOTAL	223,60	109,41	209,00	163,95
% de la inversión rural s/ el total provincial				
RAM:				
Preescolar	—	—	75,20	70,00
EGB	—	90,60	97,80	97,10
Inv. Ordinar.	—	97,90	60,80	63,16
TOTAL	99,50	94,10	76,20	73,70

FUENTE: Elaboración propia sobre datos de la Junta de Construcciones, Instalaciones y Equipo Escolar (JCIEE).

En *Salamanca*, como en *Huesca*, las inversiones conocen un auge únicamente a partir de 1978, aunque tiene continuación en 1979. La importancia del RAM es considerable, con un 79,5 y un 43,4 por 100 en 1978 y 1979.

Las inversiones en Preescolar son igualmente puntuales y el auge de las inversiones de EGB es debido fundamentalmente al proceso de des-concentración de inversiones (RAM).

El medio rural recibe en esta provincia una atención especialmente poco significativa y con tendencia a decrecer. Esto es debido fundamentalmente a la ausencia de inversiones en Preescolar y a la escasa importancia de las inversiones ordinarias de EGB. Ante esto se confirma la tendencia, apuntada más arriba, de que Salamanca es una de las provincias que menor atención presupuestaria ha recibido para estos niveles educativos (ver cuadro 20).

CUADRO 20

Evolución de las inversiones en Preescolar y EGB por provincias y zona rural

(Millones de pesetas de 1976)

Provincia: Salamanca

	1976	1977	1978	1979
Inversión total provincial				
RAM:				
Preescolar	—	—	42,66	11,15
EGB	—	38,00	75,12	55,94
Inv. Ordinar.	—	19,27	30,24	87,47
TOTAL	27,10	57,27	148,02	154,56
Inversión zonas rurales				
RAM:				
Preescolar	—	—	8,40	4,50
EGB	—	24,90	52,70	41,90
Inv. Ordinar.	—	13,49	9,46	38,46
TOTAL	17,00	38,40	70,56	84,86
% de la inversión rural s/ el total provincial				
RAM:				
Preescolar	—	—	19,70	40,50
EGB	—	65,50	70,20	74,90
Inv. Ordinar.	—	69,90	31,30	43,90
TOTAL	62,70	67,00	47,70	54,90

FUENTE: Elaboración propia sobre datos de la Junta de Construcciones, Instalaciones y Equipo Escolar (JCIEE).

Las principales líneas de tendencia que pueden concluirse de la lectura de estos cuadros son las siguientes:

— El auge inversor del período ha tenido una concreción variable según provincias. En algunas (Córdoba y Lugo), este ha sido un período de elevadas inversiones, en otras se ha tratado únicamente del efecto producido por el Programa Extraordinario de Inversiones de 1978 (Cáceres y Salamanca), incluso con una incidencia puntual (Huesca).

— Destaca en todas las provincias, aunque de forma variable, la importancia del RAM como mecanismo de distribución de inversiones.

— La atención prestada al Preescolar ha sido siempre puntual y transitoria.

— Las inversiones dedicadas a las zonas rurales han tenido en general un carácter decreciente, con la excepción de Cáceres. Estos niveles de participación, cuya significación analizaremos a continuación, han sido debidos básicamente a inversiones desconcentradas en EGB con porcentajes muy elevados, frente a la escasa atención prestada a este medio con inversiones ordinarias.

4.3. *Inversiones medias por puesto en las provincias y en sus zonas rurales*

La posibilidad de probar que las inversiones por puesto escolar en el medio rural han sido inferiores a la media, permitiría corroborar nuestra primera hipótesis.

Dadas las limitaciones que presentan los datos sobre equipamiento hemos limitado nuestro análisis a las inversiones, que en cualquier caso son mayoritarias dentro de los gastos de capital.

En el cuadro 21 hemos comparado la inversión unitaria realizada por puesto escolar en las provincias y en las zonas rurales, durante el bienio 1978-1979. La elección de estos dos últimos años presentaba la ventaja de que se disponía de datos precisos por municipios de nuevos puestos escolares creados. Sin embargo, este bienio es absolutamente atípico, ya que está afectado por el Plan Extraordinario de Inversiones, que supuso un resurgir transitorio de las inversiones y que afectó de manera desacostumbrada al medio rural.

Los resultados del cuadro muestran que la hipótesis parece confirmarse en tres de las cinco provincias estudiadas. En Cáceres y en Lugo la variación es mínima, pero en Salamanca las diferencias son más notables. En esta última provincia un nuevo puesto escolar creado en el medio rural costó el 60 por 100 aproximadamente del coste medio de los puestos creados en toda la provincia.

Aparecen dos provincias, Córdoba y Huesca, en las que por el contrario el coste unitario de crear un puesto en el medio rural fue algo más elevado que el de la media provincial.

Ciertamente estos resultados no corroboran plenamente nuestra hi-

CUADRO 21

Estimación de las inversiones unitarias (por puesto escolar) en las provincias y sus zonas rurales y no rurales

(Inversiones en millones de pesetas de 1976)

	Inversión provincial Preescolar y EGB 1978-79 (1)	N.º de puestos creados en la provincia 1978-79 (2)	Inversión zona rural Preescolar y EGB 1978-79 (3)	N.º de puestos creados en la zona rural 1978-79 (4)	(5) = $\frac{(1)}{(2)}$	(6) = $\frac{(3)}{(4)}$	(7) = (6) - (5)
Cáceres	399,00	14.440	339,66	12.440	27.632	27.304	- 328
Zona urbana	59,34	2.000	339,66	12.440	29.670	27.304	- 2.366
Córdoba	1.035,63	33.680	536,03	16.640	30.749	32.213	+ 1.464
Zona urbana	499,60	17.040	536,03	16.640	29.319	32.213	+ 2.894
Huesca	259,97	5.680	206,55	4.280	45.769	48.259	+ 2.490
Zona urbana	53,42	1.400	206,55	4.280	38.157	48.259	+ 10.102
Lugo	503,14	14.010	377,95	10.850	35.913	34.834	- 1.079
Zona urbana	125,19	3.160	377,95	10.850	39.617	34.834	- 4.783
Salamanca	302,58	11.000	155,42	9.240	27.507	16.820	- 10.687
Zona urbana	147,16	1.760	155,42	9.240	83.614	16.820	- 66.794

FUENTE: Elaboración propia sobre datos de los cuadros del apartado 4.2, respecto a inversiones, y a datos de la Dirección General de Programación e Inversiones referentes a los puestos escolares creados por municipio en 1978 y 1979.

pótesis, que estaba basada en los indicios señalados en apartados anteriores y en los resultados de la encuesta.

Si en lugar de enfrentar el coste unitario medio provincial con el de las zonas rurales, lo hacemos entre las denominadas zonas rurales y no rurales (ver cuadro 21), los resultados cualitativos son los mismos, pero las diferencias cuantitativas tanto positivas como negativas se acentúan considerablemente, llegando a representar el coste de un nuevo puesto escolar creado en Huesca un 26 por 100 más en el medio rural que en el urbano, mientras que en Salamanca un puesto creado en el medio rural supuso el 80 por 100 menos del coste de uno creado en el medio no rural, lo cual no resulta convincente.

Parece claro que la discriminación causada por una insuficiente asignación presupuestaria, si existe, no se debe a un trato diferenciado acusado entre zonas urbanas y rurales que pertenecen a provincias mayoritariamente rurales.

Sin embargo, los resultados de la encuesta realizada aproximadamente a 100 centros de las cinco provincias recogen que, por una parte, un elevado porcentaje de los centros encuestados han sido construidos, ampliados o mejorados en el cuatrienio 1976-1979 y, por otra parte, que un elevadísimo porcentaje de centros carecen de biblioteca, laboratorio, instalaciones deportivas y patios cubiertos, entre otras deficiencias.

Así pues, debemos replantear la primera hipótesis. Dado que las diferencias intraprovinciales o no son muy acusadas o son contradictorias según las diferentes provincias, podríamos presentar la misma hipótesis cambiando «medio rural» por «provincia rural». Es decir, sería toda la provincia la que se caracterizaría por contar con centros estatales mal dotados.

La posibilidad de probar si esta primera hipótesis renovada se cumple vendría dada por la comparación entre los costes unitarios por puesto, recogidos en el cuadro 21, con los costes medios tipo por puesto utilizado por el Ministerio de Educación.

Para 1976 y 1977 los costes medios tipo de capital de una unidad escolar para los centros de EGB eran los que se recogen en el cuadro 22.

Para lograr que la comparación sea homogénea nos interesa retener los costes pertenecientes a 1976, ya que los datos de inversiones que aparecen en el cuadro 21 están expresados en pesetas de 1976. Por tanto, daremos por entendido que las diferencias de costes habidas entre 1976 y 1978-1979, sólo están motivadas por aumentos en los precios, no existiendo aumentos achacables a mejoras en las dotaciones de los centros, lo cual es bastante restrictivo.

Asimismo, de los costes medios de capital descontaremos los de «mobiliario, equipo y material didáctico», que se corresponderían con

CUADRO 22

Costes medios de capital, 1976 y 1977

(Inversiones en pesetas corrientes)

ELEMENTOS DEL COSTE	1976 Coste por unidad escolar (pesetas)	1977 Coste por unidad escolar (pesetas)
Edificación y urbanización (incluyendo honorarios Facultativos)	1.786.000	2.011.000
Instalaciones deportivas	71.000	80.000
Mobiliario, equipo y material didáctico	177.000	211.000
COSTE TOTAL	2.034.000	2.302.000

FUENTE: Costes unitarios educacionales, *Ministerio de Educación, Madrid, 1978.*

los de «equipamiento», ya que de estos últimos prescindimos para la elaboración del cuadro 21.

En el cuadro 23 vienen recogidos los resultados. En 1976 el coste medio tipo de creación de un nuevo puesto escolar era de 46.425 pesetas, que equivalen a los costes de «edificación, urbanización e instalaciones deportivas».

CUADRO 23

Estimación de las diferencias entre las inversiones por puesto escolar en las provincias y sus zonas rurales y los costes medios tipo de creación de un puesto en EGB

(Inversiones en pesetas de 1976)

	Coste medio provincias - Coste medio tipo	%	CMP CMT	Coste medio rural - Coste medio tipo	%	CMR CMT
Cáceres	- 18.793		59,5	- 19.121		58,8
Córdoba	- 15.676		66,2	- 14.212		69,4
Huesca	- 656		98,6	+ 1.834		103,9
Lugo	- 10.512		77,4	- 11.591		75,0
Salamanca	- 18.918		59,3	- 29.605		36,2

FUENTE: Elaboración propia sobre datos de los cuadros 21 y 22.

Ahora si puede afirmarse que se cumple nuestra primera hipótesis: en todas las provincias el coste medio provincial por puesto escolar ha sido muy inferior al coste medio tipo. Únicamente en Huesca esta diferencia es poco acusada.

Las diferencias entre el coste medio de la zona rural y el coste medio tipo son aun más abultadas, aunque es preciso realizar dos matizaciones. La primera es que Huesca constituye una excepción; la segunda, que las diferencias en Salamanca resultan excesivas, como ya se pudo observar en el cuadro 21, motivadas posiblemente por una asignación errática de los nuevos puestos creados entre zona rural y no rural.

Para valorar correctamente estos resultados hay que considerar que del coste medio tipo de un nuevo puesto, la dotación o no de «instalaciones deportivas» supone una diferencia aproximada de 2.000 pesetas. Por ello habría que pensar que las diferencias de coste afectan a los capítulos de «edificación y urbanización».

Pero no queremos extrapolar los resultados de estas comparaciones, afirmando la existencia de una fuerte discriminación para con las provincias rurales. El motivo es que mantenemos algunas reservas sobre las estadísticas de creación de nuevos puestos escolares que ofrece el Ministerio de Educación. Si, como nos tememos, éstas estuvieran relativamente «hinchadas», las diferencias que recoge el cuadro 23 se suavizarían.

Con todo, los resultados de la encuesta resultan coherentes con una asignación presupuestaria claramente insuficiente para las provincias rurales.

5. Análisis de las principales partidas presupuestarias para las zonas rurales de las provincias de la muestra

La atención presupuestaria prestada al medio rural bajo la forma de gastos corrientes vamos a analizarla con relación a tres aspectos. En primer lugar interesa conocer la evolución sufrida por los gastos de profesorado, ya que además de ser esta la partida más significativa de los gastos corrientes es la que pretendidamente más tenía que haber disminuido en términos relativos como consecuencia de la política de concentraciones. En segundo lugar, se reparten los gastos corrientes entre las provincias y sus zonas rurales para ver qué porcentajes le corresponden a estas últimas en el curso 1977/1978. En tercer lugar, intentaremos contrastar la segunda hipótesis enunciada anteriormente.

5.1. Evolución de los gastos de profesorado en relación con la política de concentraciones escolares

En otros apartados ya se puso de relieve la importancia de los gastos de profesorado dentro de los gastos totales. Aquéllos representan, se-

gún estimaciones realizadas para el cuatrienio 1975-1979, aproximadamente el 60 por 100 de los gastos de capital y corrientes, y un porcentaje que fluctúa entre el 70 y el 80 por 100 de los gastos corrientes.

Por tanto, si la política de concentraciones escolares pretende una mejor asignación de los recursos, es indudable que esto tendrá que reflejarse en una reducción del gasto unitario en profesorado por alumno, como consecuencia de una mejora en las tasas de ocupación en los centros concentrados. Para comprobar si esto era así se ha elaborado el cuadro 24 donde se distribuyen los gastos de profesorado estatal por alumnos matriculados en centros estatales de EGB.

Los gastos de profesorado ya fueron estimados anteriormente en pesetas de 1976, por lo que el aumento que se aprecia corresponde a aumentos de la plantilla de profesores. En contraste, el número de alumnos matriculados en centros estatales de EGB presenta una situación de estancamiento o de franco retroceso en las provincias de la muestra.

CUADRO 24

Evolución de los gastos de profesorado por alumno 1976-1979

(En pesetas de 1976)

AÑOS	1976	1977	1978	1979
Provincias	Gastos unitarios Gtos. profesorado/Alumno estatal EGB	Gtos. profesorado/Alumno estatal EGB	Gtos. profesorado/Alumno estatal EGB	Gtos. profesorado/Alumno estatal EGB
Cáceres	16.288,5	17.531,7	19.643,7	19.581,1
Córdoba	15.517,0	14.869,3	18.598,1	18.390,4
Huesca	20.049,2	19.229,4	22.508,9	21.286,4
Lugo	20.195,3	18.738,6	21.869,5	21.899,4
Salamanca	18.299,3	18.144,9	20.335,6	20.110,3

FUENTE: Elaboración propia sobre datos del anexo 4 y de estadísticas de la enseñanza del INE-ME.

Parece evidente que la política de concentraciones escolares ha venido acompañada en el último cuatrienio por un aumento de los gastos unitarios de profesorado. A nivel provincial, la mejora en los gastos unitarios que pudiera haber existido por la elevación de las tasas de ocupación ha quedado enjugada por un aumento de los gastos de profesorado y una disminución de la matrícula escolar en centros estatales de EGB.

Ciertamente, los gastos de profesorado, como se desprende de los

cuadros del apartado 3.1, han crecido a una tasa acumulativa del 8,9 por 100 para Cáceres; 20,2 por 100, Córdoba; 2 por 100, Huesca; 5,2 por 100, Lugo, y 4,8 por 100, Salamanca, mientras que la matrícula de los centros estatales de EGB ha disminuido en el mismo período 1975-79 a una tasa acumulativa del -9,6 por 100 para Cáceres; -0,2 por 100, Córdoba; -5,7 por 100, Huesca; -3,9 por 100, Lugo, y -5,2 por 100, Salamanca, como se desprende de los cuadros del capítulo 5.1 referentes a la evolución de los alumnos matriculados por tipos de centros en las provincias encuestadas.

El aumento de los gastos de profesorado, que ha sido mayor que el desincremento del número de alumnos matriculados en centros estatales de EGB en Córdoba y Lugo, está justificado por el déficit general de especialistas de todo tipo que se ha detectado en los centros.

Por su parte, la disminución del número de alumnos, que ha sido mayor que el incremento de los gastos de profesorado en Cáceres, Huesca y Salamanca, ha de ser matizado con la evolución seguida por el peso de la enseñanza estatal de EGB en las provincias, como puede observarse en los cuadros del capítulo «Condiciones de escolarización».

Constatar que la política de concentraciones ha venido acompañada en el último cuatrienio por un aumento de los gastos unitarios de profesorado, no implica negar el beneficio económico que puede derivarse de un aumento de las tasas de ocupación. Lo que sí queda claro es que este beneficio no tiene reflejo a nivel provincial por los motivos que acabamos de señalar y por otros motivos.

En primer lugar, el estudio realizado en 1978 por un equipo del Ministerio de Educación sobre «Beneficio - coste de las concentraciones escolares» ya puso de manifiesto que no existen umbrales claros en las tasas de ocupación a partir de los cuales la concentración resulta beneficiosa en términos estrictamente económicos. Las características geográficas y de poblamiento varían enormemente de unas provincias a otras, lo que implica diferentes tipos de posibilidades de concentración y gastos de transporte, comedor y escuelas-hogar muy variables.

En segundo lugar, que una política de concentración claramente beneficiosa en términos económicos requería la implantación generalizada de «macrocentros comarcales» con elevadas tasas de ocupación. Esto se intentó realizar así en un principio, pero la escasez presupuestaria y la creciente oposición social al cierre de centros de graduación incompleta se han complementado de hecho, originando frenazos en la política de concentraciones y concentraciones con tasas de ocupación muy por debajo de los umbrales teóricos de rentabilidad. Así, una oposición social creciente a la política de concentraciones podría haber servido de justificación a lo que ha sido una desatención presupuestaria permanente hacia el medio rural.

5.2. *Los gastos corrientes en las provincias y sus zonas rurales en 1978*

Los gastos corrientes presentan las características de un «stock» de capital que año a año atiende a las necesidades corrientes para el funcionamiento de los centros. Por el contrario, los gastos de capital, inversiones y gastos de equipamiento suponen un «flujo» variable de capital que puede diferir enormemente de un año a otro.

En el apartado 4.2 pudimos analizar la evolución de las inversiones en Preescolar y EGB por provincia y zona rural para el período 1976-79. Limitaciones de información estadística nos impiden hacer otro tanto con los gastos corrientes.

Sin embargo, dado el carácter de «stock» de los gastos corrientes, el estudio de la asignación de estos gastos en un sólo año del período puede resultar suficientemente representativo de cómo se reparten estos gastos en cada provincia y por puesto escolar.

En el cuadro 25 aparece la asignación de las partidas que componen los gastos corrientes entre las provincias y sus zonas rurales para el año 1978. Los gastos de profesorado para el medio rural han sido estimados por deducción de los datos provinciales de la remuneración de las plantillas de profesores de EGB que prestaban servicio en el curso 1977-78 en centros estatales de EGB situados en los municipios que hemos considerado no rurales. De nuevo hemos tenido que prescindir del profesorado de Preescolar por las mismas razones que señalamos en el apartado 3.1 y para guardar homogeneidad con los gastos provinciales de profesorado, que solamente vienen referidos a EGB.

Los gastos de funcionamiento se han estimado para el medio rural distribuyéndolos en función del número de unidades estatales de Preescolar y EGB que había en 1978 en las zonas rurales de las provincias. Hemos desechado otras posibles estimaciones, ya que cada delegación emplea unos criterios de redistribución por centros de unos fondos que le son asignados según módulos de gasto por unidad.

La imposibilidad de diferenciar los gastos de transporte, comedor y escuelas-hogar, así como los que se dedican a subvencionar a centros no estatales para el medio rural, ya que no disponíamos de datos de estos gastos por municipios, nos ha obligado a establecer una suposición algo arriesgada, pero que se presenta como cercana a la realidad: que los gastos en subvencionar el transporte, el comedor y las escuelas-hogar afectan mayoritariamente al medio rural, mientras que las subvenciones a los centros no estatales se dirigen en su mayor parte al medio urbano. Esto es básicamente cierto porque, como puede comprobarse en los cuadros del capítulo «Tipos de escolarización», la importancia de la enseñanza no estatal en el medio rural nunca supera el 10 por 100 del total de puestos escolares existentes.

CUADRO 25

Asignación de los gastos corrientes entre las provincias y sus zonas rurales para 1978

(Millones de pesetas de 1975)

	Cáceres	%	Córdoba	%	Huesca	%	Lugo	%	Salamanca	%
PROVINCIA:										
Gtos. profesorado	955,61	78,8	1.629,65	77,0	428,41	73,1	843,09	74,4	703,63	73,0
Gtos. funcionamiento	13,01	1,1	25,72	1,2	8,35	1,4	13,57	1,2	11,82	1,2
Subvenciones NE	164,17	13,5	316,12	14,9	99,44	17,0	103,45	9,1	196,01	20,2
Transporte, comedor y esc.-hogar	80,51	6,6	145,89	6,9	50,10	8,5	174,01	15,3	54,25	5,6
TOTAL	1.213,10	100,0	2.117,39	100,0	586,30	100,0	1.134,12	100,0	965,71	100,0
ZONA RURAL:										
Gtos. profesorado	771,25	89,4	792,33	83,5	283,14	83,5	668,63 (*)	78,3	423,13	87,3
Gtos. funcionamiento	10,56	1,2	13,41	1,4	5,95	1,7	10,76	1,3	7,35	1,5
Transporte, comedor y esc.-hogar	80,51	9,4	145,89	15,3	50,10	14,8	174,01	20,4	54,25	11,2
TOTAL	862,32	100,0	951,63	100,0	339,19	100,0	853,40	100,0	484,73	100,0
PORCENTAJES (zona rural/prov.):										
Gtos. profesorado	80,71		48,62		66,09		79,31		60,14	
Gtos. funcionamiento	81,17		52,14		71,26		79,29		62,18	
TOTAL	71,07		44,94		57,85		75,25		50,19	

FUENTE: Elaboración propia sobre cuadros del capítulo 8.3 y del capítulo 3.

(*) Estimado en función del número de unidades escolares del medio rural.

El peso relativo de la partida de subvenciones a los centros no estatales en las provincias es, en el caso más extremo de Salamanca, aproximadamente del 20 por 100. Por tanto, únicamente un 10 por 100 de ese 20 por 100 sería el que podría equivaler, en el mejor de los casos, a subvenciones a centros no estatales del medio rural. Ciertamente, esto supone una cantidad tan mínima que no desvirtúa nuestra suposición.

La lectura del cuadro 25 permite obtener las siguientes conclusiones:

— Los gastos de profesorado, que representan en el medio rural un peso relativo siempre superior que el que poseen a nivel provincial, se asignan al medio rural en porcentajes absolutamente variables. Los gastos de profesorado imputables al medio rural fluctúan entre un 48,6 por 100 del total provincial, en Córdoba, a un 80,7 por 100 del total, en Cáceres, dependiendo de las características provinciales.

— Los gastos de funcionamiento del medio rural tienen un peso relativo en la provincia equivalente a los del profesorado, con una banda de fluctuación similar. Destaca la estabilidad de su importancia, tanto en el medio rural como en la provincia, con un porcentaje entre el 1 y el 1,5 por 100.

— Las subvenciones a los centros no estatales, que suponen entre un 9 por 100 (Lugo) y un 20 por 100 (Salamanca) del total de los gastos corrientes provinciales, superan o igualan en importancia relativa al peso que tienen los gastos por transporte, comedor y escuelas-hogar en el medio rural. Lugo constituye la única excepción, con un gasto en transporte, comedor y escuelas-hogar en el medio rural que aproximadamente dobla a las subvenciones a centros no estatales en la provincia. Salamanca se encuentra justamente en el caso contrario.

— El hecho de que, en términos absolutos, los gastos en subvencionar a los centros no estatales sean, salvo para Lugo, siempre netamente superiores a los de transporte, comedor y escuelas-hogar, permite concluir que recibe mayor atención presupuestaria, absoluta y relativa, la enseñanza no estatal que la política de concentraciones escolares, desde el punto de vista de las subvenciones a los gastos complementarios que las concentraciones originan.

— Los gastos corrientes totales asignados al medio rural fluctúan por provincia dentro de una amplia banda de variación: Córdoba y Salamanca poseen los porcentajes menores, Huesca ocupa un lugar intermedio y Cáceres y Lugo aproximan su participación a un 70-75 por 100. Las causas de esta desigual distribución de los gastos corrientes entre las provincias y sus zonas rurales deben sustentarse en aspectos tales como la diferente importancia de la enseñanza no estatal, o el diverso grado de ruralidad de su población.

5.3. *Gastos corrientes por puesto en las provincias y en sus zonas rurales*

Nos enfrentamos ahora con la segunda hipótesis planteada. Se trata de probar si el desequilibrado crecimiento de los gastos corrientes se ha concretado también, al igual que ocurrió con las inversiones, en una desatención hacia el medio rural.

Las diferentes partidas que integran los gastos corrientes hacen que sea inadecuado, en un primer momento, establecer los gastos corrientes unitarios por puesto escolar. Esto nos impediría saber cuál es el comportamiento de cada una de las partidas y, de este modo, cuál es la atención presupuestaria que recibe el medio rural por cada una de ellas.

Por este motivo, hemos iniciado nuestro análisis por la estimación de los gastos unitarios en profesorado en las provincias y sus zonas rurales y no rurales. La importancia de esta partida, que como se ha visto fluctúa entre el 73 y el 79 por 100 del peso de todos los gastos corrientes en las diferentes provincias, marca inicialmente el carácter de los resultados.

En el cuadro 26 puede observarse que, salvo en Cáceres, en todas las provincias se cumple que los gastos corrientes en profesorado por puesto escolar son, en el medio rural, inferiores a la media provincial. Empieza a constatarse con esto nuestra segunda hipótesis, sobre todo si en lugar de enfrentar los gastos unitarios de la provincia con los del medio rural enfrentamos estos últimos con los del medio urbano.

Esta desigual distribución de los gastos corrientes de profesorado entre las diferentes zonas de las provincias es debida fundamentalmente a los distintos tipos de escolarización predominantes en unas y otras. El predominio existente en las zonas rurales de centros de graduación incompleta, según pudimos apreciar en los cuadros del capítulo 5.1, condiciona el que la relación de un profesor por cada unidad escolar sea más frecuente en el medio rural.

A nivel provincial, y particularmente en el medio urbano, el predominio corresponde a los colegios nacionales en los que el número de profesores es siempre muy superior que el de unidades escolares, e incluso, como ha sido recogido en la encuesta, suele resultar insuficiente.

Según esto, el excepcional comportamiento de Cáceres vendría explicado por una especial deficiencia de profesorado que afectaría particularmente al medio no rural.

No nos detendremos en el comentario de los gastos de funcionamiento, ya que su asignación ha sido realizada en proporción al número de unidades escolares. Su reducido peso relativo no desvirtúa los resultados del análisis.

