

Vínculos escuela-territorio en áreas despobladas y de baja densidad demográfica

Links between school and territory in depopulated
and low demographic density areas

Pascual Rubio Terrado 

pasrubio@unizar.es

Departamento de Geografía

Universidad de Zaragoza (España)

Resumen

Desde la premisa de que la escuela es un elemento estructurante del territorio y que la despoblación influye negativamente sobre la oferta de servicios públicos fundamentales a la población, el objetivo general del trabajo consiste en analizar los vínculos entre escuela y territorios despoblados y de baja densidad demográfica, por lo tanto, casi siempre rurales, en perspectivas estructural y locacional. Las fuentes utilizadas son el Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios, del Ministerio de Educación y Formación Profesional, el Nomenclator: Población del Padrón Continuo por Unidad Poblacional y la Estadística del Padrón Continuo, ambas del INE, el Sistema Integrado de Datos Municipales, del MITECO, y el Atlas Digital de las Áreas Urbanas de España, del MITMA. Los resultados de la investigación demuestran que la despoblación y la densidad de población influyen sobre la disponibilidad de dotaciones escolares y su distribución espacial, así como en la tipología de escuela y los procesos adaptativos experimentados por la organización escolar a los cambios habidos durante los últimos cincuenta años en las circunstancias del territorio.

Palabras clave: servicio público fundamental; escuela y territorio rural; escuela agrupada.

Abstract

This research is based on the premises that the school is a structuring element of the territory and depopulation negatively influences the offer of fundamental public services to the population. Our general objective is to analyse the links between the school and depopulated territories with low demographic density. Those territories are almost always rural from a structural and locational perspective. The sources used are the State Registry of Non-University Teaching Centers, of the Ministry of Education and Vocational Training, the Nomenclator: Population of the Continuous Register by Population Unit and the Statistics of the Continuous Register, both from the INE, the Integrated Municipal Data System, from the MITECO, and the Digital Atlas of the Urban Areas of Spain, from MITMA. The results of the research demonstrate that depopulation and population density influence, firstly, the availability of school facilities and their spatial distribution, secondly, the typology of school and, finally, the adaptive processes experienced by the school organisation itself in response to the changes occurred during the last fifty years in the territory.

Key words: fundamental public service; school and rural territory; clustered school.

1 Introducción

Aludir al carácter complejo del territorio se ha convertido en un lugar común entre las aportaciones de la academia (Vergara, 2009; Rozenblum, 2014; Isaza, 2021). Dicha propiedad deriva de que sus componentes estructurantes o elementos del capital territorial (Requedo, 2007) mantienen conexiones no lineales y también son en sí mismos auténticos sistemas complejos a una escala mayor.

La escuela, como elemento del territorio, conforma uno de esos sistemas. La concebimos como un Centro Docente no Universitario (CDnU) que imparte el currículo de Educación Infantil y Primaria. Asumimos que la ubicación de los equipamientos escolares y las características estructurales y modelo organizativo-pedagógico de la escuela influyen sobre la actividad y evolución del territorio. Aceptamos que la dinámica del territorio también lo hace sobre la escuela a través de las lógicas demográficas, socioculturales, económicas, legislativas, de accesibilidad... que anidan en la territorialización de la oferta escolar. En realidad, el territorio, el todo, y la escuela, la parte, están en continua simbiosis (Domingo-Peñafiel, 2020).

La institución escolar compone una parte de la oferta pública de servicios fundamentales y un derecho positivo que garantiza la satisfacción de derechos básicos contemplados en el texto constitucional (CE), de ahí la enorme importancia de las funciones sociales que desempeña

como agente territorializador al servicio del proceso “territorializante” del espacio, especialmente en ámbitos rurales. Destacan su labor como puente entre la cultura local y la comunidad en general, su capacidad para contribuir a la elaboración del proyecto de territorio, su funcionalidad como factor de desarrollo territorial, su potencial para influir sobre las estrategias residenciales y migratorias y su contribución al pleno desarrollo de las personas por su influencia positiva para superar los niveles de necesidad social, reconocimiento y autorrealización contemplados en la Teoría de la Jerarquía de Necesidades (Alaminos-Fernández et al., 2023).

Analizar las relaciones estructurales y locacionales entre escuela y territorios despoblados y de baja densidad demográfica, por lo tanto, en España, casi siempre rurales, constituye el objetivo general de este trabajo. Para alcanzarlo, primero, reflexionaremos sobre el carácter de servicio público fundamental de la escuela y su condición de elemento del capital territorial, analizaremos las lógicas generales en la conexión escuela-territorio, definiremos escuela rural y examinaremos sus características. Posteriormente, detallaremos las fuentes de información y los objetivos y perspectiva metodológica de una investigación que llevará a identificar diferentes tipos de organización escolar y los patrones que rigen su localización espacial y a analizar las relaciones entre dotaciones escolares y otros elementos del capital territorial. Por último, discutiremos sobre las conclusiones o ideas-fuerza derivadas de la investigación.