En el cuadro 27 aparece la estimación del total de los gastos corrientes por puesto escolar para las provincias y sus zonas rurales y no rura-

CUADRO 26

Estimación de los gastos unitarios en profesorado en las provincias y sus zonas rurales y no rurales, 1978

(Gastos en millones de pesetas de 1976)

	Gastos provincias en profesorado de EGB en 1978 (1)	N.º de puestos estatales de EGB en 1978-79 (2)	Gastos en las zonas rurales en profesorado de EGB en 1978 (3)	N.º de puestos estatales en las zonas rurales de EGB en 1978-79 (4)	(5) = $\frac{(1)}{(2)}$	(6) = $\frac{(3)}{(4)}$	(7) = (6) - (5)
Cáceres	995,61	69.680	771,25	55.880	13.714	13.802	+ 88
Zona urbana	184,36	13.800	771,25	55.880	13.359	13.802	+ 443
Córdoba	1.629,66	110.450	792,33	57.166	14.755	13.860	- 895
Zona urbana	837,33	53.284	792,33	57.166	15.714	13.860	- 1.854
Huesca	428,41	31.665	283,14	22.985	13.529	12.318	- 1.211
Zona urbana	145,27	8.680	283,14	22.985	16.736	12.318	- 4.418
Lugo	843,09	63.710	668,63	51.510	13.233	12.981	- 252
Zona urbana	174,46	12.200	668,63	51.510	14.300	12.981	- 1.319
Salamanca	703,63	52.624	423,13	33.544	13.371	12.614	- 757
Zona urbana	280,50	19.080	423,13	33.544	14.701	12.614	- 2.087

FUENTE: Elaboración propia sobre datos del cuadro 25, para los gastos en profesorado, y del capítulo 5.1, para el número de puestos escolares en las provincias y en sus zonas rurales y no rurales durante el curso 1978/79.

CUADRO 27

Estimación de los gastos corrientes unitarios (por puesto escolar) en las provincias y sus zonas rurales y no rurales, 1978

(Gastos en millones de pesetas de 1976)

	Gastos corrientes provinciales de Preescolar y EGB en 1978 (1)	N.º de puestos estatales de Preescolar y EGB en 1978-79 (2)	Gastos corrientes en las zonas rurales de Preescolar y EGB en 1978 (3)	N.º de puestos estatales en zonas rurales de Preescolar y EGB en 1978-79 (4)	(5) = $\frac{(1)}{(2)}$	(6) = $\frac{(3)}{(4)}$	(7) = (6) - (5)
Cáceres	1.213,30	79.760	862,32	64.760	15.212	13.316	- 1.896
Zona urbana	350,98	15.000	862,32	64.760	23.399	13.316	- 10.083
Córdoba	2.117,39	122.856	951,63	64.206	17.235	14.822	- 2.413
Zona urbana	1.165,76	58.650	951,63	64.206	19.876	14.822	- 5.054
Huesca	586,30	35.945	339,19	25.585	16.311	13.257	- 3.054
Zona urbana	247,11	10.360	339,19	25.585	23.852	13.257	- 10.595
Lugo	1.134,12	72.570	853,40	57.530	15.628	14.834	- 794
Zona urbana	280,72	15.040	853,40	57.530	18.665	14.834	- 3.831
Salamanca	966,71	59.664	484,73	37.064	16.186	13.078	- 3.108
Zona urbana	480,98	22.600	484,73	37.064	21.282	13.078	- 8.204

FUENTE: Elaboración propia sobre datos del cuadro 25, para los gastos corrientes, y del capítulo 5.1 para el número de puestos escolares en las provincias y sus zonas rurales y no rurales durante el curso 1978/79.

les. Estos gastos corrientes totales son los que aparecen en el cuadro 25, del apartado anterior. Ahora nuestra segunda hipótesis se confirma plenamente, sin ninguna excepción.

Las tendencias apuntadas en la distribución de los gastos en profesorado se ven notablemente reforzadas al añadir a estos gastos las subvenciones a los centros no estatales, que afectan mayoritariamente al medio urbano, y los gastos complementarios de las concentraciones escolares, más propios del medio rural. Por este motivo, las diferencias son más acusadas aún si lo que enfrentamos es medio rural con zonas urbanas.

Este cumplimiento general de nuestra segunda hipótesis evidencia que el crecimiento desequilibrado de los gastos corrientes y su asignación diferenciada entre el medio rural y no rural es debido fundamentalmente a la deficiente atención que se presta a los gastos complementarios de las concentraciones frente a la que recibe la enseñanza no estatal.

Según esto, la política de concentraciones llevada a cabo no sólo no ha logrado equiparar los gastos de profesorado entre todo tipo de zonas, sino que está potenciando una mayor diferenciación entre ellas por el mayor apoyo prestado a la enseñanza no estatal frente a la desatención de los gastos complementarios de las concentraciones.



Conclusiones finales

1. Conclusiones: situación de la escuela en el medio rural

La situación actual de la escuela en el medio rural se ha ido reflejando paulatinamente a lo largo de todo el estudio, a través del análisis de los capítulos fundamentales que están determinando y condicionando esta situación.

Con referencia a estos capítulos, vamos a extraer unas conclusiones generales a partir de los rasgos más sobresalientes ya puestos de manifiesto en cada uno de ellos.

El tipo de escolarización en el medio rural viene caracterizado, en primer término, por el absoluto predominio de la enseñanza estatal sobre la no estatal, si bien se está dando un avance progresivo de los colegios no estatales, concretamente de colegios religiosos.

Coexisten actualmente en el medio rural dos tipos de centros: centros completos y centros incompletos, manteniéndose un número importante de alumnos escolarizados en escuelas unitarias y mixtas, sobre todo en algunas provincias.

Las concentraciones escolares han sido la principal y única medida adoptada para solventar los problemas originados por la escolarización en centros incompletos. Esta solución se ha aplicado de una manera indiscriminada, sin tener en cuenta las características de cada provincia y sin pensar en otras posibles medidas alternativas más adaptadas a estas características y a sus necesidades concretas. Se les ha dotado, en general, de escasos medios de personal, instalaciones, material, etc., y de las condiciones mínimas imprescindibles para su funcionamiento.

El complejo funcionamiento de estos centros y la máxima organización que requieren, agudizada en el caso de las «macroconcentraciones», se proyectan en tres aspectos fundamentales: el transporte escolar, el comedor escolar y el tiempo libre que los niños deben permanecer en el centro fuera del horario escolar. Las escasas dotaciones

se hacen extensivas a estos aspectos en cuanto a la falta de medios, personal auxiliar e instalaciones. Y cobran mayor relevancia en el transporte escolar, donde es absolutamente preciso que se garantice un transporte seguro en vehículos adecuados y suficientes para evitar recorridos de kilómetros innecesarios, y donde los niños deben ir acompañados durante los trayectos por personal auxiliar convenientemente preparado.

Ligada a la política de concentración escolar está la creación de escuelas-hogar. La conveniencia de estos centros está muy discutida, y su permanencia viene determinada por el modo en que se aplique la concentración escolar. Actualmente se consideran necesarias cuando las dificultades del transporte escolar no aconsejan el traslado diario de los niños al centro.

Las escuelas-hogar participan de las condiciones de los centros comarcales en cuanto a la insuficiencia de dotaciones, sumándose a ellas, como característica específica de estos centros, las que se derivan de la permanencia continuada de niños de todas las edades. Estas características demandan un personal especializado, unas instalaciones y unos medios, en general, que les permitan cumplir no sólo su función de complementar la acción educativa de los centros escolares, sino de significar un verdadero «segundo-hogar», muy lejos de los presupuestos que caracterizan a los internados clásicos.

Hay que indicar que existe una tendencia a que sean órdenes religiosas quienes se ocupen de las escuelas-hogar, como una forma de obviar la difícil solución de muchos de los problemas que originan.

Son todos estos motivos, relativos al funcionamiento de las concentraciones escolares y de las escuelas-hogar, los que han dado lugar a que pueda hablarse de un «nuevo déficit funcional» en los centros del medio rural.

La función de *los profesores* como enseñantes y educadores está determinada por dos aspectos fundamentales: su cualificación profesional y las condiciones en que desarrollan su trabajo.

Respecto a la cualificación profesional de los maestros, es un hecho la insuficiencia de la formación recibida y la necesidad de actualizar sus conocimientos a través de la realización de cursillos. En este sentido ha tenido lugar, en los últimos años, un esfuerzo apreciable por parte de la Administración en la organización de cursillos de formación del profesorado. Sin embargo, este esfuerzo ha sido insuficiente por dos razones: sólo han tenido acceso a estos cursos un número reducido de maestros en relación con las necesidades existentes, y se ha abusado de unos contenidos excesivamente teóricos.

Existe una actitud abiertamente positiva por parte de los maestros hacia la realización de estos cursos, llegándose a delimitar de forma

muy clara cómo deben organizarse los cursillos en el futuro y los temas que han de tratar de acuerdo con las necesidades actuales. Pero debemos apuntar también que la mucha o poca utilidad de los cursillos depende en gran parte de las condiciones y medios de que disponga el profesorado en sus centros, para llevar a la práctica lo aprendido.

En cuanto a las condiciones en que desarrolla su trabajo, encontramos que, en general, tanto los profesores que ejercen en centros incompletos como los de centros completos, aunque evidentemente con diferencias apreciables en grado, llevan a cabo su actividad educativa en unas condiciones caracterizadas por:

- Disponer de insuficientes instalaciones y material.
- Disponer de insuficientes profesores especialistas.
- No disponer de personal auxiliar.
- No disponer de otro personal especializado.

Los maestros se ven, por tanto, en muchas ocasiones ocupándose de unas funciones que no están directamente relacionadas con su trabajo como enseñantes; y en otros casos, la insuficiencia de profesores especializados y la no aplicación efectiva de una plantilla de profesores por centro obliga a tener que ocuparse de más de una especialidad o a no poder impartir la especialidad propia.

El profesorado de los centros comarcales ha mejorado objetivamente sus condiciones de trabajo y los medios de que dispone sobre los que ejercen en escuelas unitarias, mixtas y graduadas (situación equiparable en los colegios nacionales), pero no debemos olvidar que también se ven afectados por los inconvenientes específicos de las concentraciones escolares.

Los contenidos de la enseñanza y los métodos que se utilizan para impartir estos contenidos representan dos aspectos fundamentales que inciden directamente sobre la calidad de la enseñanza. Pero es preciso subrayar que ambos aparecen condicionados por los medios de que se dispone en los centros escolares y por la situación del profesorado. Así, pues, en las condiciones actuales, a las que hacíamos referencia anteriormente, no puede extrañarnos que se sigan utilizando métodos de enseñanza tradicionales en la mayor parte de los centros, ya que para el empleo de métodos más actuales el maestro no dispone de los medios que la nueva educación exige.

Es por ello que en este sentido se avanza muy lenta y sólo parcialmente, y es por ello también que las únicas transformaciones posibles que han tenido lugar son las relativas a algunas innovaciones en los modos de enseñar: programación de las actividades, cierta coordinación-colaboración entre el profesorado, algunas nuevas técnicas educativas, etcétera; y al modo en que se utilizan los medios de enseñanza ya clásicos.

cos, en concreto el libro de texto: se alterna con otros libros de consulta; el objetivo primordial no es que el niño «memorice» el texto. Sobre los libros de texto hay que añadir que han experimentado una indudable mejora en su calidad.

Las razones que llevan a los maestros a mostrarse a favor o en contra de impartir unos contenidos específicos, o de utilizar unos métodos también específicos en las escuelas del medio rural, abogan por tener en cuenta las características del medio en que estos niños viven, o por no alimentar la discriminación de los niños del medio rural con respecto a los del medio urbano cuando ya apenas existen diferencias entre ambos medios.

Sin optar por una u otra alternativa, y tendiendo hacia planteamientos intermedios, cabría plantearse dos cuestiones:

— Dar una mayor flexibilidad a los programas de enseñanza, de manera que en cada caso pudieran adaptarse a unas condiciones e intereses concretos (ya sea el medio rural o urbano), manteniendo unos objetivos de carácter general para cada curso y nivel, ¿supondría esto una discriminación de unos niños con respecto a otros, o una más racional y pedagógica concepción de los objetivos del proceso educativo?

— La utilización rígida de unos métodos de enseñanza, independientemente de los alumnos a quienes se enseñan y de su experiencia vital, ¿contribuye a una enseñanza más igualitaria o refuerza el efecto contrario, provocando el desinterés y el bajo rendimiento escolar?

Los alumnos son quienes participan más directamente de todos los aspectos señalados hasta ahora: tipos y condiciones de escolarización, situación del profesorado y contenidos de la enseñanza. Asimismo, son los más beneficiados por las mejoras que han tenido lugar en las escuelas del medio rural en los últimos años, y los más perjudicados por las deficiencias que las caracterizan.

El mejor indicador de cómo está desempeñando el sistema educativo su función de «cualificación» es, junto a todas las condiciones ya enunciadas en este capítulo, la observación de los efectos que tienen en los alumnos los años de escolarización materializados por:

— La suficiencia de puestos escolares en EGB, pero generalmente mal dotados. La insuficiente atención a la demanda de puestos escolares en Preescolar, que origina una limitación en los escolares del medio rural desde este nivel.

— El bajo rendimiento escolar, que da lugar a una efectiva escolarización hasta los catorce años, pero sin que un número importante de alumnos obtenga el título de Graduado Escolar.

— El abandono masivo al finalizar la EGB, a causa de la falta de ex-

pectativas aceptables y viables para continuar los estudios, y el acceso de una minoría de alumnos al BUP y a la FP.

— La existencia de un número insuficiente de centros de Formación Profesional, dotados de unas condiciones tan precarias que les convierten en una opción residual e inútil, y muy lejos de suponer una verdadera alternativa.

Por último, la situación de la escuela en el medio rural viene también determinada por las propias *condiciones del medio*, lo cual pone de manifiesto que las soluciones para esta escuela van más allá de lo propiamente escolar, apuntando hacia soluciones que impliquen a todo el ámbito de lo rural.

Finalmente, señalar que, aunque el objetivo de este trabajo no es el de ofrecer una alternativa global a la escuela en el medio rural, a lo largo de los distintos capítulos se han ido apuntando alternativas parciales de solución a los diferentes problemas, que bien pueden indicar los caminos por donde deberían ir realizándose las reformas necesarias.

2. Conclusiones: política educativa para el medio rural

Las características generales de la evolución del presupuesto del Ministerio de Educación, en el período 1968-1978, nos sirven de marco de referencia para concretar la política educativa seguida en el medio rural en los niveles de Preescolar y EGB.

Estas características han sido fundamentalmente tres: a) un presupuesto permanentemente insuficiente; b) un desplazamiento a lo largo de todo el período de los gastos de capital por los gastos corrientes; c) un incremento sostenido de las subvenciones a la enseñanza no estatal.

Estas características generales han tenido una concreción similar en las provincias rurales, con las siguientes peculiaridades:

— Las inversiones en EGB crecieron más al principio del período 1968-1978, alcanzando sus cotas más elevadas en los años 1970 y 1971.

— En estas provincias, el número de puestos escolares creados fue mayor en la primera parte del período 1968-1978, conociendo un auge al final del mismo.

— La creación de nuevos puestos escolares se ha concentrado en las provincias no rurales, observándose una «tasa de renovación escolar» notablemente baja en las provincias rurales.

La política de creación de concentraciones escolares ha sido el hilo conductor de toda la política educativa orientada hacia el medio rural en el período. La evolución de las inversiones representa un buen indicador de la secuenciación de esta política, que para las provincias rurales

se concreta así: tuvo su auge durante los primeros años de cumplimiento de la Ley General de Educación, a partir de 1973 conoce un estancamiento y se recupera al final del período, en torno al Programa Extraordinario de Inversiones de los Pactos de la Moncloa.

Ciñéndonos a un período más cercano, de 1976 a 1979, la política educativa para el medio rural ha tenido las siguientes connotaciones:

— En estos años se ha dado un intento de avance y consolidación de la política de concentraciones escolares, como queda reflejado en el auge de las inversiones y en el notable aumento de los gastos de transporte y comedor.

— El permanente desplazamiento de los gastos de capital por los gastos corrientes ha tomado la forma de primar a la enseñanza no estatal frente a la estatal, como lo prueba el hecho del proceso generalizado de aumento de las subvenciones a los centros no estatales, que, en general, han superado a las inversiones en prácticamente todos los años del período.

— El medio rural ha estado desatendido en cuanto a profesorado y a material didáctico y recreativo. Los gastos de profesorado han tenido siempre un crecimiento moderado, y los de funcionamiento han disminuido o se han estancado hasta el final del período.

— El déficit funcional del medio rural, que responde a la abundancia de centros de graduación incompleta, está transformándose en un nuevo tipo de déficit, cuya causa sería la existencia de puestos escolares insuficientemente dotados, tanto de instalaciones necesarias como de material escolar, lo que se corresponde con el escaso aumento de los gastos de equipamiento en años de auge inversor.

A la vista de estas conclusiones cabe cuestionarse la política de concentraciones, por la forma inadecuada con que se está materializando. Cerrar centros de graduación incompleta para crear otros con profesorado insuficiente, escasamente equipados y con un transporte y comedor desatendidos es algo que resulta problemático. La permanente limitación de las inversiones no parece ser justificación suficiente, ya que, mientras aún quedan en el medio rural un buen número de centros de graduación incompleta que siguiendo la lógica de la política de concentraciones habría que suprimir, el apoyo a la enseñanza no estatal no ha conocido altibajos: las subvenciones a los centros no estatales han crecido sostenidamente y han superado a las inversiones.

Estas afirmaciones puede ser aún matizadas. El avance en la política de concentraciones, que ha tenido una diferente concreción según provincias, ha tenido lugar de esta manera:

— En todas las provincias agrarias, aunque de forma variable, ha sido muy importante la utilización del mecanismo de inversiones des-

concentradas (RAM). Esto ha significado tener que limitar los presupuestos de obra al tope de los 30 millones.

— Las inversiones ordinarias, sin límite presupuestario y concentradas, han afectado mucho más escasamente al medio rural.

— La atención prestada al nivel de Preescolar ha sido, para todas las provincias agrarias, puntual y transitoria.

Como se ve, la adopción de un determinado mecanismo de distribución de inversiones para el medio rural ha supuesto una limitación adicional que viene a reforzar las conclusiones anteriores, en lo que se refiere a la creación de puestos insuficientemente dotados.

Por niveles educativos, aparece claramente que el nivel de Preescolar ha estado tradicionalmente desatendido, lo que ha sido particularmente cierto en el medio rural. La atención prestada a este nivel en el Programa Extraordinario de Inversiones de 1978 fue muy reducida, afectando desigualmente al medio rural.

El punto de llegada de una política de concentraciones, que ha carecido permanentemente de la atención presupuestaria debida, podría ser caracterizado así:

— La escuela rural consta de unos edificios, instalaciones y equipamientos inferiores a la media en las provincias agrarias. Las inversiones por puesto escolar en provincia: caracterizadas como netamente rurales han sido inferiores, como norma, al coste medio tipo de creación de un nuevo puesto escolar.

— La escuela rural está más desatendida en profesorado que la escuela no rural. Se ha comprobado que los gastos corrientes en profesorado por puesto escolar son en el medio rural inferiores a la media provincial. En este punto, a la posible réplica de que esta afirmación no se cumpliría si considerásemos alumnos, dada la abundancia de centros incompletos, hay que oponer la escasez generalizada de especialistas y personal auxiliar en los centros comarcales.

— El transporte, el comedor y las escuelas-hogar, principales aspectos complementarios de la escuela rural concentrada, reciben menos atención en las provincias rurales que la enseñanza no estatal. Ha recibido mayor atención presupuestaria, absoluta y relativa, la enseñanza no estatal que la política de concentraciones escolares, desde el punto de vista de la subvención a los gastos complementarios que las concentraciones originan.

El carácter negativo de estas conclusiones, dada la gravedad de los problemas apuntados, no es otra cosa que la consecuencia de la aplicación lineal de una política de concentraciones, discutible en su concepción (aplicación indiscriminada, macroconcentraciones) y deficiente-

mente materializada. Esto no significa que la escuela rural no haya tenido mejoras, sino que éstas han sido realmente escasas. Se ha aplicado una política unilateral («concentrar»), mientras que los demás objetivos o han estado ausentes o deben ser puestos en entredicho.

La política educativa de favorecer la concentración escolar en el medio rural está inspirada en grandes principios: mejorar la asignación de recursos, conseguir la igualdad de oportunidades y elevar el nivel educativo. Pero estos principios constituyen referencias teóricas que a menudo quedan suplantados por objetivos e intereses más inmediatos.

3. Una nueva escuela para el medio rural

Los apartados anteriores suponen una síntesis de los principales problemas con que se encuentra la escuela en el medio rural y de la política educativa que en apariencia los ha hecho posibles.

Estas conclusiones permiten intentar una caracterización de la escuela que se está configurando en el medio rural. Caracterización que no ha de interpretarse como un intento de diseñar una alternativa a la escuela actual, sino simplemente como una proyección de algunos aspectos que están apareciendo en ésta y, sobre todo, en el entorno socioeconómico.

Ya hemos avanzado anteriormente que el cambio en el entorno socioeconómico de la escuela, que en su instancia más inmediata viene representado por el cambio que se está operando en el sector agrario, ha debido promover un cambio en la jerarquización de las funciones asignadas a la escuela y, en consecuencia, en la tipología de los centros que materializan estas funciones.

Esto significaría que, en los momentos actuales, la escuela podría estar llamada a cumplir de forma primordial una función de «entretenimiento» de una población juvenil a la que no hay perspectivas de integrar en el mercado de trabajo, proponiéndola para que permanezca en el sistema educativo en sucesivos niveles.

Las escuelas que existen hoy en el medio rural, después de varios años de política de concentraciones, han sido caracterizadas por poseer edificios mal equipados, escasez de profesorado y deficientes servicios de transporte y comedor. Con todo, las leves mejoras habidas en las condiciones de escolarización y en la calidad de la enseñanza facilitan la permanencia de los alumnos en el sistema educativo, aunque esto todavía no ha tenido un reflejo importante, según se desprende del elevado porcentaje de abandono de los alumnos del medio rural antes y después de finalizada la EGB.

Pero estas mejoras son tan limitadas que más que una ampliación de la escolarización, que en principio sería positiva, supone un «entretenimiento». Precisamente, el concepto de entretenimiento va unido a una escolarización masiva y de baja calidad.

Esto explicaría en parte la lógica que ha guiado la política de concentraciones. Otra causa sería que esta política facilita la administración y el control de los centros.

Porque otras posibles razones que a menudo se aducen como justificación no parecen que tengan un claro reflejo práctico: la política de concentraciones no ahorra dinero, luego no ha existido una reasignación eficiente de los recursos; la igualdad de oportunidades no se consigue porque se concentre a los niños en centros sólo un poco mejor dotados.

La igualdad de oportunidades constituye un confuso principio teórico que presenta la discriminación como si ésta tuviese su principal origen en el medio, rural o urbano, en el que se asientan los individuos. Cuando más bien parece que el grado de discriminación que puede sufrir un niño del medio rural estaría fundamentalmente condicionado por el sector de clase a que pertenece dentro del propio medio.

Por tanto, del mismo modo que «lo rural» se encuentra en un proceso de retroceso y desaparición, la escuela que se está gestando en el medio rural, que responde a grandes centros en grandes núcleos de población, está en trance de perder las señas de identidad con el medio heredadas de etapas históricas anteriores.



Epílogo

1. La situación de la escuela en el medio rural: intentos de mejora

Cuando iniciamos la investigación sobre la escuela en el medio rural, advertíamos la escasa atención que había merecido este tema y que se reflejaba, entre otras cosas, en la gran escasez de trabajos que se ocuparan de él. En estos últimos años, la escuela en el medio rural parece haber despertado el interés general: la preocupación por los problemas específicos que afectan al sistema escolar en un medio rural, por las consecuencias negativas que se han derivado de medidas adoptadas en épocas anteriores y por encontrar nuevas vías de solución para estos problemas, es hoy patente; como lo es la búsqueda por parte de los profesionales de la enseñanza de fórmulas alternativas y renovadoras. Sólo estos hechos son ya un dato positivo a subrayar del momento actual.

Ahora bien, la cuestión fundamental que debemos preguntarnos es ¿qué ha cambiado en la escuela en el medio rural en estos tres años? La respuesta viene dada por la siguiente observación: sólo en los dos últimos años (1983 y 1984), la Administración ha adoptado (y tiene previsto adoptar próximamente) una serie de medidas que de forma directa afectan a la escuela en el medio rural, y que contempla la solución de algunos de los problemas que tiene planteados.

Este hecho puede determinar que a medio plazo la situación actual evolucione de forma favorable. Situación que mantiene las condiciones de escolarización, las características de los centros, sus ventajas y desventajas, las dificultades/deficiencias para alumnos y profesores del medio rural, etc., que fueron objeto de estudio y, a su vez, se reflejan en esta investigación.

Sin embargo, existen algunos indicios de que la escuela en el medio rural ha entrado en un proceso de transformación, y las medidas a que

hacíamos referencia pueden desempeñar en este sentido un papel primordial.

Pasamos a continuación a realizar una breve reseña de estas disposiciones, con el objeto de poder calibrar en la medida de lo posible su probable incidencia.

Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria

El Real Decreto incluye dos aspectos fundamentales: el Programa de Educación Compensatoria y las Zonas de Actuación Educativa Preferente.

El Programa de Educación Compensatoria contempla básicamente:

— La creación de servicios de apoyo y centros de recursos en comarcas rurales deprimidas o zonas urbanas marginadas.

— La organización de cursos para jóvenes de catorce-quince años que han abandonado el sistema educativo sin finalizar la EGB, facilitando, bien el retorno al sistema educativo, bien la incorporación al mundo del trabajo.

— Las campañas de alfabetización dirigidas también a adultos y cuyo desarrollo aparece vinculado al proyecto de Educación Permanente.

Si bien este programa se ha iniciado ya en el presente curso 1983-84, las perspectivas se amplían hasta cuatro años de duración. Es un instrumento abierto a Comunidades Autónomas, Diputaciones, Ayuntamientos y otras entidades públicas y privadas.

Sin duda, se trata de un programa ambicioso y de gran amplitud en su aplicación, que además presenta una característica positiva: la flexibilidad, que permite su adaptación a la multiplicidad de realidades-necesidades existentes.

Con carácter general aporta tres puntos de interés: medios materiales, profesionales especializados y la posibilidad de «recuperar» un importante volumen de alumnos que, como se refleja en la investigación, abandonan el sistema educativo sin finalizar la EGB o con el certificado de escolaridad.

Asimismo, su virtualidad de adaptarse a cada situación se ha puesto ya de manifiesto en algunas experiencias innovadoras. Por citar algún ejemplo: revalorizando el papel de las escuelas unitarias; utilizando la red de escuelas-hogar como un nuevo tipo de docencia en régimen de internado en determinadas épocas del año y en determinadas zonas, con objeto de evitar el absentismo escolar; desplazando a grupos de maestros a través de pueblos de montaña que no tienen escuela, etc.

Orden ministerial de 3 de agosto de 1983 que regula la creación de los CEIRE (Círculos de Estudio e Intercambio para la Renovación Educativa)

Los CEIRE «se constituyen como agrupación de profesores de Preescolar, Educación General Básica, Educación Permanente de Adultos y Educación Especial para el perfeccionamiento, intercambio de experiencia y actualización de su función docente».

El perfeccionamiento del profesorado se configura como *un deber y un derecho* de todo educador.

Ya en este curso se ha autorizado la puesta en funcionamiento de 125 CEIRE, de los cuales 84 realizarán sus actividades en zonas mayoritariamente rurales.

Tras la oportuna autorización, el grupo de profesores promotor de un CEIRE debe elaborar un plan de actividades para el curso que desarrolle el proyecto inicial presentado y en las que podrán integrarse todos los profesores que lo deseen siempre que pertenezcan a la misma circunscripción. Una vez concluido el curso escolar, cada centro deberá presentar una memoria con las actividades, experiencias e investigaciones realizadas.

Los Círculos de Estudio e Intercambio para la Renovación Educativa pueden desempeñar un papel fundamental en orden a mejorar la calidad de la enseñanza que se imparte en el medio rural. El modo en que se estructura y organiza su funcionamiento posibilita la asunción de tareas diversas; entre otras, facilita: la actualización profesional y el intercambio de experiencias entre los enseñantes, reflexionar acerca de la problemática específica existente en cada zona escolar y la elaboración de alternativas innovadoras sobre una base sólida, la del conocimiento de la realidad concreta.

Nomas sobre personal docente

— *Proyecto: Decreto de Movilidad o de Traslados.*

— *Proyecto: Decreto de Plantillas de EGB.*

Del contenido de ambos proyectos puede subrayarse que:

— Se incentiva la permanencia del profesorado en el centro, lo que puede contribuir positivamente a la consolidación de equipos docentes.

— La provisión de plazas en la segunda etapa de EGB, Educación Especial y Educación Física se hará en función de la especialidad, lo que significa un gran avance con respecto a la situación actual.

Proyecto de Ley Orgánica del Derecho Educativo (LODE)

Este proyecto de ley, como es sabido, está dando lugar a una fuerte oposición y críticas procedentes del sector de la enseñanza privada.

Esta circunstancia apenas tiene eco en los centros ubicados en el medio rural por una razón: la enseñanza en el medio rural es mayoritariamente estatal, siendo muy escasa la presencia de centros privados y, en determinadas zonas, prácticamente inexistentes.

Obviamente, los centros escolares en el medio rural se verán también afectados por las nuevas normas de organización y administración emanadas de esta ley, y cuyo objeto principal radica en la consecución de una gestión democrática de los mismos.

Existe un inconveniente importante para evaluar la incidencia real de estas disposiciones en la solución de los problemas que afectan a la escuela en el medio rural, y es la reciente aplicación de unas y la fase de «proyecto», aunque inmediato, de otras.

Sólo anotar tres datos de interés:

— La correspondencia entre estas medidas y algunos de los problemas detectados en la investigación.

— El carácter de auténticas «medidas de urgencia» que supone el programa de Educación Compensatoria, en orden a paliar una situación en progresivo deterioro.

— Si bien estas disposiciones están encaminadas a una mejora de la calidad de la oferta educativa y afectan directamente a los centros docentes del medio rural, los resultados no serán inmediatos y habrá que esperar un plazo razonable de tiempo para medir su significación y alcance.

Quedan aún muchos temas de fondo por «replantear», como es el caso de qué política se va a llevar a cabo relativa a los denominados centros incompletos y a la concentración escolar, y a «otros»..., para los que nos remitimos a los resultados de la investigación.

No podemos afirmar con certeza que efectivamente se ha iniciado una nueva etapa para los alumnos procedentes del medio rural, etapa en la que progresivamente se irá «compensando» de manera efectiva una situación de discriminación y desigualdad ante el sistema educativo. Dos hechos pueden ser prometedores: la atención específica a través de acciones que afectan directamente a esta porción del sistema educativo y la posibilidad que se ofrece a los profesores que ejercen en el medio rural de incidir en él.

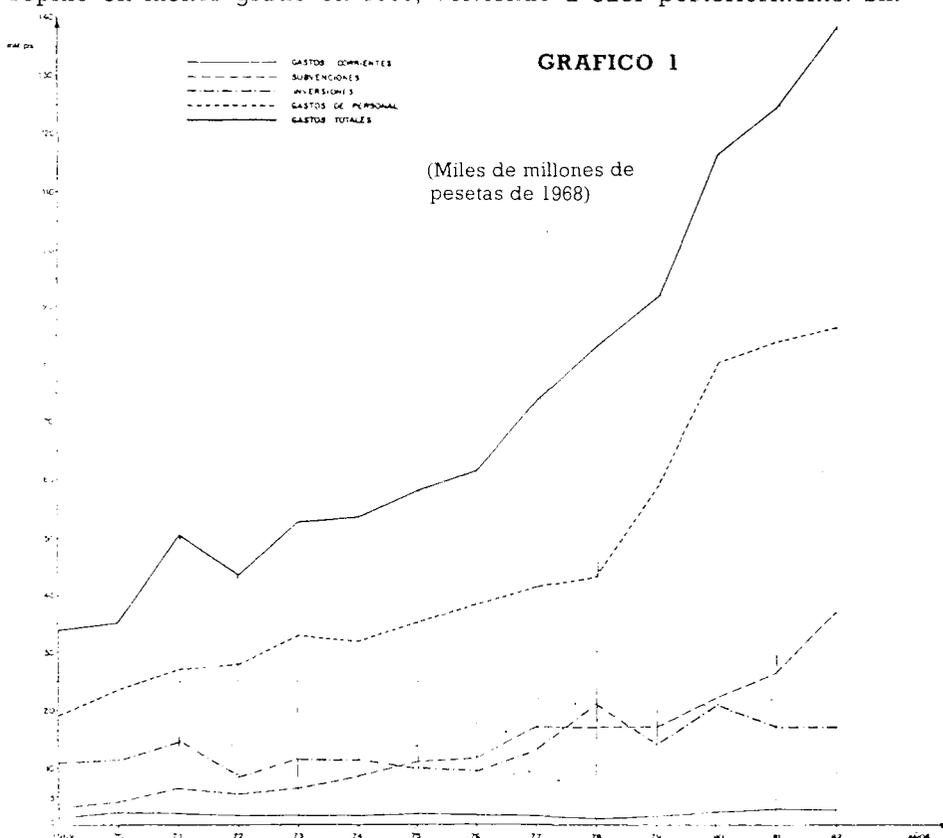
2. Variaciones de la política educativa a partir del presupuesto

Se trata de ver, en primer lugar, si el marco general presupuestario ha sufrido variaciones notables, tanto por lo que se refiere a los gastos corrientes como a los de capital durante el periodo 1979-82.

A partir del gráfico 1 puede observarse que en términos reales (pesetas constantes de 1968), las tendencias que mostraba la evolución del presupuesto se han consolidado (ver gráfico 2, p. 120). Los gastos de personal, que habían crecido moderadamente hasta 1978, desde 1978 en adelante, sobre todo en el bienio 1979-80, conocieron un crecimiento realmente espectacular.

Por su parte, las transferencias corrientes (principalmente las subvenciones), que habían tenido un crecimiento prácticamente ininterrumpido hasta 1977, tras un estancamiento durante 1977-79, se dispararon de nuevo de forma ininterrumpida hasta 1982.

Las inversiones continuaron teniendo una irregular evolución. El año 1978 marcó un hito importante en su recuperación, fenómeno que sólo se repitió en menor grado en 1980, volviendo a caer posteriormente. Sin



embargo, es importante hacer notar que, con la única excepción de 1978, las inversiones han crecido permanentemente menos que las subvenciones, manteniendo entre sí una evolución abiertamente divergente en los últimos años.

En segundo lugar, interesa conocer cuál ha seguido siendo la distribución provincial del presupuesto en inversiones totales y en EGB por provincia. En términos generales puede decirse que el comportamiento inversor en el período 1979-82 tuvo como nota más destacada el efecto final de los Pactos de la Moncloa.

En los cuadros 1 y 2 se recoge la distribución de estas inversiones totales y en EGB (en pesetas constantes de 1968), tanto para las provincias agrarias del estudio como para las que consideramos más industrializadas en el período 1979-82.

En estos cuadros se muestra que la concentración de las inversiones disminuyó durante este período (ver cuadros 2 y 3, pp. 127 y 128). Las provincias agrarias del estudio recibieron únicamente un 2,8 por 100 de las inversiones totales y un 3,3 por 100 de las inversiones en EGB, frente a una participación del 6,4 por 100 del 5,9 por 100, respectivamente, durante el período 1968-78.

Del mismo modo, las cuatro provincias más industrializadas vieron reducida su participación a un 17,4 por 100 de las inversiones totales y un 17,7 por 100 de las inversiones de EGB, cuando durante el período 1968-78 habían retenido el 35,1 y el 27,4 por 100, respectivamente.

En la explicación de este fenómeno ha influido, sin duda, el proceso de configuración del nuevo Estado autonómico, que obliga a una distribución más equitativa de las inversiones públicas. Con todo, hay que decir que esta menor concentración de las inversiones se da más en las inversiones totales que en las de EGB.

En tercer lugar, vamos a comentar cuál ha seguido siendo la distribución provincial de los puestos escolares nuevos creados en EGB en las mismas provincias. Desde esta perspectiva puede decirse que, en general, la concentración de puestos en algunas provincias ha disminuido, aunque continúa siendo importante.

En el cuadro 3 se recoge el número de puestos escolares nuevos de EGB terminados en el período 1979-82 en los dos tipos de provincias que venimos considerando. Se observa que las provincias agrarias del estudio han mejorado su participación con un 7,2 por 100 del total frente al 5,4 por 100 en el período 1968-78. Al mismo tiempo, las provincias más industrializadas han reducido su participación al pasar de un 31,6 por 100 en el período 1968-78 a un 28,3 por 100 en 1979-82 (ver cuadro 4, p. 131).

Como se sabe, el volumen anual de inversiones no coincide con el número de puestos terminados en el año, dado que su ejecución requie-

CUADRO 1**Concentración de las inversiones totales y en EGB en las provincias del estudio**

(Millones de pesetas de 1968)

Provincia	PERIODO 1979-1982		
		Inversión	% total estatal
Cáceres	Total	214,6	0,4
	EGB	126,9	0,6
Córdoba	Total	361,3	0,7
	EGB	156,2	0,7
Huesca	Total	120,7	0,2
	EGB	164,9	0,3
Lugo	Total	166,7	0,3
	EGB	104,2	0,5
Salamanca	Total	554,3	1,1
	EGB	258,8	1,2
TOTAL	Total	1.417,6	2,8
	EGB	711,0	3,3

FUENTE: Elaboración propia sobre datos del MEC.

CUADRO 2**Concentración de las inversiones totales y en EGB en las provincias más productoras**

(Millones de pesetas de 1968)

Provincia	PERIODO 1979-1982		
		Inversión	% total estatal
Barcelona	Total	2.835,5	5,7
	EGB	1.268,3	5,9
Madrid	Total	4.108,7	8,2
	EGB	1.805,1	8,4
Valencia	Total	1.052,6	2,1
	EGB	414,6	1,9
Vizcaya	Total	667,2	1,3
	EGB	317,2	1,5
TOTAL	Total	8.664,0	17,4
	EGB	3.805,2	17,7
TOTAL ESTATAL	Total	49.836,9	100,0
	EGB	21.546,5	100,0

FUENTE: Elaboración propia sobre datos del MEC.

re más de una anualidad. Con todo, se observa que, coherentemente con la evolución reciente de las inversiones en EGB, la concentración geográfica de los nuevos puestos escolares creados ha seguido siendo significativa.

En base a este breve análisis, nos planteamos hasta qué punto siguen siendo válidas las hipótesis y las conclusiones de nuestro trabajo. Obviamente, el intento de reelaboración para el período 1979-82 de todas las principales partidas presupuestarias constituiría una investigación nueva, pero consideramos que este esfuerzo no resulta necesario.

CUADRO 3

Concentración de los puestos escolares creados por provincias en el período 1979-82

Provincia	PERIODO 1979-82	
	Puestos	% total estatal
Cáceres	11.800	1,23
Córdoba	26.480	2,77
Huesca	5.460	0,57
Lugo	9.180	0,96
Salamanca	16.160	1,69
TOTAL	69.080	7,22
Barcelona	59.160	6,18
Madrid	154.420	16,14
Valencia	37.840	3,96
Vizcaya	19.240	2,01
TOTAL	270.060	28,30
TOTAL ESTATAL	956.510	100,00

FUENTE: Elaboración propia sobre datos del MEC.

La situación que hemos descrito se ha consolidado durante más de un decenio, y los datos que la describen no parecen haber variado en los últimos años de forma tan apreciable. Por una parte, no ha cambiado sustancialmente el trato presupuestario recibido por las provincias rurales; por otra parte, hasta 1982 no habían aparecido medidas, tal como se ha expuesto anteriormente, que incidieran aún sobre esta situación.

Ciertamente, cuando redactamos este epílogo aún no se conocen datos presupuestarios de 1983, y es pronto para estimar el impacto de las medidas que han empezado a aplicarse recientemente. Por todo ello consideramos que la situación descrita sigue siendo válida en general, constituyendo más bien una herencia y un reto para los nuevos «administradores» existentes en este país desde diciembre de 1982.



Anexos



ANEXO 1

Centros encuestados

1. Criterios para la selección

Para la selección de la muestra de centros a encuestar en cada provincia, se han tenido en cuenta las siguientes variables:

- Tipo de centro.
- Localización geográfica, por comarcas naturales.
- Tamaño de la población.
- Cercanía a un núcleo de población de gran tamaño, no rural.

En primer lugar, se ha tenido en cuenta el *tipo de centro*; esto es, la selección de una muestra que incluyera todos los tipos de centros estatales existentes: escuelas mixtas y unitarias, escuelas graduadas, colegios nacionales y concentraciones escolares. Se ha buscado, igualmente, que en cada provincia el número de centros escogidos de cada uno de los tipos ya indicados tuviera una relación directa con los tipos existentes en número más o menos elevado en esa provincia, dadas sus características específicas.

En segundo lugar, la selección ha venido condicionada, para cada una de las provincias de la muestra, por las *comarcas naturales* de la misma. La inclusión de esta variable es de indudable importancia si tomamos en consideración que estas comarcas naturales poseen, cada una de ellas, unos aspectos geográficos, de población, económicos, etc., que las diferencian más o menos notoriamente del resto, y que estos aspectos diferenciales vienen a incidir en la situación y en la problemática educativa.

El *tamaño de la población* donde se encuentra ubicado el centro ha sido la tercera variable incluida en la selección. Si bien este aspecto

aparece incluido cuando tenemos en cuenta el tipo de centro en el caso de escuelas mixtas, unitarias y graduadas, no siempre la relación es tan clara cuando hablamos de colegios nacionales, donde se parte de un mínimo de ocho unidades, pero que puede alcanzar un número muy alto de unidades en función, claro está, del alumnado y, por tanto, del tamaño de la población. De ahí que se haya intentado recoger en la muestra poblaciones de diferente tamaño y densidad, guardando también una relación directa en número con los tipos de población y agrupamiento, que son características de cada una de las provincias.

Finalmente se ha tomado en cuenta *la cercanía* o no de la población en cuestión de una población de gran tamaño, no rural, y que pudiera ejercer sobre la primera una cierta influencia, hasta la posibilidad de que se viera absorbida por aquélla, posibilidad que eliminaría en gran parte la acepción de zona rural como definitoria de dicha población.

A continuación se incluye el listado de centros seleccionados y encuestados en cada provincia de la muestra, según sus tipos y la localidad correspondiente, así como su localización geográfica en los mapas respectivos.

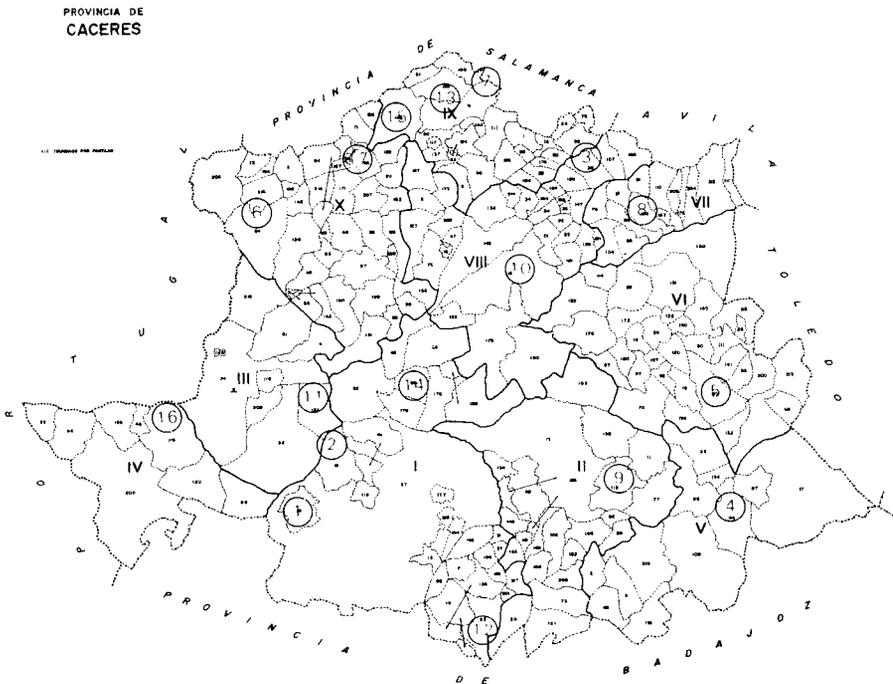
LISTADO DE CENTROS Y LOCALIDADES CORRESPONDIENTES A LA PROVINCIA DE CACERES

A) Colegios nacionales:

1. Aliseda.
2. Arroyo de la Luz.
3. Cabezuela del Valle.
4. Cañamero.
5. Castañar de Ibor.
6. Cilleros.
7. Hervás.
8. Jarandilla de la Vera.
9. Madroñera.
10. Malpartida de Plasencia.
11. Navas del Madroño.

B) Escuelas graduadas:

12. Arromolinos de Montánchez.
13. Camino Morisco.
14. Hinojal.
15. Pino Franqueado.
16. Santiago de Alcántara.
17. Santibáñez el Alto.



LISTADO DE CENTROS Y LOCALIDADES CORRESPONDIENTES A LA PROVINCIA DE CORDOBA

A) *Concentraciones escolares:*

1. Fuente Palmera.
2. Puente Genil.
3. Sanaella.

10. Hornachuelos.
11. Luque.
12. Montoro.
13. Posadas.
14. La Victoria.
15. Villanueva de Córdoba.

B) *Colegios nacionales:*

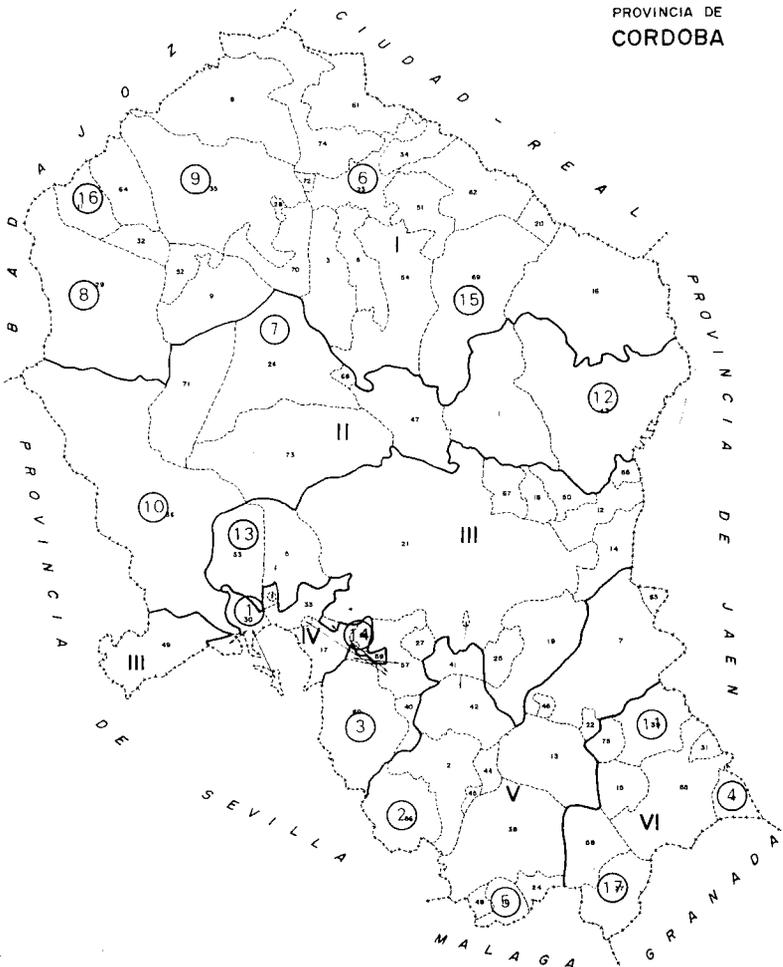
4. Almedinilla.
5. Benamejí.
6. Dos Torres.
7. Espiel.
8. Fuenteobejuna.
9. Hinojosa del Duque.

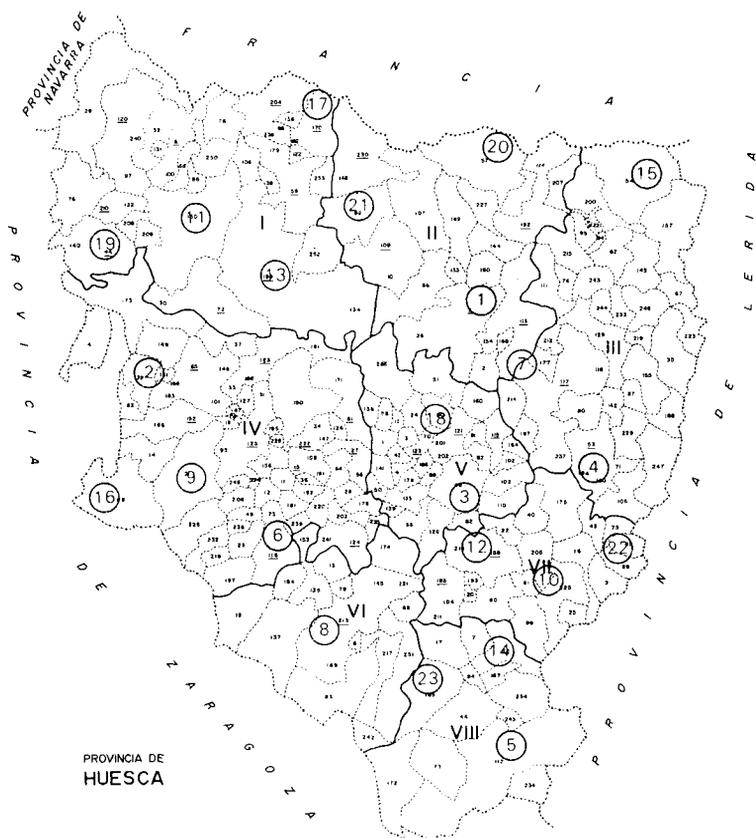
C) *Escuelas graduadas:*

16. Blázquez.

D) *Escuelas unitarias y mixtas:*

17. Iznajar.





LISTADO DE CENTROS Y LOCALIDADES CORRESPONDIENTES A LA PROVINCIA DE HUESCA

A) *Concentraciones escolares:*

1. Aínsa.
2. Ayerbe.
3. Barbastro.
4. Benabarre.
5. Fraga.
6. Grañén.
7. Graus.
8. Sariñena.

B) *Colegios nacionales:*

9. Almudévar.
10. Binéfar.

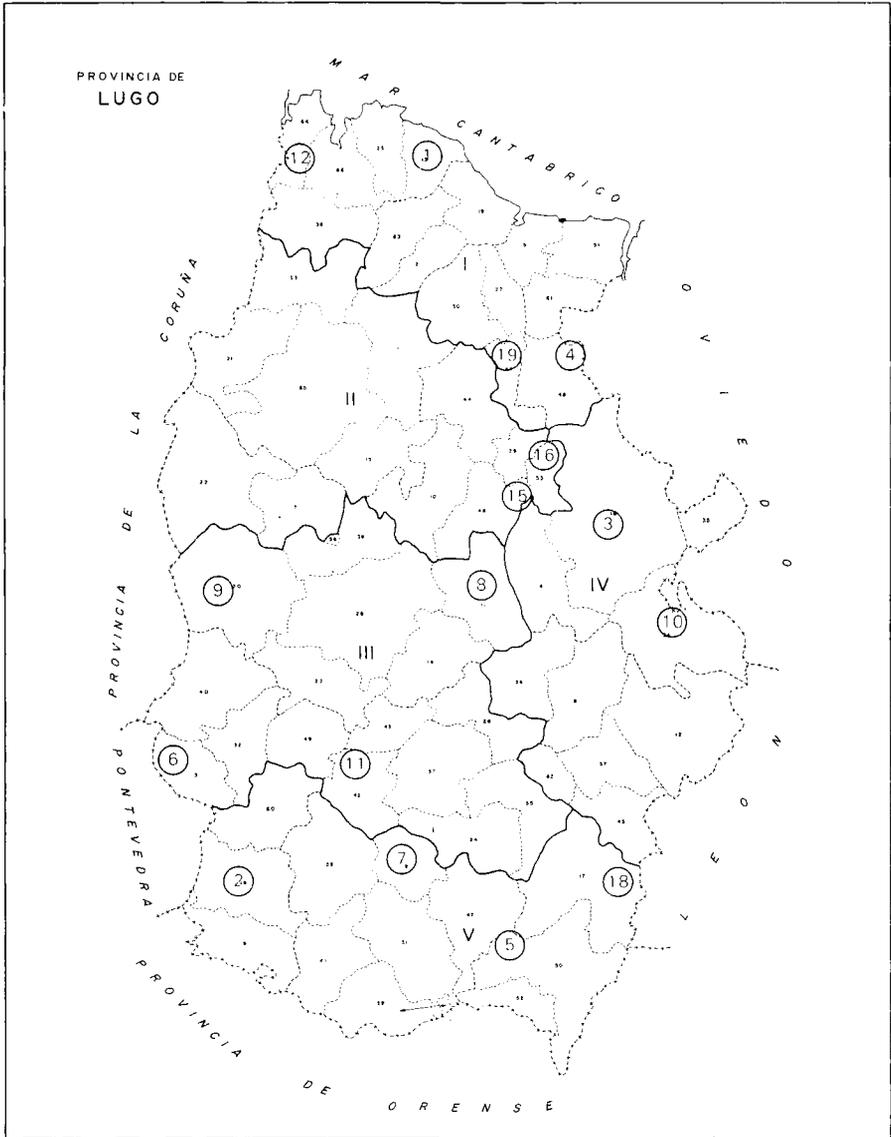
11. Jaca.
12. Monzón.
13. Sabiñánigo.