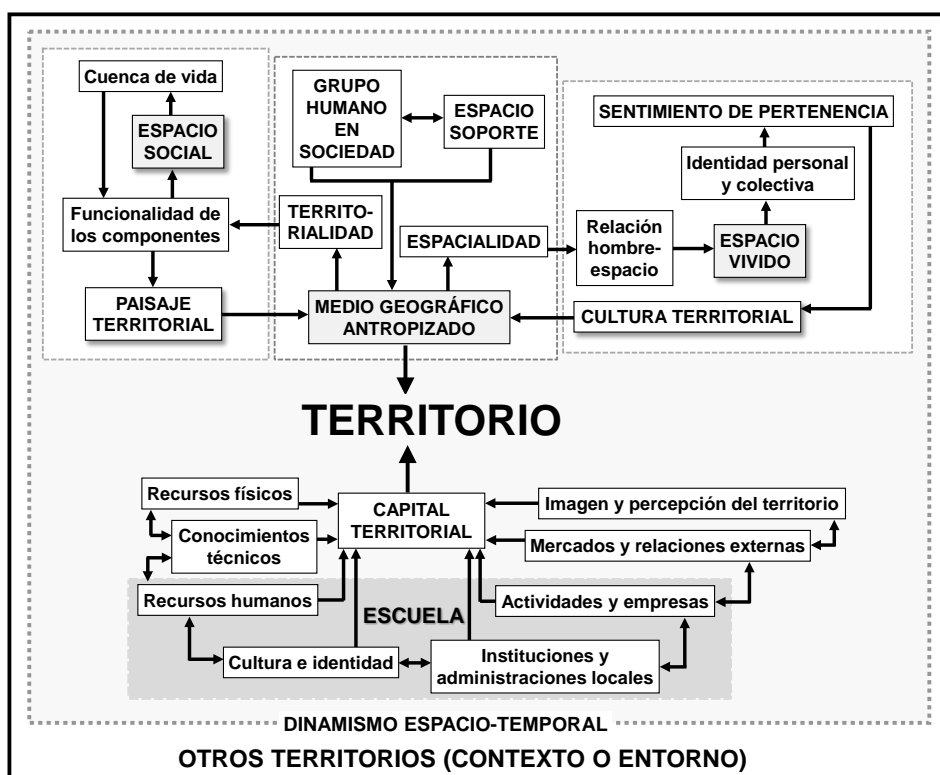
2 Capital territorial y servicios públicos fundamentales

El territorio forma un sistema en una porción delimitada de la superficie terrestre en la que un grupo humano interactúa con la naturaleza, su historia de vida y las tradiciones socio-culturales (Bustos, 2014), en definitiva, un espacio social ligado al ejercicio de la territorialidad y vivido por el de la espacialidad, y una cuenca de vida (ver Figura 1). La esencia del territorio pivota, pues, sobre la acción de un grupo humano que activa las ligazones entre los componentes del capital territorial que regulan los parámetros de actividad de cada componente y entre el territorio y su entorno (McMaster & Sheppard, 2004).

Sobre su estructura, organización y actividad, a la postre, el modelo territorial, influyen factores como el total de habitantes, su estructura biológica, distribución en el espacio, parámetros culturales, capacidades individuales y colectivas de resiliencia, aprendizaje, innovación y cooperación, nivel de desarrollo, modelo de gobernanza, redes sociales, modos de vida... y las características del zócalo ambiental. Estos argumentos avalan la existencia de un abanico de territorios con funciones disímiles y de culturas territoriales heterogéneas. La distinción entre

urbano y rural es paradigma de esa diversidad. Aportaciones como la de Cloke (2006) clarifican el significado de rural. Ocupación poco densa del espacio, funciones económicas predominantes de orden primario y existencia de una cultura vinculada a los modos de vida derivados de una estrecha relación hombre-medio, substancian la esencia de la ruralidad. Pero como no en todos los territorios rurales la presión de la población sobre el espacio es análoga ni cuentan con iguales características estructurales y funcionales ni disponen de los mismos recursos ni están igualmente ubicados ni las dotaciones de capital público son similares ni la población ha evolucionado por igual ni sus capacidades y oportunidades para el desarrollo son equivalentes, eso justifica la existencia de clases variadas de rural que, por ejemplo, en la tipología de Molinero (2019) incluyen el dinámico, en transición, estancado y profundo, en la de Reig et al. (2016) el remoto y accesible y en la del Gobierno del Principado de Asturias (2021) el periurbano, intensificado y campesino.