C) *Escuelas graduadas:*

14. Belver.
15. Benasque.
16. Gurrea de Gállego.
17. Sallent de Gállego.

D) *Escuelas unitarias y mixtas:*

18. Alquezar.
19. Baño.
20. Bielsa.
21. Broto.
22. Castillonroy.
23. Ontiñena.



LISTADO DE CENTROS Y LOCALIDADES CORRESPONDIENTES A LA PROVINCIA DE LUGO

A) *Concentraciones escolares:*

1. Cervo-Burela.
2. Chantada.
3. Fonsagrada.

4. Puente Nuevo.
5. Quiroga.

B) *Colegios nacionales:*

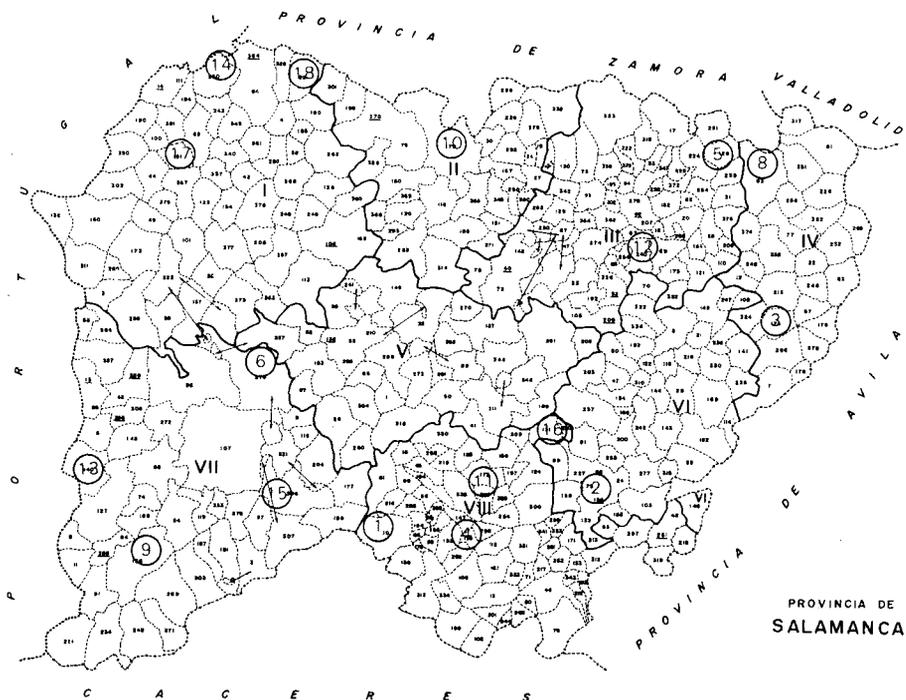
6. Antas de Ulla.
7. Bóveda.
8. Castroverde.
9. Friol.
10. Navia-Suarna.
11. Paradela.
12. Vicedo.

C) *Escuelas graduadas:*

13. Bretoña.
14. Cadavo.
15. Chao de Pousadoiro.
16. Ribera de Piquín.

D) *Escuelas unitarias y mixtas:*

17. Arrojo.
18. Folgoso de Caurel.
19. Lourido.



LISTADO DE CENTROS Y LOCALIDADES CORRESPONDIENTES A LA PROVINCIA DE SALAMANCA

A) Concentraciones escolares:

1. La Alberca.
2. Guijuelo.
3. Macotera.
4. Miranda del Castañar.
5. Pedrosillo el Ralo.
6. Sancti-Espíritus.
7. Vitigudino.

B) Colegios nacionales:

8. Cantalpino.
9. Fuenteguinaldo.
10. Ledesma.
11. Linares de Riofrío.
12. Santa Marta de Tormes.

C) *Escuelas graduadas:*

13. Fuentes de Oñoro.
14. Pereña de la Ribera.
15. Serradilla del Arroyo.

D) *Escuelas unitarias y mixtas:*

16. Frades de la Sierra.
17. Milano.
18. Monleras.

Distribución de la muestra de profesores encuestados por tipos de centros

TOTAL MUESTRA

	Unitarias y mixtas	Graduadas	Centros nacionales	Centros comarcales	Total
N.º de centros	13	18	40	23	94
Porcentajes (%)	13,8	19,1	42,6	24,5	100,0
N.º de cuestionarios	16	59	283	158	516
Porcentajes (%)	3,1	11,4	54,9	30,6	100,0



ANEXO 2
Centros

CUADRO 1

Evolución de la estatalidad en EGB para las provincias de la muestra, periodo 1967/68 - 1977/78

(Número de alumnos matriculados)

	CURSO 1957-58						CURSO 1972-73						CURSO 1977-78					
	Estatal		No estatal		Total		Estatal		No estatal		Total		Estatal		No estatal			
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%		
Cáceres	55.508	86,9	8.333	13,1	63.841	100,0	57.588	86,1	9.333	13,9	66.921	100,0	48.647	78,2	13.569	21,8	62.216	100,0
Córdoba	77.111	80,2	18.995	19,8	96.106	100,0	96.579	84,7	17.385	15,3	113.964	100,0	87.573	74,5	30.032	25,5	117.704	100,0
Huesca	21.788	77,9	6.162	22,1	27.952	100,0	20.895	76,9	6.268	23,1	27.163	100,0	19.033	74,2	5.024	25,0	23.657	100,0
Lugo	50.815	91,0	5.052	9,0	55.867	100,0	41.895	86,3	5.672	13,7	48.567	100,0	38.551	82,9	7.942	17,1	45.493	100,0
Salamanca	47.731	82,6	10.079	17,4	57.810	100,0	39.493	71,5	15.757	28,5	55.260	100,0	34.601	65,9	17.944	34,1	52.545	100,0
España	2.837.130	68,4	1.309.368	31,6	4.145.493	100,0	3.077.474	53,4	1.772.853	35,6	4.850.327	100,0	3.447.633	62,0	2.112.758	38,0	5.560.391	100,0

FUENTE: Elaboración propia sobre las estadísticas de la enseñanza del ME.

CUADRO 2
Instalaciones complementarias de los centros, por tipo de centro
(Porcentajes) (*)

Instalaciones complementarias tarias	BIBLIOTECA			LABORATORIO			INSTALACIONES DEPORTIVAS						COMEDOR		
	0	Sí	No	0	Sí	No	Cubiertas			Descubiertas			0	Sí	No
							0	Sí	No	0	Sí	No			
Tipo de centro	0	Sí	No	0	Sí	No	0	Sí	No	0	Sí	No	0	Sí	No
Escuelas unitarias	0,0	9,1	90,9	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0	0,0	18,2	81,8
Escuelas mixtas	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0	25,0	0,0	75,0	0,0	0,0	100,0	0,0	25,0	75,0
Escuelas graduadas	3,9	13,7	82,4	3,9	7,8	88,3	5,9	0,0	94,1	3,9	9,8	86,3	2,0	33,3	33,7
Colegios nacionales	2,1	61,2	36,7	1,7	35,7	62,6	5,9	7,0	87,1	4,5	43,0	52,5	4,2	40,9	54,9
Centros comarcales	7,0	49,0	44,0	7,6	31,9	60,5	14,0	5,7	80,3	7,0	42,0	51,0	1,3	87,9	10,8
TOTAL	3,9	51,2	46,0	3,9	31,2	64,9	8,5	5,6	85,9	5,2	38,7	56,0	3,1	53,9	43,0

FUENTE: Resultados de la encuesta.

(*) Para cada concepto, los porcentajes parciales suman 100.

CUADRO 3

Instalaciones complementarias de los centros, por tipo de centro

(Porcentajes) (*)

Tipo de centro	Instalaciones complementarias			SALA MULTIPLE			SALA DE PROFESORES			DESPACHO DIRECTOR			PATIO DE RECREO					
													Cubierto			Descubierto		
	0	Sí	No	0	Sí	No	0	Sí	No	0	Sí	No	0	Sí	No	0	Sí	No
Escuelas unitarias	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0	9,1	9,1	81,8	18,2	0,0	81,8	0,0	68,6	36,4			
Escuelas mixtas	0,0	0,0	100,0	25,0	0,0	75,0	0,0	75,0	25,0	0,0	0,0	100,0	0,0	50,0	50,0			
Escuelas graduadas	3,9	2,0	94,1	2,0	21,5	76,5	2,0	25,5	72,5	3,9	7,8	88,3	2,0	76,5	21,5			
Colegios nacionales	5,2	17,5	77,3	4,6	43,7	51,7	3,3	78,3	18,5	8,7	11,9	79,4	3,8	85,7	10,5			
Centros comarcales	10,2	22,3	67,5	3,8	59,0	36,9	0,6	85,4	14,0	16,6	17,8	65,6	1,9	84,7	13,4			
TOTAL	6,6	17,2	76,2	4,3	45,1	50,6	2,5	73,6	23,9	11,0	12,8	76,2	3,1	83,5	13,4			

FUENTE: Resultados de la encuesta.

(*) Para cada concepto, los porcentajes parciales suman 100.

CUADRO 4
Concentraciones escolares

PROVINCIA: CACERES (Continuación)

Concentraciones	N.º de núcleos de población concentrados	N.º de rutas de transportes	N.º de alumnos transportados	N.º de rutas según el n.º de alumnos concentrados				Media de km. recorridos/ alumnos	Coste medio por alumno/ día
				< 25	25-40	40-60	> 60		
Santa María de Magasca	16	1	42	—	—	1	—	32	—
Torrejón el Rubio	27	4	92	2	1	1	—	46	—
Torrecilla de la Tiesa	6	1	34	—	1	—	—	37	—
Valencia Alcántara	16	4	103	1	3	—	—	76	—
Zorita	11	2	55	1	1	—	—	82	—
Deleitosa	—	1	48	—	—	1	—	75	—
Garciaz	9	1	40	—	—	1	—	10,6	—
Losar de la Vera	16	2	147	—	—	1	1	36	—
Aldea del Cano	18	1	45	—	—	1	—	36,6	—
Zarza la Mayor	9	3	45	2	1	—	—	28	—
Serrejón	13	2	40	1	1	—	—	48	—
Jaraiz de la Vera	22	2	290	—	—	—	2	—	—
Montehermoso	19	2	132	—	—	—	2	28	—
Aldeacentenera	15	3	32	3	—	—	—	25,3	—
Madrigalejo	—	1	45	—	—	1	—	—	—
Zarza de Granadilla	5	1	102	—	—	—	1	23	—
TOTAL	202	32	1.292	10	8	7	7		

FUENTE: Datos provinciales y elaboración propia.

CUADRO 4
Concentraciones escolares

PROVINCIA: Cáceres (Continuación)

Concentraciones	N.º de núcleos de población concentrados	N.º de rutas de transportes	N.º de alumnos transportados	N.º de rutas según el n.º de de alumnos concentrados				Media de km. recorridos/ alumnos	Coste medio por alumno/ día
				< 25	25-40	40-60	> 60		
Pescueza	6	1	1.119	1	—	—	—	22	—
Navalmoral de la Mata	1	1	11	1	—	—	—	32	—
Malpartida de Plasencia	17	4	150	1	1	1	1	49	—
Navas del Madroño	4	1	6	1	—	—	—	32	—
Casar de Cáceres	5	2	27	2	—	—	—	28	—
Alcántara	2	1	34	—	1	—	—	30	—
Acehuche	5	1	19	1	—	—	—	40	—
Talaván	16	2	36	1	1	—	—	—	—
Casatejada	3	2	68	1	—	—	1	30	—
Monroy	8	1	19	1	—	—	—	40	—
Galisleo	14	2	118	—	—	1	1	—	—
Torremocha	1	1	8	1	—	—	—	20	—
TOTAL	82	19	505	11	3	2	3		
TOTAL	440	83	2.752	34	22	15	11	37,3	

FUENTE: Datos provinciales y elaboración propia.

CUADRO 4
Concentraciones escolares

PROVINCIA: CACERES

Concentraciones	N.º de núcleos de población concentrados	N.º de rutas de transportes	N.º de alumnos transportados	N.º de rutas según el n.º de alumnos concentrados				Media de km. recorridos/ alumnos	Coste medio por alumno/ día
				25	25-40	40-60	> 60		
Aldea de Trujillo	26	2	93	—	—	2	—	56	—
Brozas	15	1	50	—	—	1	—	30	—
Aldea Moret	7	1	25	—	1	—	—	—	—
Berzocana	4	1	24	—	1	—	—	—	—
La Cumbre	—	1	60	—	—	1	—	—	—
Aliseda	14	2	131	—	1	—	1	22	—
Talayuela	17	2	68	—	2	—	—	28,5	—
Logrosán	9	5	151	3	1	1	—	42,6	—
Jaraicejo	8	1	21	1	—	—	—	25	—
Navezuelas	4	1	17	1	—	—	—	—	—
Membrio	8	4	61	3	1	—	—	67	—
Oliva de Plasencia	11	2	22	2	—	—	—	32	—
Riolobos	7	2	60	1	—	1	—	30	—
Herreruela	—	1	35	—	1	—	—	—	—
Pueblo Nuevo de Miramontes	10	1	24	—	1	—	—	54	—
Rincón del obispo	6	2	35	—	1	—	—	30	—
Coria	10	3	78	2	1	—	—	14,6	—
TOTAL	156	32	955	13	11	6	1		

FUENTE: Datos provinciales y elaboración propia.

CUADRO 5
Concentraciones escolares

PROVINCIA: CORDOBA

Concentraciones	N.º de núcleos de población concentrados	N.º de rutas de transportes	N.º de alumnos transportados	N.º de rutas según el n.º de de alumnos concentrados				Media de km. recorridos/ alumnos	Coste medio por alumno/ día
				< 25	25-40	40-60	> 60		
Almedinilla	4	3	212	1	—	2	—	24,0	49,6
Almodóvar	4	1	381	—	—	—	1	32,0	37,7
Baena	1	1	45	1	—	—	—	48,0	125,6
Benamejí	1	1	39	1	—	—	—	10,0	63,9
Cabra	8	4	276	1	1	1	1	22,3	51,7
Cardeña	2	1	45	1	—	—	—	18,0	18,9
La Carlota	9	3	479	—	—	1	2	10,0	36,9
El Carpio	1	1	32	1	—	—	—	6,0	72,3
Córdoba	1	1	340	—	—	—	1	20,0	43,5
Fuente Obejuna	4	2	283	—	—	1	1	35,0	42,6
Fuente Palmera	9	2	420	—	—	—	2	28,0	40
Iznajar	6	3	229	—	1	2	—	29,3	46,9
Lucena	1	1	124	—	—	—	1	34,0	55,7
Luque	1	1	20	1	—	—	—	6,0	100
Montilla	4	3	240	1	—	1	1	29,3	55
Montoro	9	2	274	—	—	1	1	19,0	43,7
Moriles	1	1	30	1	—	—	—	14,0	75,4
TOTAL	66	31	3.469	9	2	9	11		

FUENTE: Datos provinciales y elaboración propia.

CUADRO 5
Concentraciones escolares

PROVINCIA: CORDOBA (Continuación)

Concentraciones	N.º de núcleos de población concentrados	N.º de rutas de transportes	N.º de alumnos transportados	N.º de rutas según el n.º de alumnos concentrados				Media de km. recorridos/ alumnos	Coste medio por alumno/ día
				> 25	25-40	40-60	> 60		
Palma del Río	8	4	622	1	2	—	1	20,6	50,6
Pedroche	1	1	23	1	—	—	—	18,0	90,3
Peñarroya	4	1	239	—	—	—	1	22,0	33,5
Posadas	3	2	103	1	1	—	—	34,0	54,2
Priego (Carmen Pantión)	4	3	272	—	1	1	1	25,7	43,2
Priego (Ángel Carrillo)	2	2	182	—	1	—	1	28,0	52,1
Puente Genil (Agustín Rodríguez)	4	2	219	—	—	1	1	22,0	41,3
Puente Genil (Ramón y Cajal)	3	2	159	—	1	—	1	24,0	39,6
Rute (Nuestra Señora del Carmen)	4	2	246	—	—	—	2	30,0	43,6
Rute (J. J. Roldán Jiménez)	1	1	150	—	—	—	1	32,0	45,7
Santaella	6	2	276	—	1	—	1	38,0	36,7
Villa del Río	2	1	58	—	1	—	—	40,0	51,6
Villanueva de Córdoba	1	1	45	1	—	—	—	60,0	58,9
Villanueva del Duque	1	1	22	1	—	—	—	10,0	93,3
(Córdoba) Azahara	4	1	436	—	—	—	1	30,0	36,3
(Córdoba)	Guadarromán								
TOTAL	48	26	2.957	5	8	12	11		
TOTAL	114	59	6.426	14	10	11	22	25,6	55,5

FUENTE: Datos provinciales y elaboración propia.

CUADRO 5
Concentraciones escolares

PROVINCIA: HUESCA

Concentraciones	N.º de núcleos de población concentrados	N.º de rutas de transportes	N.º de alumnos transportados	N.º de núcleos de población según n.º alum. concentrados			Media de km. recorridos/ alumnos	Coste medio por alumno/ día
				< 15	15-30	> 30		
Ayerbe	19	5	150	17	2	—	31,8	103
Biescas	9	2	54	9	—	—	35,5	103
Benabarre	4	3	29	4	—	—	16	89,6
Huesca	19	4	113	18	1	—	51	134
Sabiñánigo	14	4	51	14	—	—	23,5	97
Benasque	3	3	43	2	1	—	10,6	53
Guerra del Gallego	2	2	43	1	—	1	13	69,7
Castejón de Sos	7	5	37	7	—	—	9,8	72,9
Graus	22	10	146	21	1	—	25,6	147,8
Fonz	8	5	60	6	2	—	29,6	140
Barbastro	26	7	234	23	3	—	41,5	112,6
Grañen	19	6	137	15	4	—	18,1	81,5
Tamarite	6	2	54	5	1	—	38	92,5

FUENTE: Datos provinciales y elaboración propia.

CUADRO 6
Concentraciones escolares

PROVINCIA: HUESCA (Continuación)

Concentraciones	N.º de núcleos de población concentrados	N.º de rutas de transportes	N.º de alumnos transportados	N.º de núcleos de población según n.º alum. concentrados			Media de km. recorridos/ alumnos	Coste medio por alumno/ día
				< 15	15-30	> 30		
Altorricón	3	1	50	1	2	—	20	63,4
Binéfar	12	6	136	8	4	—	16	75,3
Albalate	7	3	80	5	2	—	26	76,7
Ainsa	22	3	68	22	—	—	34,3	133,5
Jaca	19	4	79	19	—	—	32,2	104,2
Pañalva	2	1	38	1	1	—	58	117,6
Sariñena	13	4	136	10	2	1	37,2	87,3
Lanaja	6	2	101	2	4	—	36,6	90,8
Monzón	7	4	138	4	1	2	20	55,7
Campo	17	4	27	17	—	—	36,7	221,2
Montanuy	7	2	18	7	—	—	41,5	197,5
Belver	2	1	32	1	1	—	13	67,2
Fraga	6	3	93	4	1	1	27,3	74,6
Almudévar	6	2	55	6	—	—	30	75,9
TOTAL	294	100	2.284	253	36	5	29	100,2

FUENTE: Datos provinciales y elaboración propia.

CUADRO 7

Concentraciones escolares

PROVINCIA: LUGO

Concentraciones	N.º de núcleos de población concentrados	N.º de rutas de transportes	N.º de alumnos transportados	N.º de rutas según el n.º de alumnos concentrados				Media de km. recorridos/ alumnos	Coste medio por alumno/ día
				< 25	25-40	40-60	> 60		
Abadín	48	8	400	—	3	3	2	21,2 × 2	53,1
Antas de Ulla	23	6	304	1	—	2	3	12,8 × 2	54,2
Baleira (Cadabo)	23	5	127	3	1	1	—	11,6 × 2	137,1
Baralla	58	15	389	9	2	3	1	9,1 × 2	83,1
Baamonde	15	6	172	4	—	1	1	13,1 × 2	69,7
Barreiros (S. Miguel Rein.)	16	2	142	—	—	—	2	22,2 × 2	61,6
Becerreia	28	6	261	2	—	2	2	15,3 × 2	93,2
Begonte	15	3	226	—	—	1	2	20,6 × 2	58,6
Boveda	19	6	204	3	1	1	1	14,6 × 2	76,9
Castro del Rey	26	4	465	—	—	—	4	18,5 × 2	52,9
C. del Rey (Castro Ribera de Lea)	20	4	267	—	—	2	2	23,5 × 2	70,5
Castro del Rey (Matadeso)	5	2	54	1	1	—	—	12,0 × 2	56,2
Carballedo	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Castroverde	28	8	385	3	1	1	13	19,1 × 2	68,8
Chantada	61	13	735	1	3	4	5	19,0 × 2	67,5
Chao Pousadoiro	14	5	83	5	—	—	—	14,8 × 2	73,9
Saviñao (Escairón)	40	60	384	1	—	1	4	24,6 × 2	98,1
TOTAL	439	99	4.598	33	12	22	32		

FUENTE: Datos provinciales y elaboración propia.

CUADRO 7
Concentraciones escolares

PROVINCIA: LUGO (Continuación)

Concentraciones	N.º de núcleos de población concentrados	N.º de rutas de transportes	N.º de alumnos transportados	N.º de rutas según el n.º de de alumnos concentrados				Media de km. recorridos/ alumnos	Coste medio por alumno/ día
				< 25	25-40	40-60	> 60		
Cospeito	26	6	485	—	—	—	6	15,6 × 2	42,4
Foz (Fondo-Nois)	12	2	169	—	—	—	2	21,0 × 2	64,1
Fonsagrada	67	12	486	6	2	1	3	22,9 × 2	87,1
Foz	16	5	246	2	—	—	3	12,0 × 2	49,6
Friol	33	7	464	—	—	3	4	17,1 × 2	65,6
Guitiriz	41	12	487	4	2	2	4	10,2 × 2	61,7
Incio	34	6	230	1	3	2	—	22,2 × 2	107,7
Jove	13	3	299	—	—	—	3	24,1 × 2	70,9
Lugo (Las Gándaras)	32	6	350	1	1	1	3	19,8 × 2	103,7
Lugo (El Puente)	31	6	431	—	1	2	3	17,2 × 2	60,4
Lugo (Barrio Casas)	21	4	197	—	—	4	—	27,2 × 2	92,6
Lorenzana	9	5	190	2	—	2	1	6,5 × 2	54,8
Meira	16	5	145	1	2	1	1	14,6 × 2	81,5
Mondoñedo	33	9	406	2	1	4	2	13,1 × 2	75,2
Monforte	45	9	456	—	2	5	2	21,6 × 2	79,8
Monterroso	34	6	358	—	1	1	4	14,0 × 2	53,6
TOTAL	463	103	5.399	19	15	28	41		

FUENTE: Datos provinciales y elaboración propia.

CUADRO 7
Concentraciones escolares

PROVINCIA: LUGO (Continuación)

Concentraciones	N.º de núcleos de población concentrados	N.º de rutas de transportes	N.º de alumnos transportados	N.º de rutas según el n.º de alumnos concentrados				Media de km. recorridos/ alumnos	Coste medio por alumno/ día
				< 25	25-40	40-60	> 60		
Navía de Suarna	26	7	118	5	1	1	—	12,8 × 2	107,1
Orol	15	5	192	—	4	1	—	12,8 × 2	75,9
Sarriá (Ovirol)	26	7	187	5	—	1	1	14,2 × 2	91,9
Palas del Rey	26	7	306	3	—	1	3	13,6 × 2	96,2
Ferreira Pontón	49	11	512	4	—	2	5	13,7 × 2	70,8
Paradela	51	6	250	—	2	4	—	23,2 × 2	102,4
Guitiriz (Parga)	17	6	226	1	2	2	1	13,7 × 2	78,5
Pastoriza	28	5	306	—	—	3	2	29,2 × 2	61,2
Puebla de Brollón	31	7	376	3	—	—	4	15,8 × 2	75,5
Lancara (Puebla de San Julián)	51	9	413	4	—	1	4	16,2 × 2	85,7
Puentenuevo	34	8	290	1	1	4	2	18,8 × 2	70,8
Puertomarín	55	10	477	4	1	1	4	16,7 × 2	90,1
Quiroga	16	4	126	1	2	1	—	19,7 × 2	93,1
Rabade	11	3	190	—	—	2	1	9,0 × 2	51,6
Ribadeo	26	5	382	—	—	1	4	19,2 × 2	56,3
Riotorto	29	5	228	—	2	2	1	17,2 × 2	70,0
Ribas del Sil (S. Clodis)	8	3	80	2	—	1	—	23,3 × 2	113,7
TOTAL	499	108	4.659	33	15	28	32		

FUENTE: Datos provinciales y elaboración propia.

CUADRO 7
Concentraciones escolares

PROVINCIA: LUGO (Continuación)

Concentraciones	N.º de núcleos de población concentrados	N.º de rutas de transportes	N.º de alumnos transportados	N.º de rutas según el n.º de de alumnos concentrados				Media de km. recorridos/ alumnos	Coste medio por alumno/ día
				< 25	25-40	40-60	> 60		
Sarriá	66	10	554	—	2	4	4	18,2 × 2	68,9
Sober	34	5	284	1	—	1	3	19,4 × 2	81,1
Taboada	28	9	480	2	—	3	4	13,4 × 2	80,1
Trabada	24	4	188	1	—	2	1	19,0 × 2	63,3
Valle de Oro	21	4	188	1	1	—	2	13,7 × 2	83,1
Vicedo	14	3	205	—	—	1	2	13,3 × 2	46,9
Villalba	29	5	362	—	—	1	4	14,6 × 2	61,4
Vivero (Covas)	1	1	24	1	—	—	—	8,0 × 2	197,9
Alfoz de Castro de Oro	15	3	225	—	1	—	2	16,6 × 2	92,9
Guntín	19	4	202	1	—	1	2	20,2 × 2	110,9
Guntín (Lousada)	11	4	160	—	2	2	—	12,5 × 2	56,7
Cervo (San Ciprián)	7	1	78	—	—	—	1	22,0 × 2	18,7
Cervo (Burela)	8	2	100	—	—	1	1	15,5 × 2	50,0
TOTAL	277	55	3.050	7	6	16	26		
TOTAL	1.678	365	17.706	92	48	94	131	33,8	76,7

FUENTE: Datos provinciales y elaboración propia.

CUADRO 8
Concentraciones escolares

PROVINCIA: SALAMANCA

Concentraciones	N.º de núcleos de población concentrados	N.º de rutas de transportes	N.º de alumnos transportados	N.º de rutas según el n.º de alumnos concentrados				Media de km. recorridos/ alumnos	Coste medio por alumno/ día
				< 25	25-40	40-60	> 60		
Ciudad Rodrigo (San Francisco)	7	5	93 (1)	—	1	1	—	—	84,2
Ciudad Rodrigo (Los Sitios)	5	3	15 (1)	1	—	—	—	—	84,2
Aldeavila de la Ribera	2	1	68	—	—	—	1	—	—
Vitigudino	4	1	37	—	1	—	—	—	—
La Fuente San Esteban	20	6	399	—	1	1	4	25,3	76,8
Pedrosillo el Ralo	12	4	—	—	—	—	—	—	—
Peñaranda de Bracamonte	16	6	291 (1)	—	—	1	3	—	73,4
Villavieja de Yeltes	4	3	59	2	1	—	—	18,0	125,5
Sancti-Spiritus	3	2	107	—	1	—	1	—	92,3
La Alberca	6	3	121 (1)	—	1	2	—	25,3	90,2
Guijuelo	20	6	241 (1)	—	—	1	2	—	92,9
Barruecopardo	8	3	97 (1)	—	—	2	—	—	80,7
Macotera	6	2	—	—	—	—	—	—	—
Babilafuente	6	4	237	—	—	2	2	—	46,1
Miranda del Castañar	1	1	—	—	—	—	—	—	—
Lumbrales	—	—	16	—	—	—	—	—	—
TOTAL	120	50	1.781	3	6	10	13	22,9	84,6

FUENTE: Datos provinciales y elaboración propia.

(1) No se dispone datos para todos los núcleos ni rutas.

CUADRO 9
Elección del tipo de centro, por edad
(Porcentajes)

Tipo de centro	ESCUELAS UNITARIAS Y MIXTAS				CONCENTRACIONES			ESCOLARES
	No contestan	Sí	No	TOTAL	No contestan	Sí	No	TOTAL
No contestan	48,00	20,00	32,00	100	12,00	80,00	8,00	100
21-25	35,71	9,52	54,76	100	16,67	78,57	4,76	100
26-30	30,49	15,85	53,66	100	18,29	69,51	12,20	100
31-35	29,00	18,00	53,00	100	15,00	74,00	11,00	100
36-40	30,53	17,89	51,58	100	12,63	76,84	10,53	100
41-50	33,01	22,33	44,66	100	12,75	72,55	14,71	100
Más de 50	42,30	21,74	36,23	100	14,49	69,57	15,94	100
TOTAL	33,53	18,41	48,06	100	14,56	73,59	11,84	100

FUENTE: Resultados encuesta.

CUADRO 10
Elección del tipo de centro, por provincias
(Porcentajes)

Tipos de centro	ESCUELAS UNITARIAS				CONCENTRACIONES ESCOLARES			
	No contestan	Sí	No	TOTAL	No contestan	Sí	No	TOTAL
Provincias								
Cáceres	33,06	10,74	56,20	100	15,00	74,17	10,83	100
Córdoba	17,39	6,09	76,52	100	13,04	78,26	8,70	100
Huesca	31,86	46,02	22,12	100	16,81	53,10	30,09	100
Lugo	55,00	10,00	35,00	100	13,33	85,67	0,00	100
Salamanca	40,00	16,19	43,81	100	13,33	82,86	3,81	100
TOTAL	33,27	18,48	48,25	100	14,42	73,69	11,89	100

FUENTE: Resultados encuesta.

CUADRO 11
Escuelas-hogar

Provincias	N.º de escuelas-hogar en la provincia	N.º de plazas	N.º de plazas cubiertas	N.º de escuelas-hogar según su carácter			N.º de escuelas-hogar según entidad titular		
				Mascul.	Femeni.	Mixta	Estatal	Privada	Religios.
Cáceres	17	1.642	1.442	2	7	2	7	3	7
Córdoba	23	3.057	2.600	4	10	9	9	6	8
Huesca	4	560	504	—	—	4	4	—	—
Lugo	13	1.320	1.005	2	4	7	4	—	9
Salamanca	8	764	764	3	5	—	—	1	7

FUENTE: Datos provinciales - Guía de Centros Docentes. Elaboración propia.

CUADRO 11

Escuela-hogar

PROVINCIA: CACERES

Escuela-hogar	Localidad	N.º de plazas	N.º de plazas cubiertas	CARACTER DE LA ESC.-HOGAR			Entidad titular
				Masculina	Femenina	Mixta	
San José	Cabezuela del Valle	90	66	—	sí	—	Josefinas de la Stma. Trinidad
Virgen de Guadalupe	Camino Morisco	—	—	—	—	—	INAS
Sagrado Corazón	Coria	100	108	—	Sí	—	Esclavas Concep. Divino Corazón
El Salugral	Hervas	120	100	—	Sí	—	Caja Ahorros de Plasencia
Sin denominación	Hoyos	—	—	—	—	—	Ministerio de Educación
Sin denominación	Madroñera	240	211	—	—	Sí	Ministerio de Educación
Santa Florentina	Miajadas	—	—	—	—	—	Patronato Ntra. Sra. Covadonga
León Leal	Montánchez	82	73	—	Sí	—	Caja de Ahorros de Cáceres
Sin denominación	Navalmoral de la Mata	200	160	—	—	Sí	Ministerio de Educación
Caudillo Franco	Nuñomoral	—	—	—	—	—	INAS
La Serrana	Piornal	250	227	Sí	—	—	Diputación Provincial
La Placentina	Plasencia	100	81	—	Sí	—	Josefinas de la Stma. Trinidad
Sin denominación	Trujillo	100	91	—	Sí	—	Hijas de los D. de M. ^a Inmaculada
Francisco Pizarro	Trujillo	—	—	—	—	—	INAS
Cano Bote	Trujillo	—	—	—	—	—	Hijas de M. ^a Madre de la Iglesia
César Carlos I	Jaraíz de la Vera	180	152	Sí	—	—	Ministerio de Educación
Sagrados Corazones	Jaraíz de la Vera	180	173	—	Sí	—	Profesoras

FUENTE: Datos provinciales - Guía de Centros Docentes. Elaboración propia.

CUADRO 12

Escuela-hogar

PROVINCIA: CORDOBA

Escuela-hogar	Localidad	N.º de plazas	N.º de plazas cubiertas	CARACTER DE LA ESC.-HOGAR			Entidad titular
				Masculina	Femenina	Mixta	
Ascensión de Prado	Baena	200	104	—	—	Sí	Doña Julia de Prados
San Fernando	Cabra	150	142	—	—	Sí	Ministerio de Educación
M. Careaga - C. Mora	Cardeña	120	120	—	—	Sí	Ministerio de Educación
Jesús Nazareno	Castro del Río	150	120	—	—	Sí	Hijas de Patrocinio de María
La Aduana	Córdoba	300	284	—	—	Sí	Ministerio de Educación
M. Jiménez Ruiz	Espiel	150	135	—	—	Sí	Familia Jiménez
Alfonso Gómez Jiménez	Fernán Núñez	140	100	Sí	—	—	Familia Gómez Crespo
San José	Fuenteobejuna	100	89	—	—	Sí	Ministerio Educación
La Purísima	Lucena	110	110	—	Sí	—	Hijas de Patrocinio de María
M. Álvarez Sotomayor	Lucena	100	98	Sí	—	—	Ministerio de Educación
La Asunción	Montilla	110	71	—	Sí	—	Esclavas Sagrado Corazón
Nuestra Señora del Pilar	Pedro Abad	107	98	—	Sí	—	Esclavas Sagrado Corazón
Fray Albino	Peñarroya - PVD	180	170	—	—	Sí	Ministerio de Educación
Juna XXIII	Pozoblanco	133	115	—	Sí	—	Ministerio de Educación
Cristóbal Luque Onieva	Priego de Córdoba	150	150	Sí	—	—	Fundación Luque Onieva
Virgen de la Cabeza	Priego de Córdoba	120	120	—	Sí	—	Fundación Virgen de la Cabeza
Compañía de María	Puente Genil	115	81	—	Sí	—	Compañía de María
Espíritu Santo	La Rambla	120	55	—	Sí	—	Hijas de Patrocinio de María
Juan de Dios Jiménez	Rute	140	130	—	Sí	—	Juan de Dios Jiménez
Ntra. Sra. de los Remedios	Villafranca	120	100	—	—	Sí	Ministerio de Educación
Los Bretes	Vva. de Córdoba	100	70	Sí	—	—	Ministerio de Educación
Cristo Rey	Vva. de Córdoba	76	66	—	Sí	—	Religiosas de Cristo Rey
M.ª Jesús Herruzo Martos	Vva. de Córdoba	76	73	—	Sí	—	Religiosas Obreras

FUENTE: Datos provinciales - Guía de Centros Docentes. Elaboración propia.

CUADRO 13
Escuela-hogar

PROVINCIA: HUESCA

Escuela-hogar	Localidad	N.º de plazas	N.º de plazas cubiertas	CARACTER DE LA ESC.-HOGAR			Entidad titular
				Masculina	Femenina	Mixta	
Sin denominación	Barbastro	200	187	—	—	Sí	Estatal
Sin denominación	Benabarre	70	67	—	—	Sí	Estatal
Sin denominación	Boltaña	200	167	—	—	Sí	Estatal
Sin denominación	Jaca	90	83	—	—	Sí	Estatal

CUADRO 14

Escuela-hogar

PROVINCIA: LUGO

Escuela-hogar	Localidad	N.º de plazas	N.º de plazas cubiertas	CARACTER DE LA ESC.-HOGAR			Entidad titular
				Masculina	Femenina	Mixta	
Becerreia	Becerreia	200	190	—	—	Sí	Ministerio de Educ. y Ciencia
Chantada	Chantada	100	85	—	—	Sí	Ministerio de Educ. y Ciencia
Valle de Oro	Ferreira, Valle de Oro	100	98	—	—	Sí	Religiosas Virgen de los Dolores
Fonsagrada	Fonsagrada	300	—	—	—	Sí	Ministerio de Educ. y Ciencia
Vivero	Galdo	100	100	—	—	Sí	Hermanas Caridad
Puebla Brollón	Ferreirua	50	35	—	—	Sí	Caridad Obreras de Jesús
Sarria	Sarria	210	150	Sí	—	—	Religiosas Anunciación
Sarria	Sarria	60	90	—	Sí	—	Obreras de Jesús
Quiroga	Quiroga	200	145	—	—	Sí	Ministerio de Educ. y Ciencia
Mondoñedo	Mondoñedo	—	3	—	Sí	—	Religiosas
Monforte	Monforte	—	18	—	Sí	—	Religiosas
Montermoso	Montermoso	—	80	—	Sí	—	Religiosas
Sarria	Sarria	—	11	Sí	—	—	Frailes Mercedarios

FUENTE: Datos provinciales - Guía de Centros Docentes. Elaboración propia.

CUADRO 15
Escuela-hogar

PROVINCIA: SALAMANCA

Escuela-hogar	Localidad	N.º de plazas	N.º de plazas cubiertas	CARACTER DE LA ESC.-HOGAR			Entidad titular
				Masculina	Femenina	Mixta	
La Milagrosa	Alba de Tormes	45	45	—	Sí	—	Hijas de la Caridad
El Pilar	Vitigudino	67	67	—	Sí	—	Hijas de la Caridad
Ntra. Sra. del Rosario	Linares de Riofrío	200	200	—	Sí	—	Misioneras Sagrado Corazón
La Inmaculada	Salamanca	89	89	—	Sí	—	Esclavas Sdo. Corazón de Jesús
Misioneras Providencia	Ciudad Rodrigo	38	38	—	Sí	—	Misioneras de la Providencia
Los Agustinos	Salamanca	90	90	Sí	—	—	Religiosos Agustinos
Rodríguez Fabrés	Salamanca	90	90	Sí	—	—	Fundación Rodríguez Fabrés
San José	Ciudad Rodrigo	145	145	Sí	—	—	Obispado de Ciudad Rodrigo

FUENTE: Datos provinciales - Guía de Centros Docentes. Elaboración propia.

CUADRO 16**Necesidad de escuela-hogar en la comarca, por provincias**

(Porcentajes)

Provincias	Escuelas-hogar	ESCUELAS-HOGAR		
	No contestan	Si	No	Total
Cáceres	21,49	38,84	39,67	100
Córdoba	19,13	46,09	34,78	100
Huesca	12,39	33,63	53,98	100
Lugo	10,00	35,00	55,00	100
Salamanca	13,45	38,45	48,08	100
TOTAL	15,98	38,79	45,22	100

FUENTE: Resultados encuesta.

CUADRO 17**Necesidad de escuela-hogar en la comarca, por edades**

(Porcentajes)

Edad	Escuelas-hogar	ESCUELAS-HOGAR		
	No contestan	Si	No	Total
No contestan	20,00	20,00	60,00	100
21-25	24,39	29,27	46,34	100
26-30	15,85	41,46	42,68	100
31-35	15,00	40,00	45,00	100
36-40	11,58	35,79	52,63	100
41-50	16,50	46,60	36,89	100
Más de 50	17,39	37,68	44,93	100
TOTAL	16,12	38,64	45,24	100

FUENTE: Resultados encuesta.



ANEXO 3

ALUMNADO

CUADRO 1
Indice de utilización en la zona rural de los puestos escolares

(Curso 1978-79)

PROVINCIA: CACERES

Tipo de Centros	ESTATALES						NO ESTATALES					Total
	Unitarias	Mixtas	Graduadas	Centros nacionales	Centros comarcales	Total	Unitarias	Mixtas	Graduadas	Centros nacionales	Total	
N.º ALUMNOS MATRICULADOS												
— Preescolar	52	230	1.363	2.233	1.846	5.724	—	51	225	501	777	6.501
— EGB	866	2.752	8.155	13.321	11.256	35.350	66	445	749	1.757	3.017	39.367
TOTAL	98	2.982	9.518	15.554	13.102	42.074	66	496	974	2.258	3.794	45.868
N.º DE PUESTOS ESCOLARES												
— Preescolar	—	600	2.880	2.720	3.680	8.880	—	40	160	560	750	9.630
— EGB	1.200	5.960	15.920	17.200	15.600	55.880	80	1.724	880	3.440	6.124	62.004
TOTAL	1.200	6.560	18.800	19.920	18.280	64.760	80	1.764	1.040	4.000	6.884	71.644
INDICE DE UTILIZACION DE LOS PUESTOS ESCOLARES												
— Preescolar	—	38,3 %	47,3 %	82,1 %	68,9 %	64,4 %	—	127,5 %	140,6 %	89,5 %	103,6 %	67,5 %
— EGB	72,2 %	46,2 %	51,2 %	77,4 %	72,1 %	65,0 %	82,5 %	25,8 %	85,1 %	51,1 %	49,3 %	63,5 %
TOTAL	76,5 %	45,4 %	50,6 %	78,1 %	71,7 %	64,9 %	82,5 %	28,1 %	93,6 %	56,4 %	55,1 %	64,0 %

FUENTE: Elaboración propia sobre datos de la Guía de Centros, Estadísticas de la Enseñanza (INE) y Estadísticas de la Delegación Provincial.

CUADRO 2
Indice de utilización en la zona rural de los puestos escolares

(Curso 1978-79)

PROVINCIA: CORDOBA

Tipo de Centros	ESTATALES						NO ESTATALES					Total
	Unitarias	Mixtas	Graduadas	Centros nacionales	Centros comarcales	Total	Unitarias	Mixtas	Graduadas	Centros nacionales	Total	
N.º ALUMNOS MATRICULADOS												
— Preescolar	60	31	328	4.329	1.984	6.722	52	3	—	370	425	7.147
— EGB	638	1.775	1.894	23.601	13.769	41.677	26	109	—	4.135	4.270	45.947
TOTAL	688	1.805	2.222	27.930	15.753	48.399	78	112	—	4.505	4.695	53.094
N.º PUESTOS ESCOLARES												
— Preescolar	280	320	640	4.080	1.720	7.040	220	50	—	600	870	7.910
— EGB	646	3.160	2.800	32.200	18.360	57.166	80	402	—	4.840	5.322	62.488
TOTAL	926	3.480	3.440	36.280	20.080	64.206	300	452	—	5.440	6.192	70.398
INDICE DE UTILIZACION DE LOS PUESTOS ESCOLARES												
— Preescolar	17,8 %	9,7 %	51,2 %	106,1 %	115,3 %	95,5 %	23,6 %	6,0 %	—	61,8 %	48,8 %	90,3 %
— EGB	98,7 %	56,2 %	67,6 %	73,3 %	74,9 %	72,9 %	32,5 %	27,1 %	—	85,4 %	80,2 %	73,5 %
TOTAL	74,3 %	51,9 %	64,6 %	76,9 %	78,4 %	75,4 %	26,0 %	24,8 %	—	82,8 %	75,8 %	75,4 %

FUENTE: Elaboración propia sobre datos de la Guía de Centros, Estadísticas de la Enseñanza (INE) y Estadísticas de la Delegación Provincial.

CUADRO 3
Índice de utilización en la zona rural de los puestos escolares

(Curso 1978-79)

PROVINCIA: HUESCA

Tipo de Centros	ESTATALES						NO ESTATALES					Total
	Unitarias	Mixtas	Graduadas	Centros nacionales	Centros comarcales	Total	Unitarias	Mixtas	Graduadas	Centros nacionales	Total	
N.º ALUMNOS MATRICULADOS												
— Preescolar	239	263	408	240	1.160	2.310	57	70	98	323	548	2.858
— EGB	865	1.366	1.587	1.287	6.548	11.653	—	—	88	1.040	1.128	12.781
TOTAL	1.104	1.629	1.995	1.527	7.708	13.363	57	70	186	1.363	1.676	15.639
N.º PUESTOS ESCOLARES												
— Preescolar	—	—	840	240	1.520	2.600	120	160	135	240	685	3.255
— EGB	2.620	5.165	3.440	1.710	10.040	22.985	40	—	2251.480	1.745	24.530	
TOTAL	2.620	5.165	4.280	1.960	11.500	25.585	160	160	360	1.720	2.400	27.785
ÍNDICE UTILIZACIÓN DE LOS PUESTOS ESCOLARES												
— Preescolar	—	—	48,6 %	100,0 %	76,3 %	88,8 %	47,5 %	43,7 %	72,6 %	134,6 %	83,6 %	87,8 %
— EGB	33,0 %	26,4 %	46,1 %	74,8 %	65,2 %	50,7 %	—	—	39,1 %	70,3 %	64,6 %	52,1 %
TOTAL	42,1 %	31,5 %	46,6 %	77,9 %	67,0 %	54,6 %	35,6 %	43,7 %	51,8 %	79,2 %	69,8 %	56,3 %

FUENTE: Elaboración propia sobre datos de la Guía de Centros, Estadísticas de la Enseñanza (INE) y Estadísticas de la Delegación Provincial.

CUADRO 4
Indice de utilización en la zona rural de los puestos escolares

(Curso 1978-79)

PROVINCIA: LUGO

Tipo de Centros	ESTATALES						NO ESTATALES					Total
	Unitarias	Mixtas	Graduadas	Centros nacionales	Centros comarcales	Total	Unitarias	Mixtas	Graduadas	Centros nacionales	Total	
N.º ALUMNOS MATRICULADOS												
— Preescolar	—	1.008	343	— (*)	2.444	3.795	111	21	—	386	518	4.313
— EGB	51	6.514	61	—	22.104	28.730	—	146	60	1.963	2.169	30.899
TOTAL	51	7.522	404	—	24.548	32.225	111	167	60	2.349	2.687	35.212
N.º PUESTOS ESCOLARES												
— Preescolar	—	2.040	920	—	2.720	5.980	160	—	—	320	480	6.460
— EGB	160	17.790	280	—	32.320	50.550	—	280	280	3.120	3.680	54.230
TOTAL	160	20.130	1.200	—	35.040	55.530	160	280	280	3.440	4.160	60.690
INDICE UTILIZACIÓN DE LOS PUESTOS ESCOLARES												
— Preescolar	—	43,1 %	37,3 %	—	89,8 %	63,4 %	69,4 %	—	—	120 %	107,9 %	66,7 %
— EGB	31,9 %	36,6 %	21,8 %	—	68,4 %	56,8 %	—	52,1 %	21,4 %	62,9 %	58,9 %	56,9 %
TOTAL	31,9 %	37,4 %	33,7 %	—	70,1 %	57,0 %	69,4 %	59,6 %	21,4 %	68,3 %	64,6 %	58,0 %

FUENTE: Elaboración propia sobre datos de la Guía de Centros, Estadísticas de la Enseñanza (INE) y Estadísticas de la Delegación Provincial.

(*) No se dispone de datos.

CUADRO 5

Indice de utilización en la zona rural de los puestos escolares

(Curso 1978-79)

PROVINCIA: SALAMANCA

Tipo de Centros	ESTATALES						NO ESTATALES					Total
	Unitarias	Mixtas	Graduadas	Centros nacionales	Centros comarcales	Total	Unitarias	Mixtas	Graduadas	Centros nacionales	Total	
N.º ALUMNOS MATRICULADOS												
— Preescolar	30	320	807	383	559	2.099	25	65	—	127	218	2.317
— EGB	304	6.024	5.696	2.118	4.470	18.612	103	101	139	1.287	1.630	20.242
TOTAL	334	6.344	6.503	2.501	5.029	20.711	128	167	139	1.414	1.848	22.559
N.º PUESTOS ESCOLARES												
— Preescolar	88	280	1.520	680	960	3.520	—	210	—	160	370	3.890
— EGB	880	13.624	9.720	3.240	6.080	33.544	240	110	350	1.600	2.310	35.854
TOTAL	960	13.904	11.240	3.920	7.040	37.064	240	320	350	1.760	2.680	39.744
INDICE UTILIZACIÓN DE LOS PUESTOS ESCOLARES												
— Preescolar	37,5 %	114,3 %	53,1 %	56,3 %	58,2 %	59,6 %	—	31,4 %	—	79,4 %	58,9 %	59,5 %
— EGB	34,5 %	44,2 %	58,6 %	66,4 %	73,5 %	55,5 %	42,9 %	91,8 %	38,6 %	80,4 %	70,6 %	56,4 %
TOTAL	34,5 %	45,8 %	57,8 %	63,8 %	71,4 %	55,8 %	53,3 %	52,2 %	38,6 %	80,4 %	68,9 %	56,7 %

FUENTE: Elaboración propia sobre datos de la Guía de Centros, Estadísticas de la Enseñanza (INE) y Estadísticas de la Delegación Provincial.

CUADRO 6

Indice de utilización en la zona urbana de los puestos escolares - Curso 1978/79 en centros estatales para todas las provincias

	Alumnos matriculados	Puestos escolares	Indice (%)
Cáceres	11.490	15.000	76,6
Córdoba	50.382	58.264	86,5
Huesca	9.094	10.360	87,8
Lugo	10.820	13.740	78,7
Salamanca	18.107	22.600	80,1

FUENTE: Elaboración propia sobre datos del Indice de Utilización por provincias y por zona rural provincial.

CUADRO 7

Media de alumnos por unidad y unidades por número de alumnos. Zona rural

(Curso 1978-79)

PROVINCIA: CACERES

Tipo de Centros	ESTATALES						NO ESTATALES					Total
	Unitarias	Mixtas	Graduadas	Centros nacionales	Centros comarcales	Total	Unitarias	Mixtas	Graduadas	Centros nacionales	Total	
N.º de unidades	30	164	470	498	457	1.619	2	44	26	100	172	1.791
N.º alumnos matriculados	918	2.982	9.518	15.554	13.102	42.074	66	496	974	2.258	3.794	45.868
Media alumnos por unidad	31	18	20	31	29	—	33	11	37	22	—	—
N.º de unidades de:												
< 10 alumnos	2	4	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—
10-24 alumnos	6	147	367	123	146	—	—	38	—	48	—	—
25-40 alumnos	22	10	103	375	311	—	2	5	26	32	—	—
> 40 alumnos	—	3	—	—	—	—	—	—	—	20	—	—

FUENTE: Elaboración propia sobre datos de la Guía de Centros, Estadísticas de la Enseñanza (INE) y Estadísticas de la Delegación Provincial.

CUADRO 8
Media de alumnos por unidad y unidades por número de alumnos. Zona rural

(Curso 1978-79)

PROVINCIA: CORDOBA

Tipo de Centros	ESTATALES						NO ESTATALES					Total
	Unitarias	Mixtas	Graduadas	Centros nacionales	Centros comarcales	Total	Unitarias	Mixtas	Graduadas	Centros nacionales	Total	
N.º de unidades	24	87	86	907	502	1.605	8	12	—	136	156	1.762
N.º de alumnos matriculados	638	1.806	2.222	27.930	15.753	48.399	78	112	—	4.505	4.695	53.094
Media alumnos por unidad	29	21	26	31	31	—	10	9	—	33	—	—
N.º de unidades de:												
< 10 alumnos	—	—	—	—	—	—	6	8	—	—	—	—
10-24 alumnos	—	83	43	61	30	—	2	4	—	—	—	—
25-40 alumnos	24	3	40	775	418	—	—	—	—	127	—	—
> 40 alumnos	—	1	3	71	54	—	—	—	—	9	—	—

FUENTE: Elaboración propia sobre datos de la Guía de Centros, Estadísticas de la Enseñanza (INE) y Estadística de la Delegación Provincial.

CUADRO 9
Media de alumnos por unidad y unidades por número de alumnos. Zona rural

(Curso 1978-79)

PROVINCIA: HUESCA

Tipo de Centros	ESTATALES						NO ESTATALES					Total
	Unitarias	Mixtas	Graduadas	Centros nacionales	Centros comarcales	Total	Unitarias	Mixtas	Graduadas	Centros nacionales	Total	
N.º de unidades	65	132	107	49	289	643	4	4	9	43	60	703
N.º alumnos matriculados	1.104	1.681	1.995	1.527	7.708	13.963	57	70	186	1.363	1.676	15.639
Media alumnos por unidad	17	13	19	31	27	—	14	17	21	32	—	—
N.º de unidades de:												
< 10 alumnos	6	53	—	—	—	—	2	—	3	—	—	—
10-24 alumnos	56	75	96	8	99	—	—	4	3	—	—	—
25-40 alumnos	4	4	11	41	190	—	2	—	3	33	—	—
> 40 alumnos	—	—	—	—	—	—	—	—	—	10	—	—

FUENTE: Elaboración propia sobre datos de la Guía de Centros, Estadística de la Enseñanza (INE) y Estadísticas de la Delegación Provincial.

CUADRO 10
Media de alumnos por unidad y unidades por número de alumnos. Zona rural

(Curso 1978-79)

PROVINCIA: LUGO

Tipo de Centros	ESTATALES						NO ESTATALES					Total
	Unitarias	Mixtas	Graduadas	Centros nacionales	Centros comarcales	Total	Unitarias	Mixtas	Graduadas	Centros nacionales	Total	
N.º de unidades	4	506	30	(1)	866 (2)	1.406	4	8	7	86	105	1.511
N.º de alumnos matriculados	51	7.522	404	—	24.518	32.495	111	167	60	2.349	2.687	35.182
Media alumnos por unidad	13	15	13	—	28	—	28	21	9	27	—	—
N.º de unidades de:												
< 10 alumnos	—	117	4	—	—	—	—	4	7	—	—	—
10-24 alumnos	4	325	23	—	230	—	2	2	—	122	—	—
25-40 alumnos	—	59	3	—	624	—	2	2	—	45	—	—
> 40 alumnos	—	5	—	—	12	—	—	—	—	19	—	—

FUENTE: Elaboración propia sobre datos de la Guía de Centros, Estadísticas de la Enseñanza (INE) y Estadísticas de la Delegación Provincial.

(1) No se dispone de datos.

(2) Sólo se utilizan las unidades para las que se dispone de datos.

CUADRO 11
Media de alumnos por unidad y unidades por número de alumnos. Zona rural

(Curso 1978-79)

PROVINCIA: SALMANCA

Tipo de Centros	ESTATALES						NO ESTATALES					Total
	Unitarias	Mixtas	Graduadas	Centros nacionales	Centros comarcales	Total	Unitarias	Mixtas	Graduadas	Centros nacionales	Total	
N.º de unidades	24	349	281	98	176	11.928	6	6	44	68	996	
N.º de alumnos matriculados	334	6.344	6.503	2.501	5.029	20.711	128	167	139	1.414	1.848	25.559
Media alumnos por unidad	14	18	23	25	28	—	21	18	15	32	—	—
N.º de unidades de:												
< 10 alumnos	8	27	—	—	—	—	—	1	6	—	—	—
10-24 alumnos	14	264	205	46	24	—	2	5	—	—	—	—
25-40 alumnos	2	54	76	52	152	—	4	3	3	44	—	—
> 40 alumnos	—	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

FUENTE: Elaboración propia sobre datos de la Guía de Centros, Estadísticas de la Enseñanza (INE) y Estadísticas de la Delegación Provincial.

CUADRO 12

Media de alumnos por unidad y unidades por número de alumnos. Zona urbana

(Curso 1978/79)

	CENTROS ESTATALES					CENTROS NO ESTATALES				
	Cáceres	Córdoba	Huesca	Lugo	Salamanca	Cáceres	Córdoba	Huesca	Lugo	Salamanca
N.º de unidades	375	1.470	259	411	576	328	843	234	225	519
N.º de alumnos matriculados	11.490	50.382	8.494	10.607	18.107	12.547	30.047	7.151	7.322	18.709
Media alumnos por unidad	31	34	33	26	32	38	36	31	32	36
N.º de unidades de:										
< 10 alumnos	1	—	—	5	5	—	—	—	9	3
10-24 alumnos	28	23	6	98	12	21	41	48	28	37
25-40 alumnos	346	1.447	231	201	548	117	784	181	134	355
> 40 alumnos	—	—	22	41	—	190	6	5	54	124

FUENTE: Elaboración propia sobre datos de la Guía de Centros, Estadísticas de la Enseñanza (INE) y Estadísticas de la Delegación Provincial.

CUADRO 13**Curso-1974/75**

(Sector estatal)

	Alumnos bien escolarizados	ALUMNOS DEFIC. ESCOLARIZADOS			Alumnos sin escolarizar	Total población escolar	Alumnos escolarizados en 8.º de EGB	Población que cumplen seis años en 1975
		En aulas habilitadas y prefabricadas	En dobles turnos	En centros de menos de ocho aulas				
Cáceres	42.865	3.595	100	25.264	—	72.724	5.816	10.222
Córdoba	94.252	8.658	4.122	10.993	—	118.025	7.495	14.828
Huesca	14.055	5.105	—	7.190	—	26.350	2.886	2.980
Lugo	20.819	5.620	—	18.542	540	45.521	5.631	5.197
Salamanca	22.412	3.115	880	30.547	—	56.954	6.927	6.445

FUENTE: Informe de las delegaciones provinciales al Ministerio de Educación. Noviembre de 1984.

CUADRO 14

Provincias, zonas rurales	Déficit				
	físico total 1975	CURSO 1976/77		CURSO 1978/79	
		Sector estatal déficit funcional	Sector no estatal déficit funcional	Sector estatal déficit funcional *	Sector no estatal déficit funcional *
Cáceres	4.500	11.118	1.010	12.010	1.752
Zona rural	—	10.741	800	11.773	1.260
Córdoba	—	23.195	2.394	5.674	887
Zona rural	—	12.014	695	4.307	135
Huesca	2.169	9.808	259	3.947	412
Zona rural	—	6.777	154	3.818	88
Lugo	—	17.870	55	7.202	487
Zona rural	—	10.907	55	6.626	206
Salamanca	4.786	19.289	2.077	12.597	455
Zona rural	—	16.427	2.077	12.024	343
TOTAL PROVINCIAS	11.463	81.280	5.795	41.430	3.993
TOTAL ZONAS RURALES	—	56.866	3.781	38.548	2.032
% Rural/Provincial	—	69,9	65,2	93	50,9

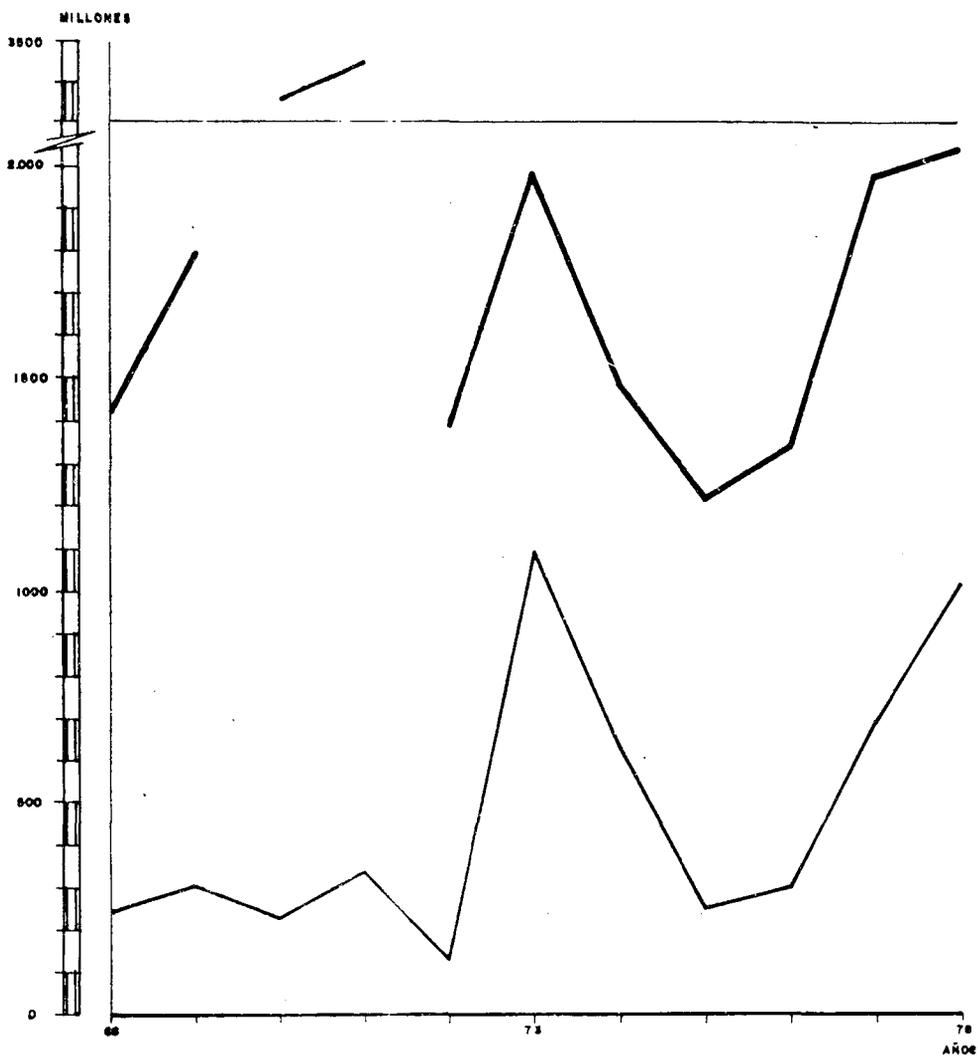
FUENTE: Dirección General de Programación e Inversiones, Ministerio de Educación.

* Población escolarizada en centros de menos de ocho unidades, más población que excede al número de puestos creados.



ANEXO 4

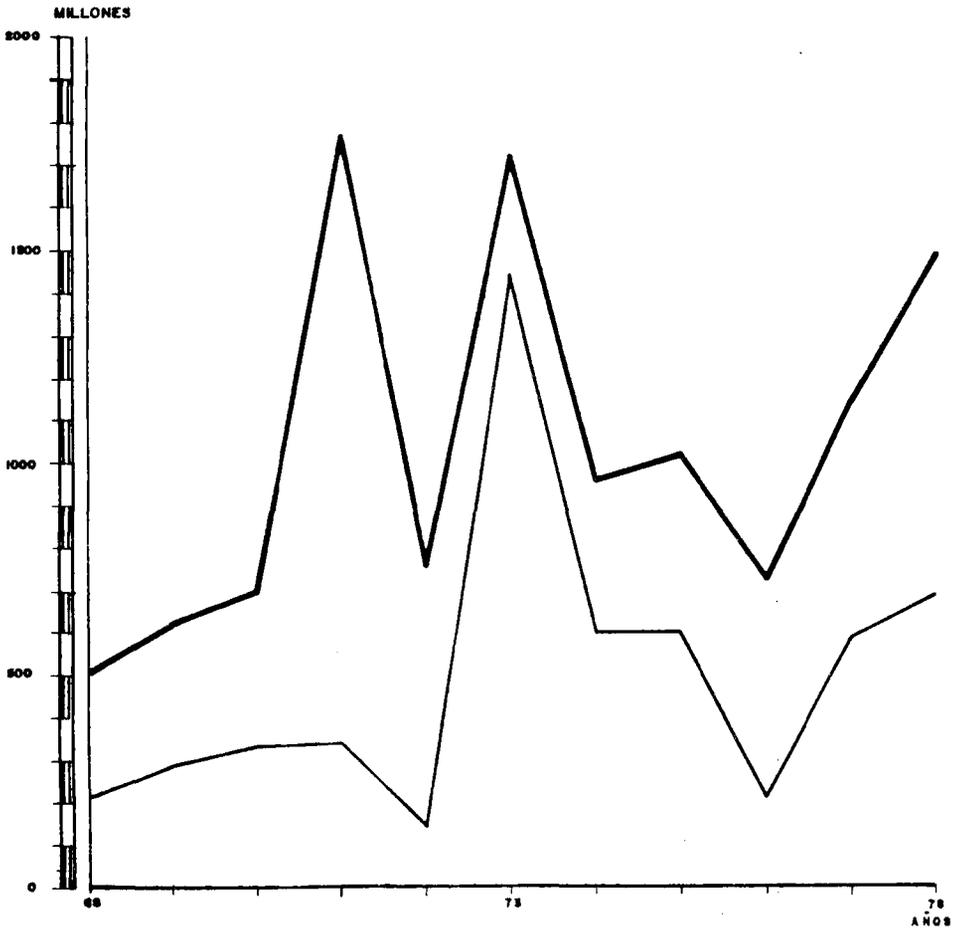
Gráficos y Presupuestos
Gráficos de las provincias
más productoras:
Inversiones y puestos
escolares



MADRID

Inversiones en millones de pesetas de 1968

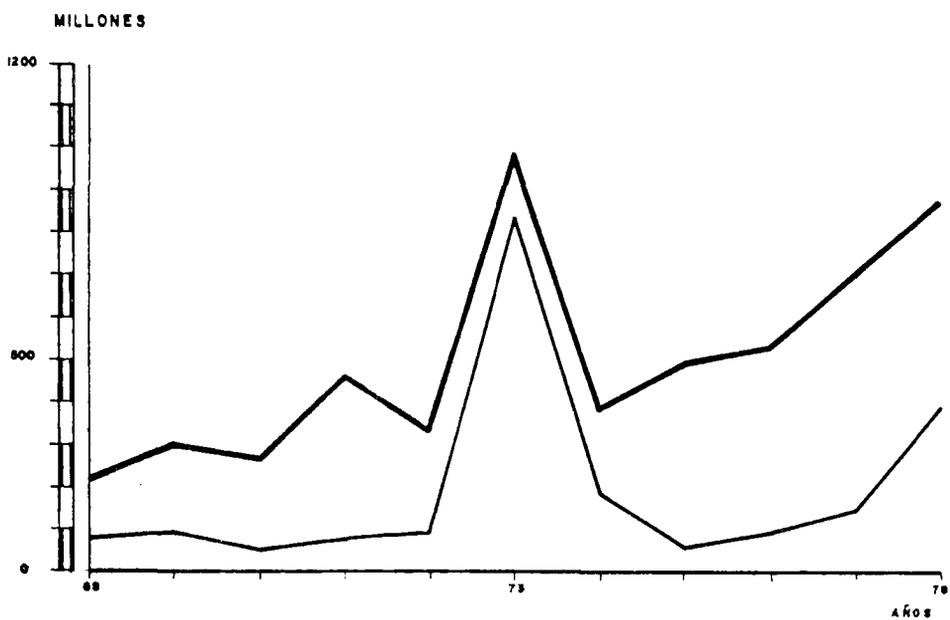
- Inversiones totales.
- Inversiones EGB.



BARCELONA

Inversiones en millones de pesetas de 1958

- Inversiones totales.
- Inversiones EGB.

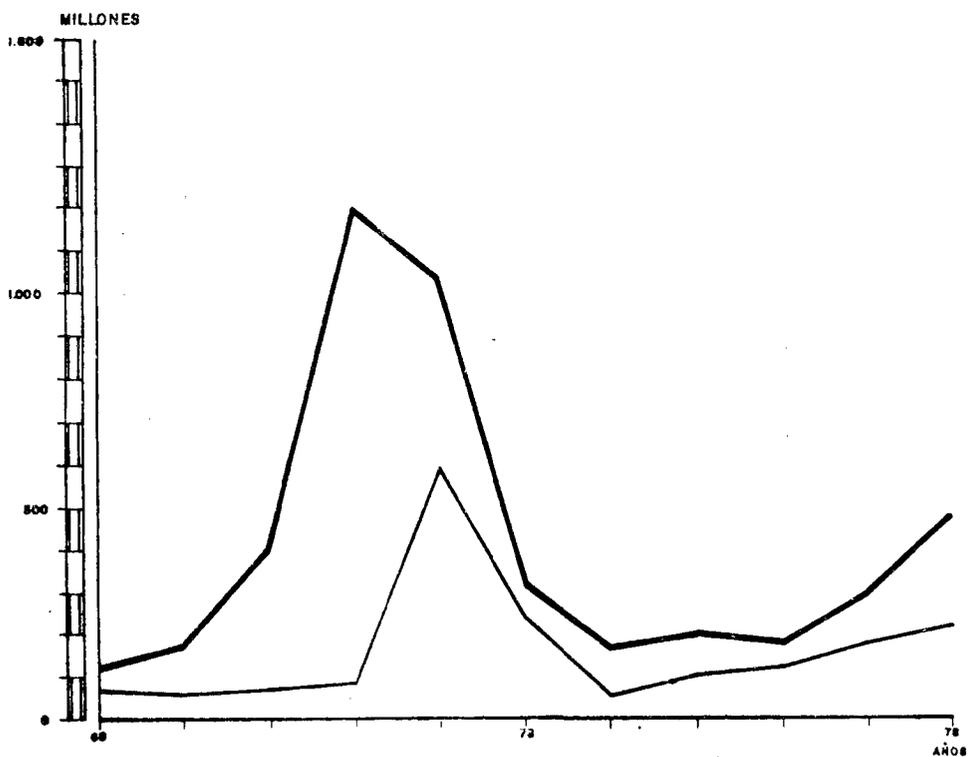


VALENCIA

Inversiones en millones de pesetas de 1968

— Inversiones totales.

— Inversiones EGB.

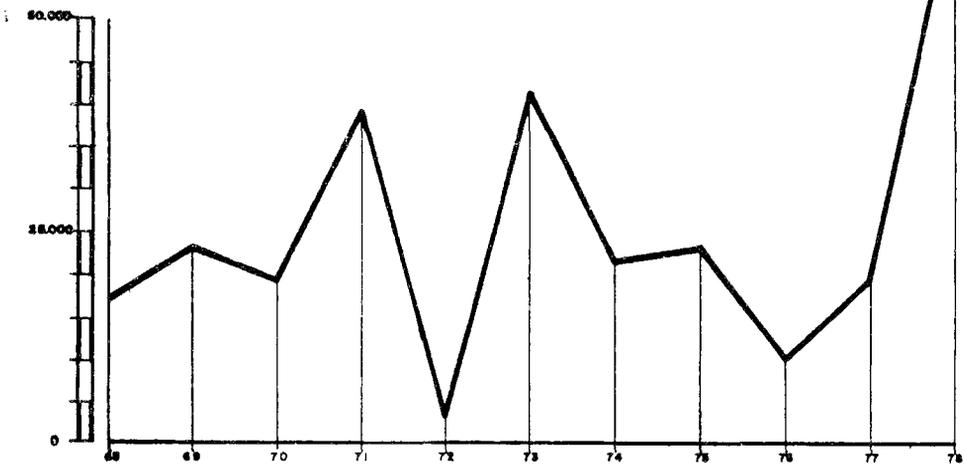


VIZCAYA

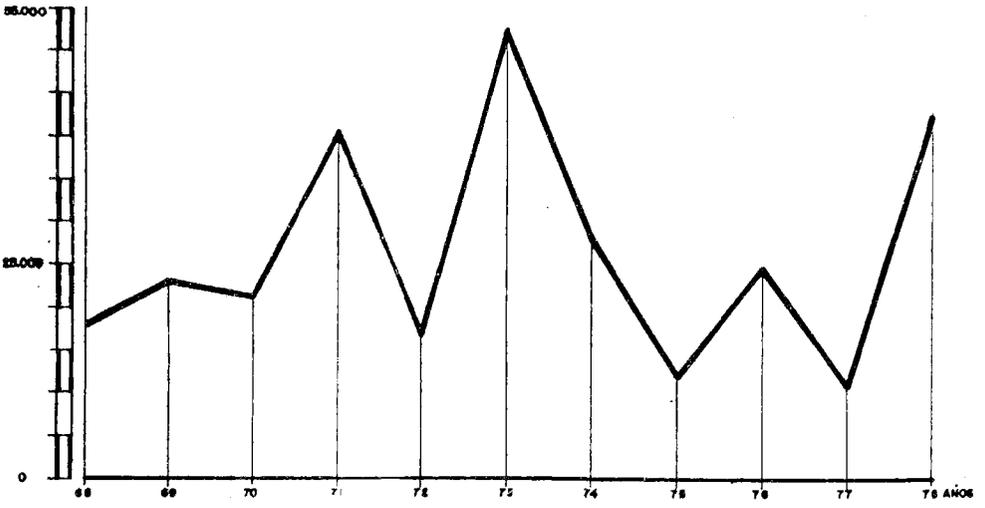
Inversiones en millones de pesetas de 1968

Inversiones totales.

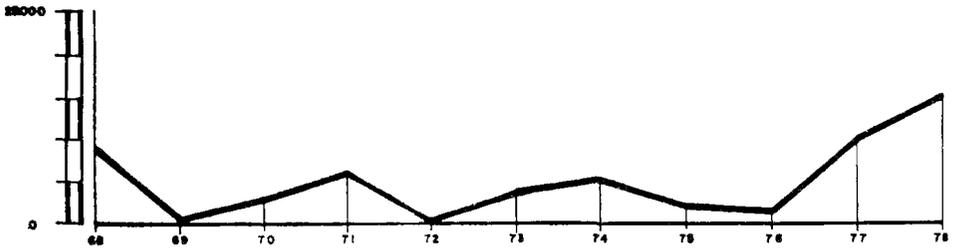
Inversiones EGB.



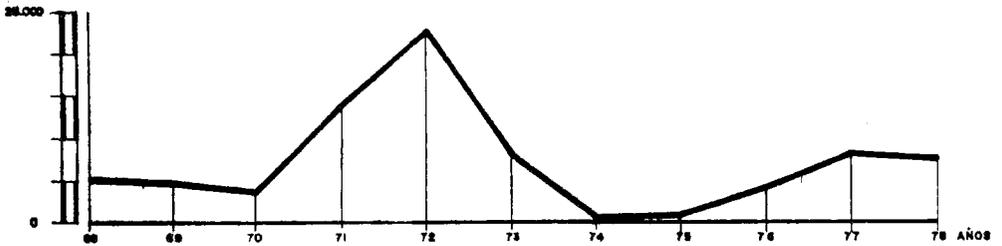
MADRID



BARCELONA



VALENCIA



VIZCAYA

Presupuestos

Gastos de profesorado (1)

(Pesetas constantes de 1976)

	1976	1977	1978	1979
Cáceres	842.002.928	874.327.124	955.608.193	915.414.748
Córdoba	1.345.871.196	1.270.657.995	1.629.657.975	1.588.214.007
Huesca	394.807.934	371.416.008	428.412.517	396.543.805
Lugo	783.900.916	740.063.698	843.090.479	817.043.342
Salamanca	655.314.496	639.481.475	703.631.903	684.012.579

(1) Sólo EGB.

FUENTE: Elaboración propia sobre datos de percepciones medias de la Dirección General de Programación e Inversiones (ME) y datos de plantillas de las estadísticas de enseñanza del ME.

Comentario:

- Al no especificarse en las estadísticas de enseñanza la interinidad o no interinidad del profesorado, se ha tomado como base para realizar el cálculo el sueldo de los numerarios, que son la gran mayoría.
- En las cantidades que se refieren al complemento de destino se ha hallado la media, ya que se ha supuesto que la percepción de un tipo de complemento es excluyente.
- A partir del curso 1977-78 se ha considerado, entre la dedicación plena o exclusiva, a esta última para estimar los sueldos.

Inversiones: RAM, Inv. Ordinaria

(Millones de pesetas de 1976)

	1977					1978				1979			
	1976	RAM		Inv.	Total	RAM		Inv.	Total	RAM		Inv.	Total
		EGB	Preesc.	Ordinaria		EGB	Preesc.	Ordinaria		EGB	Preesc.	Ordinaria	
Cáceres	68,10	72,3	—	43,45	115,75	87,2	62,3	21,6	171,10	100,99	11,81	115,1	227,9
Córdoba	18,30	179,75	23,3	76,86	279,91	150,17	200,6	395,10	745,87	119,49	10,26	160,01	289,76
Huesca	42,00	54,03	—	15,38	70,41	23,41	23,9	133,00	180,31	27,80	2,36	49,5	79,66
Lugo	224,70	60,08	—	56,14	116,22	91,21	59,38	123,54	274,13	70,04	7,47	151,5	229,01
Salamanca	27,10	38,00	—	19,27	57,27	75,12	42,66	30,24	148,02	55,94	11,15	87,5	154,59

FUENTE: Elaboración propia sobre datos de la Junta de Construcciones, Instalaciones y Equipo Escolar, así como datos tomados en las Delegaciones Provinciales.

Subvenciones: Transportes, Comedor y Escuelas-Hogar

(Pesetas constantes de 1976)

		1976	1977	1978	1979
Cáceres	Transporte	16.394.920	22.084.206	29.162.247	29.309.638
	Comedor	11.474.636	11.816.385	15.085.231	16.342.665
	Es.-Hogar	38.698.350	35.626.859	36.264.198	35.881.605
Córdoba	Transporte	35.193.750	36.619.521	33.189.375	35.034.190
	Comedor	32.965.015	33.092.208	42.130.248	51.113.904
	Es.-Hogar	69.954.300	66.374.289	70.570.331	79.364.018
Huesca	Transporte	15.025.232	17.899.244	19.917.532	22.311.662
	Comedor	12.297.154	15.293.759	18.916.934	25.421.825
	Es.-Hogar	12.978.810	11.602.361	11.270.556	12.711.471
Lugo	Transporte	79.151.842	75.891.309	98.195.149	110.424.746
	Comedor	48.498.990	51.438.000	55.806.807	67.159.531
	Es.-Hogar	24.066.600	21.269.630	20.010.573	23.925.217
Salamanca	Transporte	14.250.013	19.045.947	25.388.762	31.034.799
	Comedor	9.128.514	11.205.808	14.938.091	18.933.323
	Es.-Hogar	4.944.740	12.013.381	13.921.935	15.885.066

FUENTE: Elaboración propia sobre datos del Instituto Nacional de Asistencia y Promoción del Estudiante (INAPE).

Gastos de equipamiento (1)

(Pesetas constantes de 1976)

	1976	1977	1978	1979
Cáceres	3.232.709	1.830.352	18.080.000	29.550.000
Córdoba	8.726.477	47.205.757	74.600.000	32.190.900
Huesca	—	103.319	13.000.000	6.660.000
Lugo	3.302.862	639.205	32.300.000	19.100.000
Salamanca	21.921.358	12.874.991	11.400.000	27.720.000

(1) Sólo EGB.

FUENTE: Elaboración propia sobre datos de la Junta de Construcciones, Instalaciones y Equipo Escolar y datos de la Dirección General de Programación e Inversiones del ME.

Gastos de funcionamiento (1)

(Pesetas constantes de 1976)

	1976	1977	1978	1979
Cáceres	17.286.620	13.714.326	13.012.746	18.115.141
Córdoba	34.877.731	28.731.276	25.719.829	32.757.763
Huesca	6.865.660	6.967.639	8.350.966	9.227.864
Lugo	13.447.769	11.996.689	13.569.882	16.487.483
Salamanca	11.194.515	10.095.756	11.820.180	14.897.830

(1) Preescolar y EGB.

FUENTE: Elaboración propia sobre datos de la Dirección General de Programación e Inversiones (ME).

Comentario:

- Los gastos de equipamiento de los años 1976 y 1977 han sido tomados de la memoria de Ejecución del Presupuesto de la Junta de Construcciones, Instalaciones y Equipo Escolar.
- Los de los años 1978 y 1979 han sido estimados sobre gastos medios por puesto y número de nuevos puestos creados en esos años.
- Así, los datos de 1976 y 1977 aparecen como excesivamente bajos.



ANEXO 5

El transporte escolar

El tema del transporte escolar merecía una atención particular, ya que es uno de los problemas más graves con que se enfrentan las concentraciones.

A continuación se presentan gráficamente para cada una de las provincias tres concentraciones: una grande, una mediana y una pequeña, según el número de alumnos que reúne.

Se sitúa, en primer lugar, en un mapa provincial el municipio en que se encuentra situada la concentración. A continuación, y en segundo lugar, se presenta el croquis de todas las rutas de transporte con la mayoría de los núcleos concentrados y las distancias en kilómetros. Finalmente, en un cuadro se recogen para cada concentración algunos datos de interés: el número de núcleos concentrados por ruta de transporte, el número de kilómetros medios recorridos por los alumnos de cada ruta, el número de alumnos de cada ruta, el tipo de vehículos que efectúa el transporte y el número de plazas de que dispone.

Pasamos a comentar brevemente estos datos, su significado y las diversas incidencias que ha supuesto su obtención.

Lo primero a destacar es inexistencia de una estadística homogénea en todas las Delegaciones provinciales sobre el tema del transporte. Salvo algunas excepciones ha resultado tremendamente laborioso averiguar aproximadamente cuántas y cuáles eran las rutas de transporte escolar de una provincia.

La elección de tres únicas concentraciones por provincia según el número de alumnos concentrados, nos ha facilitado el poder homogeneizar los datos de que disponíamos.

Un segundo bloque de dificultades ha sido la representación gráfica de las rutas. La cartografía existente más adecuada era la de escala

1/200.000, del Instituto Geográfico y Catastral, pero tenía el inconveniente de que no aparecían un buen número de núcleos menores, afectando esto más a unas provincias que a otras. Los croquis de transporte de que disponen algunas Delegaciones nos han servido de ayuda en la confección de las rutas de transporte de cada concentración. También nos han facilitado el diseño del croquis aproximado de transporte, cuya mayor deficiencia es la de no distinguir las diferentes rutas de transporte.

Para subsanar la deficiencia anterior de conocer cada ruta y completar la información se elaboraron los cuadros. Lo más destacable de estos es que el número de kilómetros medios recorridos han sido estimados para los niños provenientes de los núcleos de población más alejados del centro escolar. Esto significa que la distancia media es la que afecta a los niños que más kilómetros recorren al día, contando un viaje de ida y uno de vuelta. No es posible determinar con exactitud cuántos son los niños afectados por esta circunstancia, pero dada la sinuosidad del trazado de muchas rutas, lo que no se refleja en los gráficos, es aceptable pensar que las medias afectan a una gran mayoría. Además en muchas ocasiones, y en unas provincias más que en otras, los niños han de recorrerse a pie uno o varios kilómetros desde la casa de labranza, parroquia, dehesa o cortijo hasta la parada del autobús. El propio tipo de vehículo empleado es a su vez un indicador más del tipo de transporte que se realiza y que transcurre en numerosas ocasiones por caminos y pistas en ínfimas condiciones.

En cuanto a los datos propiamente dichos, resumimos en un cuadro las principales características que presentan el transporte escolar en las provincias del estudio en el curso 1979-80.

El importante número de concentraciones con más de 10 núcleos de población concentrados evidencia la significación que han tenido las «macroconcentraciones», lo que ha dado lugar a un número abultado de rutas de transporte por concentración en algunas provincias, e igualmente a un considerable volumen de alumnos transportados. Este cuadro nos permite, pues, aproximarnos al peso relativo de cada uno de los tres tipos de centros que hemos representado por provincia.

Uno de los aspectos más controvertidos es el que hace referencia a la media en kilómetros recorrida por los alumnos. Como puede observarse las medias provinciales son elevadas, así como son numerosas las concentraciones cuyos alumnos recorren una media diaria superior a los 30 km. Más determinante sería conocer la duración media de los viajes, que en muchas ocasiones, dadas las características del trazado de carreteras y caminos, es sin duda excesiva.

Un último aspecto, además del coste por alumno que requiere importantes subvenciones, es el de la seguridad de estos transportes. Algunos

trágicos accidentes ocurridos en los últimos años han puesto de manifiesto la necesidad de mejorar la seguridad del transporte escolar en el medio rural. Un reciente Real Decreto, el 2296/1983 de 25 de agosto, pretende contribuir al logro de una mayor seguridad, estableciendo condiciones restrictivas en cuanto a los vehículos, duración de los viajes, obligatoriedad del acompañante, etc. En todo caso, la gravedad de este problema sería menor si la política de concentraciones escolares hubiese estado más ajustada a la realidad geográfica y poblacional de cada zona.

El transporte en las concentraciones escolares

Provincias	N.º de concentraciones según n.º de núcleos de población concentrado				N.º de concentraciones según n.º de rutas de transporte			N.º de concentraciones según n.º de alumnos transportados			
	< 10	10-20	20-30	> 30	< 5	5-10	> 10	< 50	50-200	200-400	> 400
Cáceres	21	17	3	—	44	1	—	26	18	1	—
TOTAL		N.º DE NUCLEOS: 440			N.º DE RUTAS: 83			N.º DE ALUMNOS: 2.756			
Córdoba	32	—	—	—	32	—	—	10	6	13	4
TOTAL		N.º DE NUCLEOS: 114			N.º DE RUTAS: 59			N.º DE ALUMNOS: 6.426			
Huesca	17	8	3	—	21	7	—	8	18	1	—
TOTAL		N.º DE NUCLEOS: 294			N.º DE RUTAS: 100			N.º DE ALUMNOS: 2.284			
Lugo	6	17	18	20	20	36	5	1	20	27	14
TOTAL		N.º DE NUCLEOS: 1.678			N.º DE RUTAS: 365			N.º DE ALUMNOS: 17.706			
Salamanca	11	4	—	—	11	4	—	3	6	4	—
TOTAL		N.º DE NUCLEOS: 120			N.º DE RUTAS: 50			N.º DE ALUMNOS: 1.781			

FUENTE: Datos provinciales y elaboración propia.

El transporte en las concentraciones escolares

Provincias	N.º de rutas según el n.º de alumnos transportados				N.º de concentraciones según media de km. recorridos/alumnos			N.º de concentraciones según coste medio por alumno día-ptas.		
	< 25	25-40	40-60	> 60	< 30	30-50	> 50	< 50	50-100	> 100
Cáceres	34	22	15	11	12	18	6	—	—	—
Total						MEDIA KM.: 37,3		COSTE MEDIO: —		
Córdoba	14	10	11	22	20	10	1	17	14	1
TOTAL						MEDIA KM.: 25,6		COSTE MEDIO: 55,5		
Huesca	283 (*)	36 (*)	5 (*)	—	15	12	2	—	17	8
TOTAL						MEDIA KM.: 29,0		COSTE MEDIO: 100,2		
Lugo	92	46	94	131	24	32	3	4	50	8
TOTAL						MEDIA KM.: 33,8		COSTE MEDIO: 76,7		
Salamanca	3	6	10	13	—	—	—	1	15	1
TOTAL						MEDIA KM.: —		COSTE MEDIO: 84,6		

FUENTE: Datos provinciales y elaboración propia.

(*) Los datos con asterisco, pertenecientes a la provincia de Huesca, están referidos a número de núcleos de población, según número de alumnos transportados, para tres intervalos: < 15, 15-30, > 30.

PROVINCIA DE CACERES



○ Jaraiz de la Vera

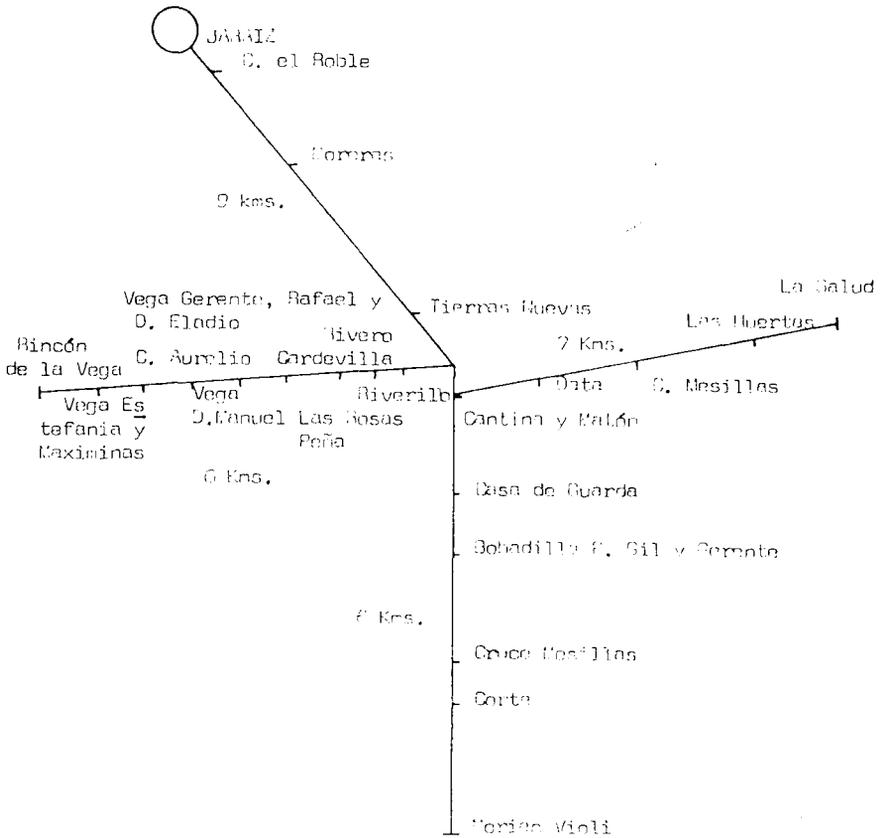
○ Aliseda

○ Acehuche

JARAIZ DE LA VERA

Croquis del transporte escolar del Colegio Nacional «César Carlos I». Curso 1979-80

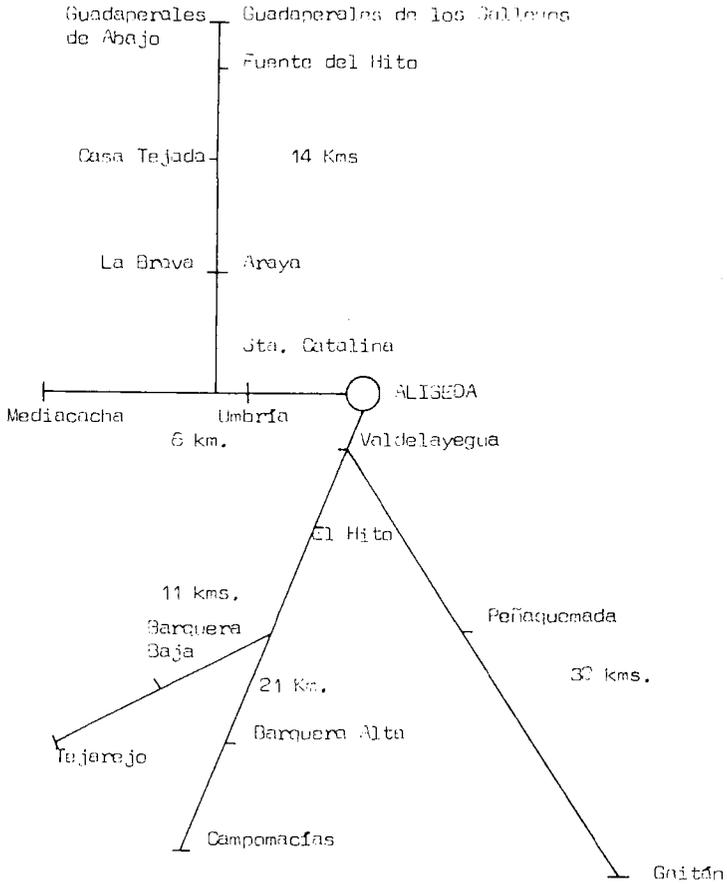
FUENTE: Delegación Provincial del ME. Elaboración propia.



ALISEDA

Croquis del transporte escolar del Colegio Nacional «El Tesoro». Curso 1979-80.

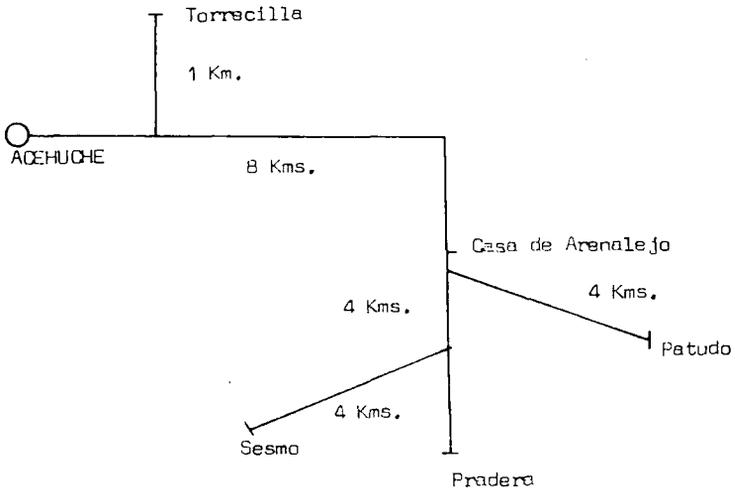
FUENTE: Delegación Provincial del ME. Elaboración propia.



ACEHUCHE

**Croquis del transporte escolar de la Escuela Graduada
«Santísimo Cristo de la Cañada». Curso 1979-80.**

FUENTE: Delegación Provincial del ME. Elaboración propia.



Concentración: Jaraiz de la Vera

Provincia: Cáceres

N.º de ruta	N.º de núcleos de población	Km. recorridos	N.º de alumnos	VEHICULOS	
				Tipo	N.º de plazas
Jaraiz de la Vera Diseminados	12	30	230	Pegaso	49
Jaraiz de la Vera Diseminados	10	44	60	Barreiros	45

Concentración: Aliseda

Provincia: Cáceres

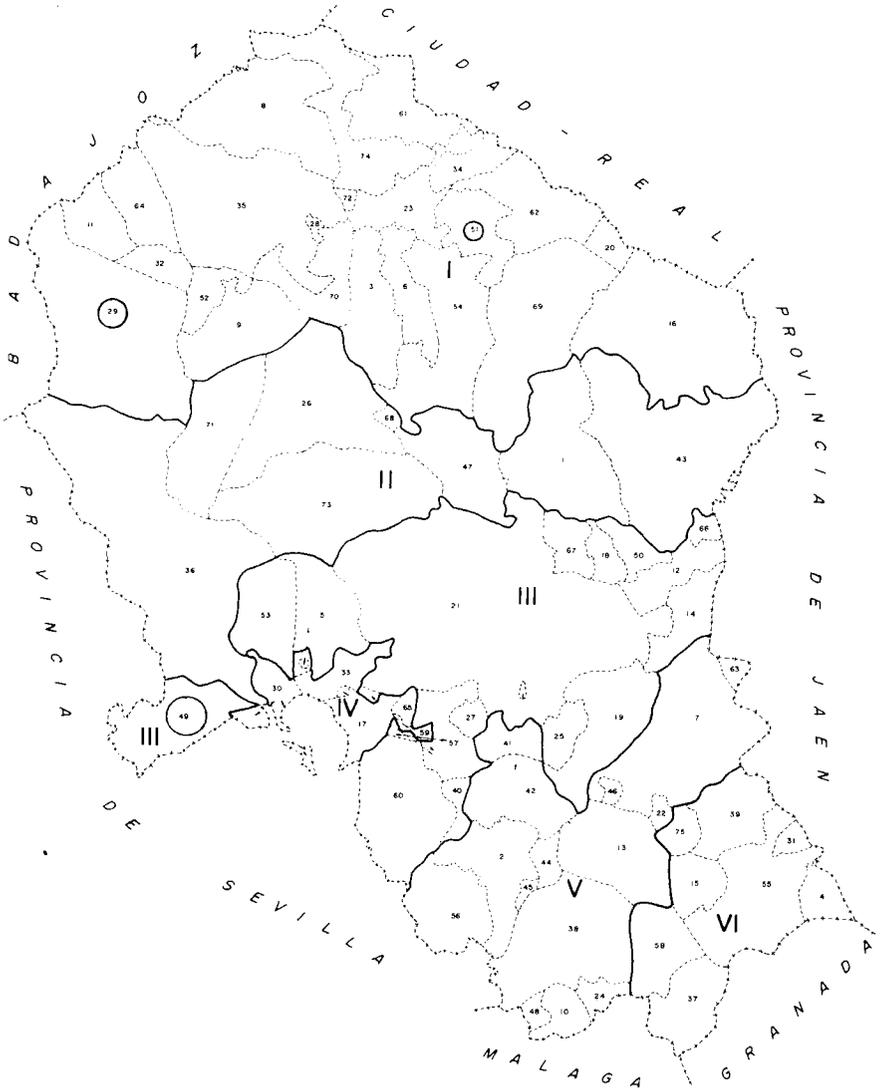
N.º de ruta	N.º de núcleos de población	Km. recorridos	N.º de alumnos	VEHICULOS	
				Tipo	N.º de plazas
Aliseda-Gaitán	8	64	36	Avia	50
				Avia	52
				Chrisler	5
Aliseda-Mediacacha	9	28	95	Avia (reserv.)	26
				Avia	50
				Avia	52
				Chrisler	5
				Avia (reserv.)	26

Concentración: Acehuche

Provincia: Cáceres

N.º de ruta	N.º de núcleos de población	Km. recorridos	N.º de alumnos	VEHICULOS	
				Tipo	N.º de plazas
Acehuche	5	24	19	Jeep-Viasa	9

PROVINCIA DE
CORDOBA

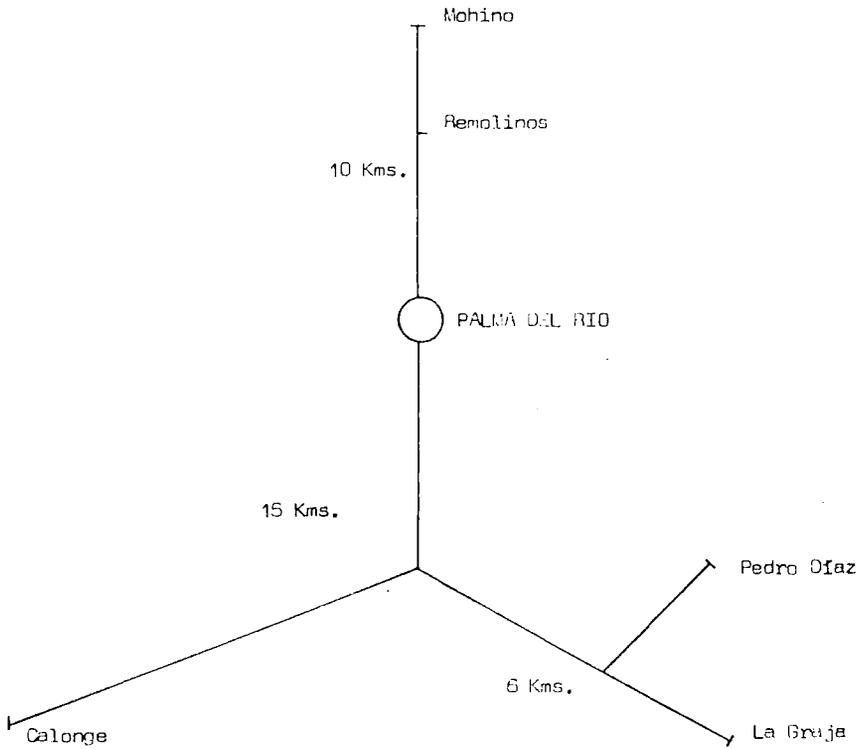


- Palma del Río
- Fuente Obejuna
- Pedroche

PALMA DEL RIO

**Croquis del transporte escolar del Colegio Nacional
«Duque de Rivas». Curso 1979-80.**

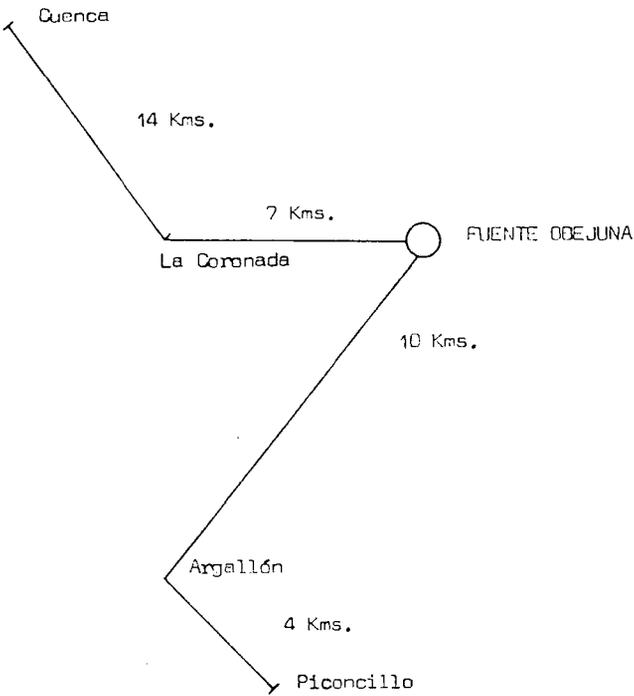
FUENTE: Delegación Provincial del ME. Elaboración propia.



FUENTE OBEJUNA

**Croquis del transporte escolar del Colegio Nacional
«San Carlos Borromeo». Curso 1979-80.**

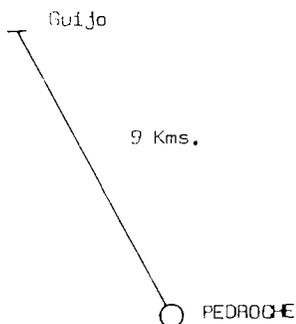
FUENTE: Delegación Provincial del ME. Elaboración propia.



PEDROCHE

Croquis del transporte escolar del Colegio Nacional «Concepción Arenal». Curso 1979-80.

FUENTE: Delegación Provincial del ME. Elaboración propia.



Concentración: Palma del Río

Provincia: Córdoba

N.º de ruta	N.º de núcleos de población	Km. recorridos	N.º de alumnos	VEHICULOS	
				tipo	N.º de plazas
P. del Río-Cálonje	1	30	112	—	—
P. del Río-Mohino	2	20	52	—	—
P. del Río-Graja	2	38	58	—	—
P. del Río-Barriada de Duque	1	10	360	—	—

Concentración: Fuente Obejuna

Provincia: Córdoba

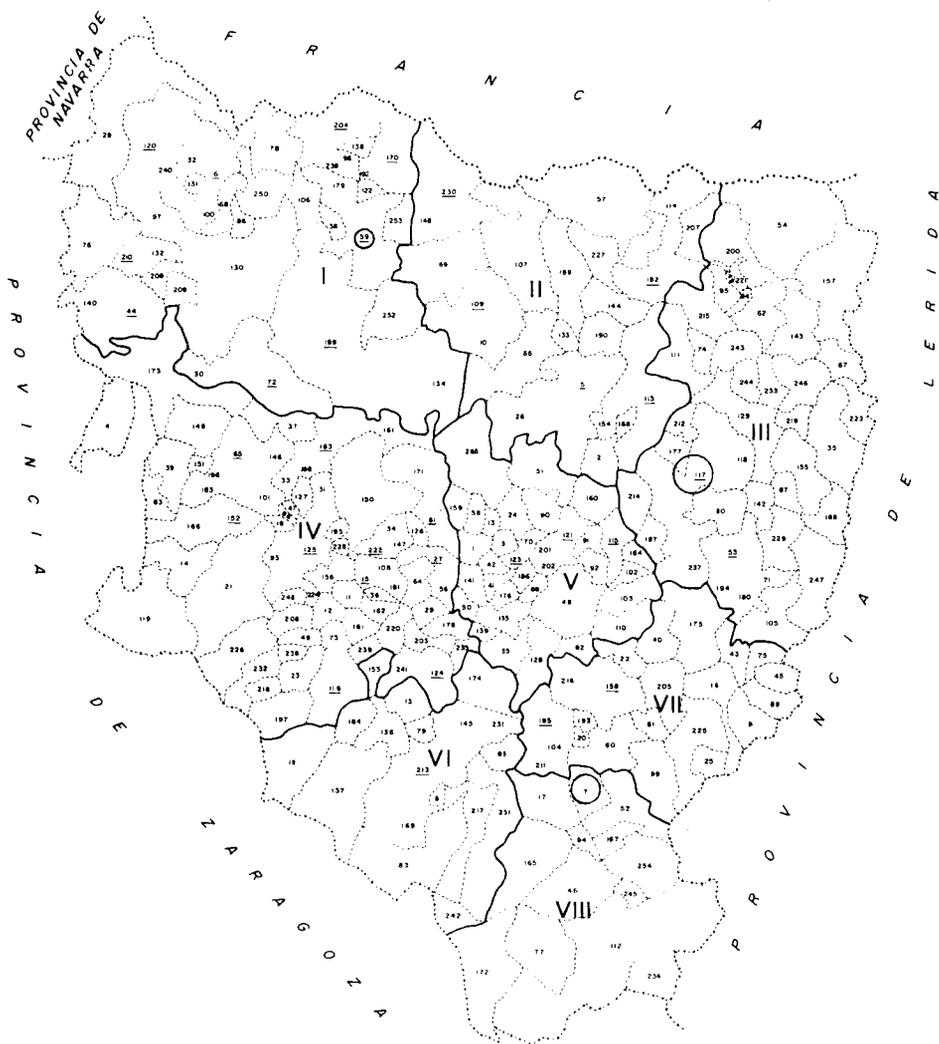
N.º de ruta	N.º de núcleos de población	Km. recorridos	N.º de alumnos	VEHICULOS	
				Tipo	N.º de plazas
Fuente Obejuna-Cuenca (22)	2	42	98	—	—
Fuente Obejuna-Argallón (23)	2	28	185	—	—

Concentración: Pedroche

Provincia: Córdoba

N.º de ruta	N.º de núcleos de población	Km. recorridos	N.º de alumnos	VEHICULOS	
				Tipo	N.º de plazas
Pedroche-El Guijo (40)	1	18	23	—	—

PROVINCIA DE HUESCA

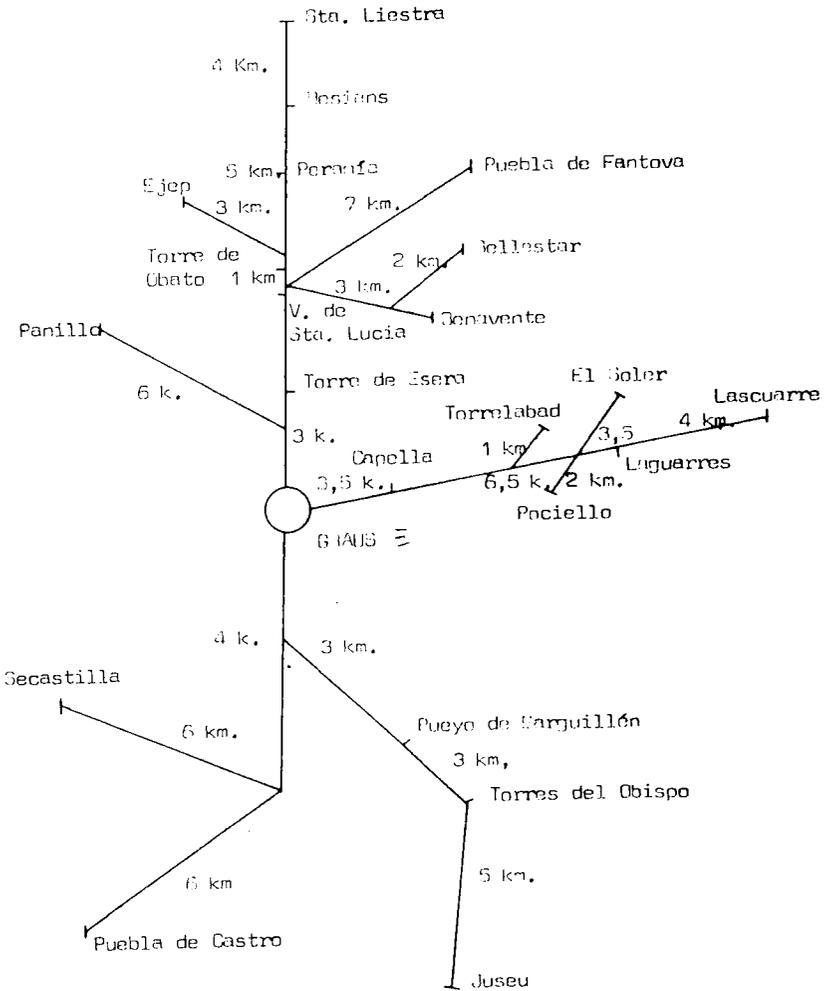


-  Graus
-  Albalate de Cinca
-  Biescas

GRAUS

Croquis del transporte escolar del Colegio Nacional «Joaquín Costa». Curso 1979-80.

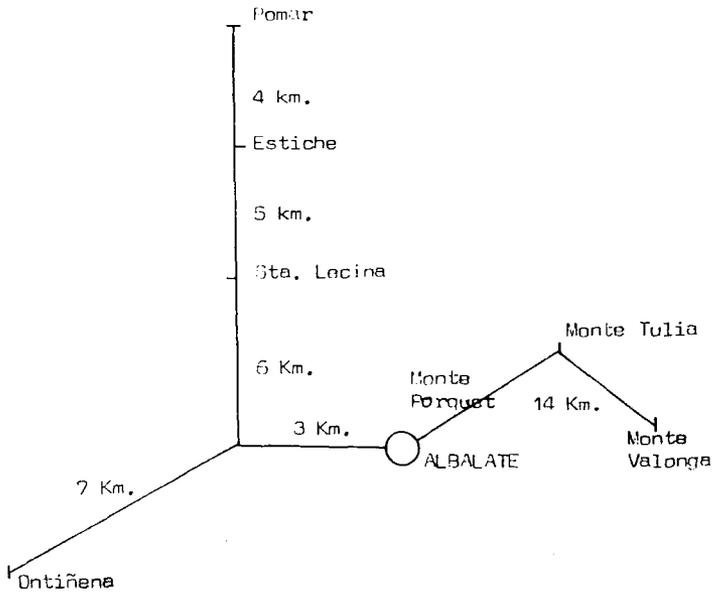
FUENTE: Delegación Provincial del ME. Elaboración propia.



ALBALATE DE CINCA

Croquis del transporte escolar del Colegio Nacional
«General Solano». Curso 1979-80.

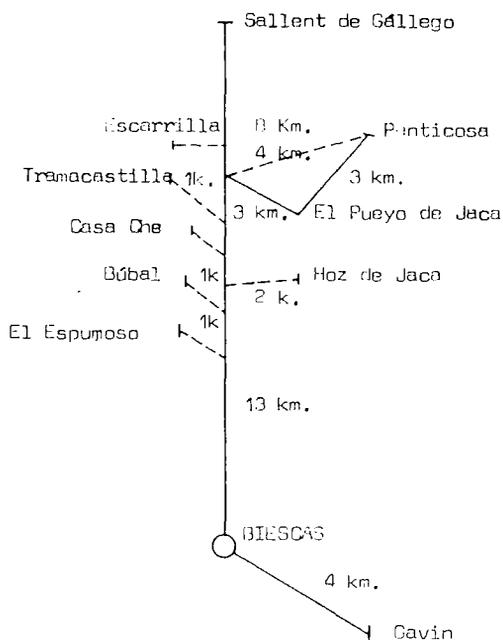
FUENTE: Delegación Provincial del ME. Elaboración propia.



BIESCAS

Croquis del transporte escolar de la Escuela Graduada «Biescas». Curso 1979-80.

FUENTE: Delegación Provincial del ME. Elaboración propia.



Concentración: Greus

Provincia: Huesca

N.º de ruta	N.º de núcleos de población	Km. recorridos	N.º de alumnos	VEHICULOS	
				Tipo	N.º de plazas
Graus					
Lascuarre	3	28	25	—	60
Puebla de Castro	1	20	11	—	52
Torres Obispo	2	20	16	—	33
Santa Liestra	7	48	52	—	49
Juseu	1	30	6	—	9
El Soler	3	30	9	—	9
Puebla de Fantua	1	24	11	—	9
Secastilla	1	20	7	—	9
Ejep	2	10	4	—	5
Panillo	1	16	5	—	5

Concentración: Albalate de Cinca

Provincia: Huesca

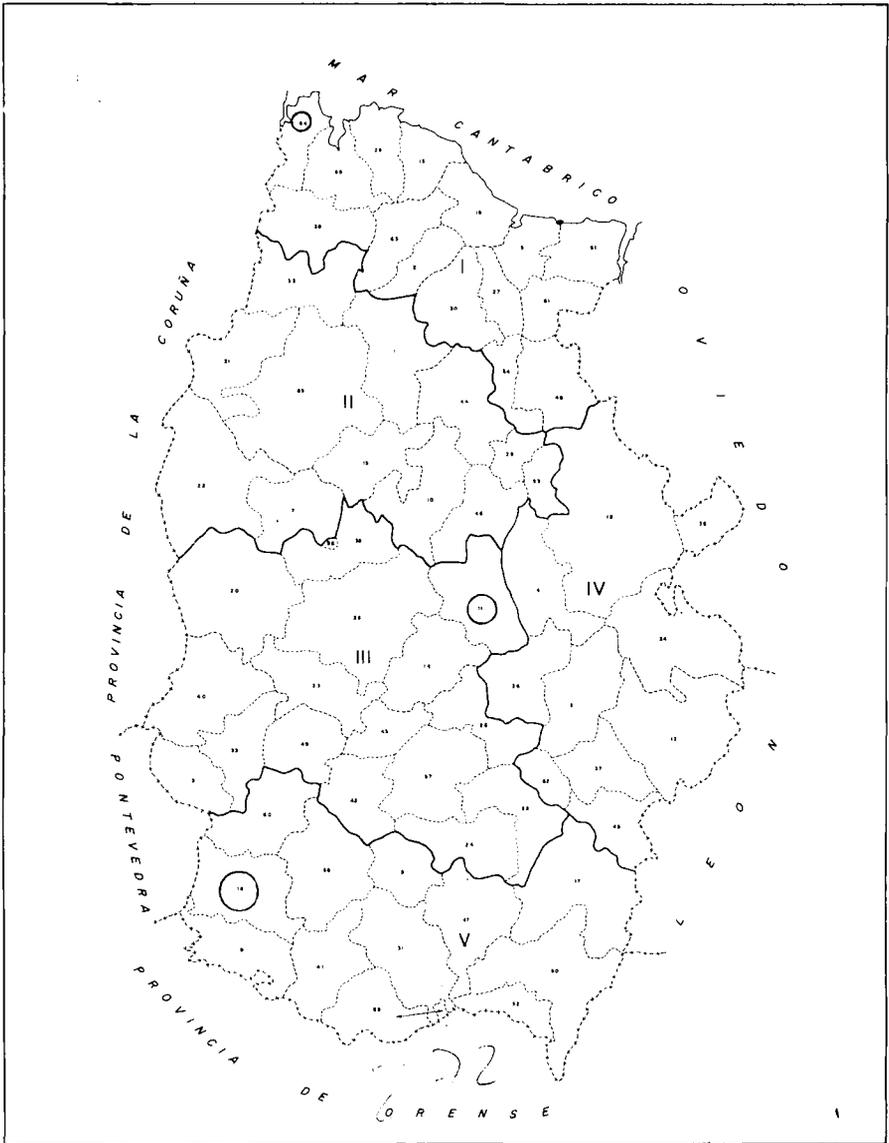
N.º de ruta	N.º de núcleos de población	Km. recorridos	N.º de alumnos	VEHICULOS	
				Tipo	N.º de plazas
Albalate					
Pomar	3	36	46	—	52
- Ontiñena	1	14	7	—	31
- Monte Valonga	3	28	27	—	48

Concentración: Biescas

Provincia: Huesca

N.º de ruta	N.º de núcleos de población	Km. recorridos	N.º de alumnos	VEHICULOS	
				Tipo	N.º de plazas
Biescas					
- Gavín	1	8	9	—	5
- Sallent de Gállego	8	62	45	—	52

**PROVINCIA DE
LUGO**

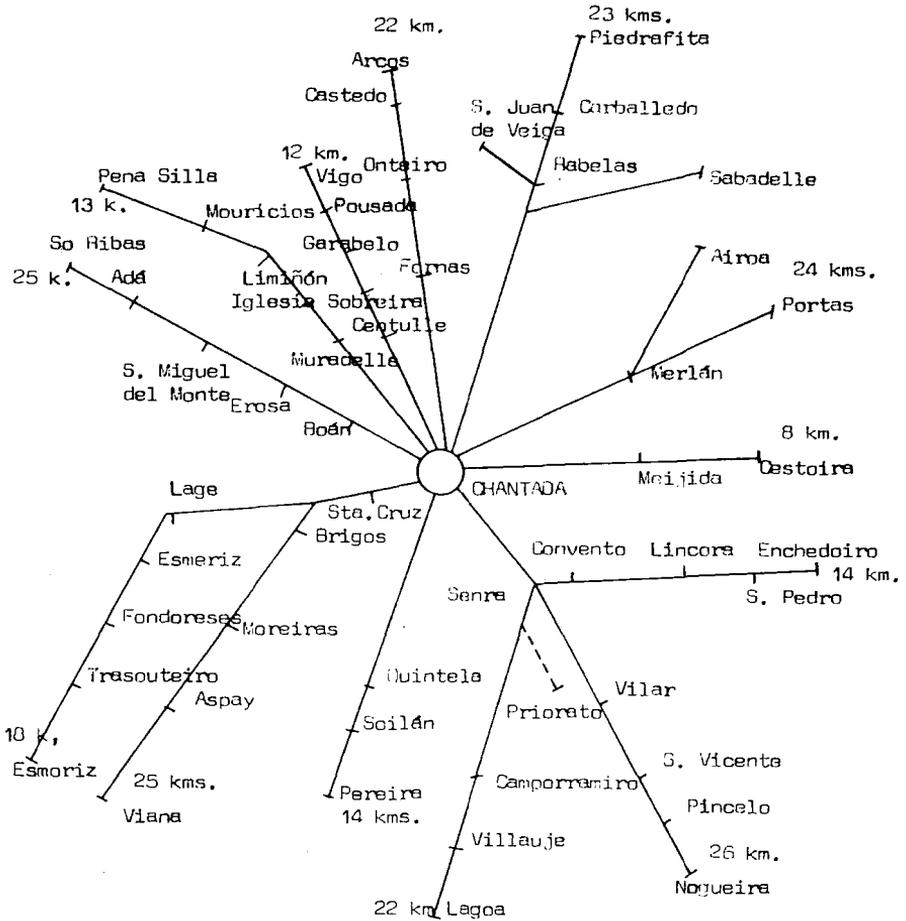


- Chantada
- Castro Verde
- Vicedo

CHANTADA

Croquis del transporte escolar del Colegio Nacional «Núm. 1 y Núm. 2». Curso 1979-80.

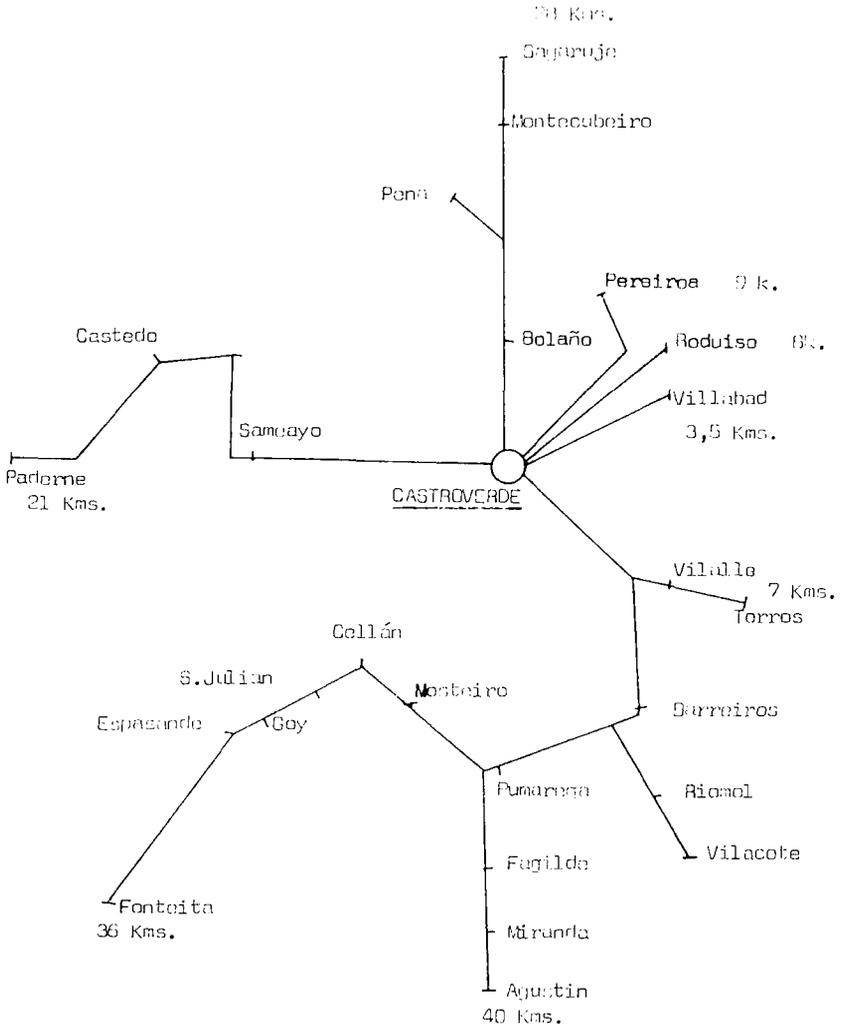
FUENTE: Delegación Provincial del ME. Elaboración propia.



CASTRO VERDE

Croquis del transporte escolar del Colegio Nacional «Castro Verde». Curso 1979-80.

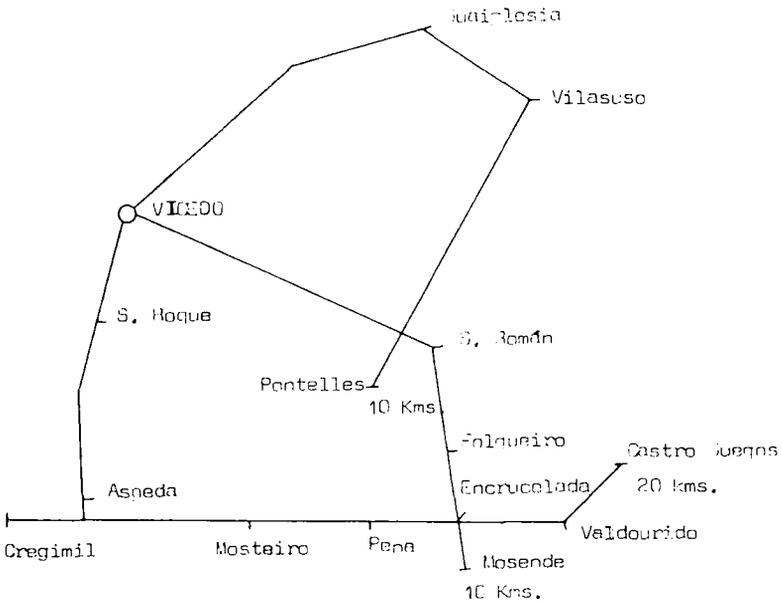
FUENTE: Delegación Provincial del ME. Elaboración propia.



VICEDO

Croquis del transporte escolar del Colegio Nacional «Vicedo». Curso 1979-80.

FUENTE: Delegación Provincial del ME. Elaboración propia.



Concentración: Chantada

Provincia: Lugo

N.º de ruta	N.º de núcleos de población	Km. recorridos	N.º de alumnos	VEHICULOS	
				Tipo	N.º de plazas
Chantada					
- Portas	4	48	74	Barreiros	45
- Nogueira	5	52	50	Barreiros	48
- Lagoa	4	44	85	Barreiros	53
- Enchedoiro	4	28	36	Avia	33
- Viana	5	50	81	Barreiros	55
- Costoira	2	16	22	Barreiros	23
- Arcos	5	44	44	Pegaso	43
- Vigo	5	24	36	Avia	25
- Piedrafita	6	46	44	Pegaso	56
- Pereira	3	28	35	Pegaso	56
- Esmoriz	6	36	90	Pegaso	50
- So Ribas	6	50	90	Pegaso	50
- Pena Sillas	6	26	48	Pegaso	49

Concentración: Castro Verde

Provincia: Lugo

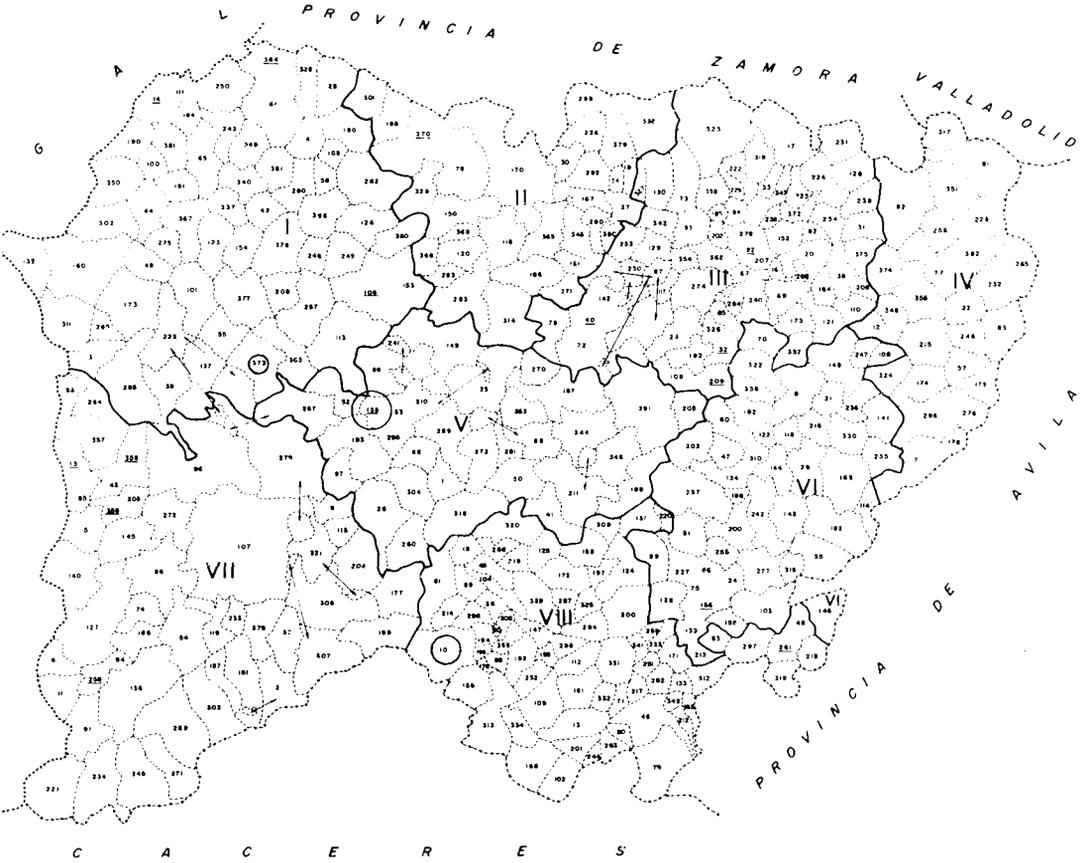
N.º de ruta	N.º de núcleos de población	Km. recorridos	N.º de alumnos	VEHICULOS	
				Tipo	N.º de plazas
Castro					
- Agustín (54)	6	80	106	Sava	27
- Fonteita (55)	8	72	120	Pegaso	42
- Sugaruje (56)	4	56	64	Pegaso	45
- Torres (57)	2	14	27	Barreiros	60
- Paderne (356)	5	42	42	Sava	27
- Pereisoa (339)	1	18	9	Land-Roverd	8
- Villabad (340)	1	7	8	Land-Roverd	8
- Roduiro (341)	1	16	9	Land-Roverd	8

Concentración: Vicedo

Provincia: Lugo

N.º de ruta	N.º de núcleos de población	Km. recorridos	N.º de alumnos	VEHICULOS	
				Tipo	N.º de plazas
Vicedo					
- Morende (331)	4	20	75	Pegaso	47
- Pontellos (332)	3	20	72	Pegaso	47
- Castro Suegos (333)	7	40	58	Pegaso	37

PROVINCIA DE SALAMANCA

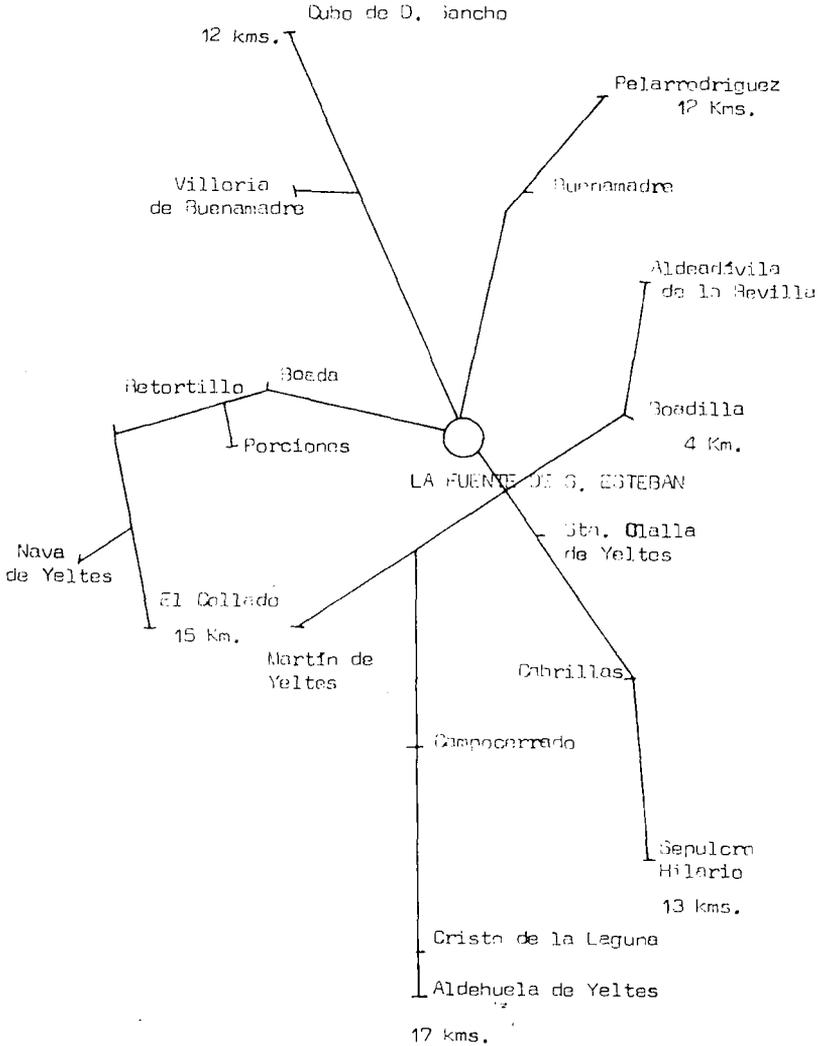


- Fuente de San Estebán
- La Alberca
- Villavieja de Yeltes

LA FUENTE DE SAN ESTEBAN

Croquis del transporte escolar del Colegio Nacional «La Fuente de San Estebán». Curso 1979-80.

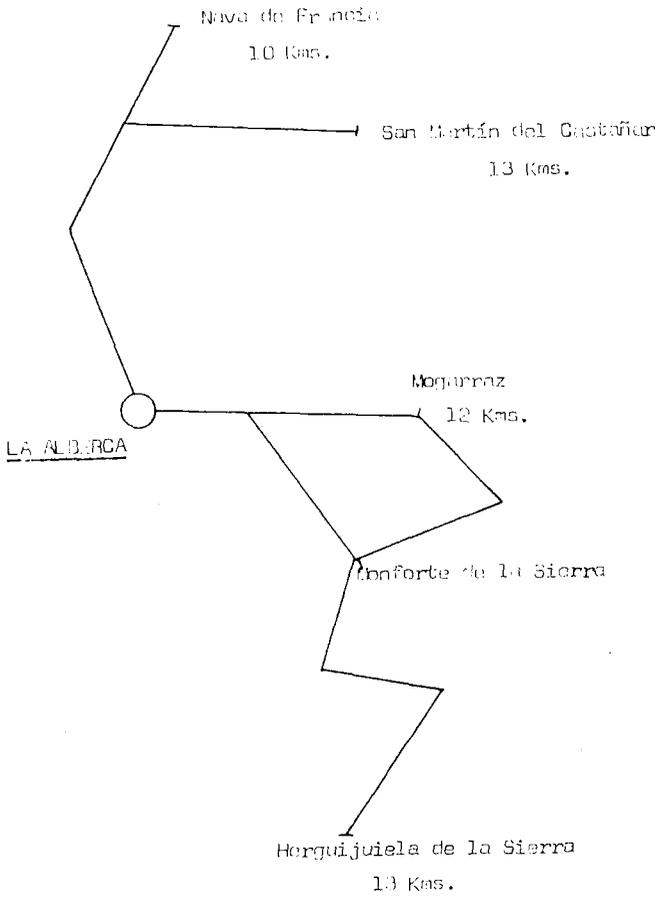
FUENTE: Delegación Provincial del ME. Elaboración propia.



LA ALBERCA

Croquis del transporte escolar del Colegio Nacional «La Alberca». Curso 1979-80.

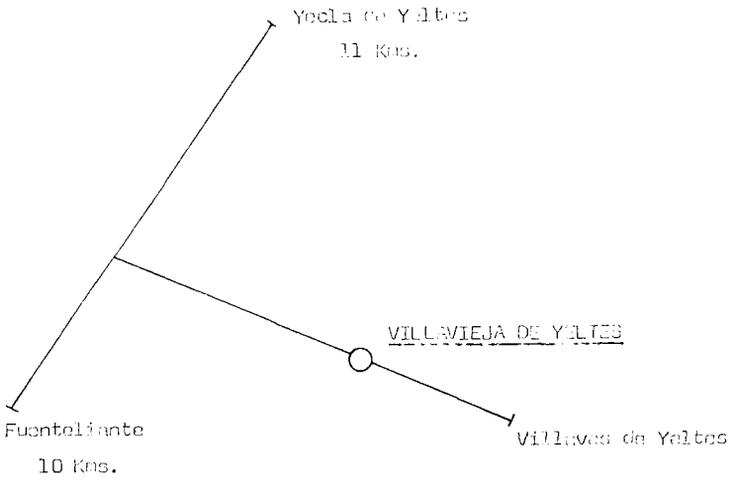
FUENTE: Delegación Provincial del ME. Elaboración propia.



VILLAVIEJA DE YELTES

**Croquis del transporte escolar del Colegio Nacional
«Villavieja de Yeltes». Curso 1979-80.**

FUENTE: Delegación Provincial del ME. Elaboración propia.



Concentración: Fuente San Esteban

Provincia: Salamanca

N.º de ruta	N.º de núcleos de población	Km. recorridos	N.º de alumnos	VEHICULOS	
				Tipo	N.º de plazas
Fte. S. Esteban					
- Sepulcro Hilario	3	26	69	—	56
- Aldehuela de Yeltes	4	34	87	—	60
- El Collado	5	30	80	—	56
- Cubo de D. Sancho	2	30	59	—	41
- Pelarrodríguez	5	24	67	—	56
- Boadilla	1	8	37	—	56

Concentración: La Alberca

Provincia: Salamanca

N.º de ruta	N.º de núcleos de población	Km. recorridos	N.º de alumnos	VEHICULOS	
				Tipo	N.º de plazas
La Alberca					
- Mogarraz	2	24	41	—	56
- Herguijuela de la Sierra	2	26	42	—	58
- S. Martín Castañar	2	26	38	—	52

Concentración: Villavieja de Yeltes

Provincia: Salamanca

N.º de ruta	N.º de núcleos de población	Km. recorridos	N.º de alumnos	VEHICULOS	
				Tipo	N.º de plazas
Villavieja					
- Villares de Yeltes	1	12	12	—	51
- Fuenteliante	1	20	98	—	51
- Yecla de Yeltes	2	22	40	—	45



Colección Estudios de Educación

Enseñanza de la Física en la Universidad
Tomás Escudero Escorza; Ed. 1979; 162 págs.

Las enseñanzas medias en España
Dirección Gral. Enseñanzas Medias; Ed. 1981; 252 págs.

La educación en España
J. Tena Artigas; L. Cordero, P., y J. L. Díaz; Ed. 1981; 120 págs.

Interferencias lingüísticas en el habla de los niños españoles
emigrantes en Francia
Prof. Quilis y otros; Ed. 1982; 464 págs.

Lógica, epistemología y teoría de la ciencia.
Varios autores; Ed. 1982; 364 págs.

Educación y medios de comunicación
Informe conjunto Ministerio de Educación y Ciencia - Radio-
Televisión Española; Ed. 1982; 276 págs.

La reforma de la formación de profesores de E.G.B.
Secretaría Gral. Técnica. Ed. 1982; 84 págs.

Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX
Julio Carabaña; Ed. 1983; 328 págs.

El aprendiz de maestro
Julia Varela y Félix Ortega; Ed. 1984; 268 págs.

Dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita
M.^a Dolores González Portal; Ed. 1984.

La escuela en el medio rural
G. Carmena Lope y J. G. Regidor; Ed. 1984; 288 págs.

Técnicas de evaluación institucional
Miguel Angel Escotet; Ed. 1984.

Gregoria Carmena, licenciada en Filosofía y Letras, Sección de Psicología (Universidad Complutense), es técnico del INCIE (Ministerio de Educación y Ciencia).

Jesús G. Regidor, doctor en Ciencias Económicas (Universidad Complutense), es profesor de Política y Economía Agraria de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Autónoma de Madrid.

La realización de un trabajo que trata de llevar a cabo un análisis profundo de la situación actual de la escuela en el medio rural, y una evaluación de la política educativa explícita o implícitamente aplicada a la misma, entendemos que puede tener una doble utilidad. De un lado, para una toma de conciencia sobre la situación y las posibilidades de la escuela en el medio rural, y de otro, sin caer en el «bucolismo humanitario», para diseñar al menos un nuevo perfil de objetivos, que sirvan de guía para ayudar a resolver los problemas concretos que presenta la planificación educativa en las zonas rurales, tanto de medios como de contenidos adecuados.