Figura 1. Territorio y escuela



Fuente: elaboración propia

La “ruralía” española actual tiene mucho de palimpsesto que amalgama funciones, paisajes y modelos territoriales variados. Claro que tampoco las áreas urbanas han seguido similar trayectoria ni su peso en el sistema territorial ha evolucionado igual con independencia de su ubicación ni la participación de los distintos componentes del sector terciario, dovela diferencial

de lo urbano frente a lo rural, es parecida ni el modelo de poblamiento análogo (Ministerio de Transportes, Movilidad y Agenda Urbana, 2022).

El acceso a los servicios públicos fundamentales (SPF), de acuerdo con Cordero (2011), ejerce un rol de factor de desarrollo en las economías locales y otorga énfasis a la obligación de garantizar su provisión a la ciudadanía porque satisfacen necesidades sociales básicas de interés general y naturaleza colectiva; porque garantizan la satisfacción de derechos fundamentales contemplados en la CE, como los de educación, trabajo, familia, seguridad pública y social, sanidad y vivienda; y porque disponer de ellos en una localización próxima a la de residencia contribuye a la calidad de vida de quien los utiliza y otorga atractivo residencial al lugar.

Los criterios intervinientes en la provisión de SPF son diversos. En perspectiva temporal, participan las oscilaciones tanto de la demanda como de los recursos para atenderla. Desde un enfoque territorial, lo hacen las características sociodemográficas del territorio o contexto del equipamiento para la prestación del servicio. Desde un punto de vista técnico, influyen las decisiones de política social y los criterios de equidad, eficiencia y economía que tutelan la asignación de los recursos públicos. Sin embargo, todos esos principios frecuentemente se subordinan a los de justicia social, porque el acceso a los SPF debe ser equilibrado y su provisión redistributiva, y equidad territorial, porque su distribución en el espacio deberá minimizar los desequilibrios territoriales y otorgar igualdad de oportunidades con independencia de las condiciones socioeconómicas y del lugar de residencia de cada persona, en definitiva, en línea con la Agenda Territorial Europea 2030 (TA 2030, 2020), ser fuente de cohesión y sostenibilidad socioterritorial.

La asociación entre SPF y territorio proviene de que aquellos forman parte del capital territorial, aunque sus características, recursivamente, influyen sobre la disponibilidad y eficacia de prestación, consecuentemente también sobre la localización de los mismos. De entre todos los componentes de ese capital, la talla absoluta del grupo humano (tanto en lo relativo a la población residente como a la vinculada), sus características etarias y socioeconómicas, los procesos que influyen sobre las tendencias demográficas (en especial, tasas de crecimiento natural y migratoria) y su repartición en el sistema de asentamientos son las variables a nuestro juicio con mayor incidencia sobre la presencia y distribución de los SPF.

Particularizando en los SPF educativos, los centros docentes componen una dotación de capital con una demanda de uso que procede de un ámbito espacial cuya amplitud depende de las etapas y/o estudios que forman su oferta formativa. Luego, no a todos corresponde la misma

contribución a la calidad de vida ni a la justicia social ni a la equidad territorial, tampoco aparecen a cualquier escala y su ubicación manifiesta una fuerte discriminación locacional; esta circunstancia, paralelamente, alimenta los desequilibrios interterritoriales e influye sobre la cohesión socioterritorial.

3 Simbiosis escuela-territorio

Asimilamos la escuela a un CDnU que circunscribe su oferta a los primeros eslabones de la cadena académica clásica, es decir, Educación Infantil-2ºciclo (EI-2ºciclo o 3-5 años) y Educación Primaria (EP o 6-11 años); también forman parte de ella los centros de Educación de Adultos (EA) y/o Educación Especial Específica (EEE), cuya oferta formativa, en ambos casos, es asimilable a EI y EP. Esta concepción de la escuela deja fuera a Educación Infantil-1ºciclo (EI-1ºciclo), Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Formación Profesional (FP) y Bachillerato, etapas que habitualmente se ofertan desde otros centros (escuelas infantiles, en el primer caso, e institutos, en los demás).

La escuela indefectiblemente es un elemento del territorio, pero, como tal, no es parte constitutiva de un único componente del capital territorial, sino que emerge en la intersección entre varios (ver Figura 1): la cultura e identidad, en tanto transmite y renueva la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan; las instituciones y administraciones, que determinan el marco legislativo y diseñan, organizan, regulan y dotan presupuestariamente sus costes de funcionamiento; los recursos humanos, tanto desde el punto de vista de las familias, que proveen de alumnado, como de la sociedad en su conjunto, de la que provienen las demandas sobre metodologías docentes y las respuestas legislativas del sistema educativo; y las actividades y empresas, en cuanto que receptoras de los individuos instruidos en el sistema escolar. Por supuesto, mantiene conexiones con los demás componentes, en tanto que produce y se alimenta de los conocimientos técnicos, la imagen del territorio y las relaciones con otros territorios y valoriza y utiliza como recurso de enseñanza-aprendizaje el soporte socioambiental. Lo antedicho complejiza las relaciones escuela-territorio y explica por qué la escuela replica las estructuras sociales del entorno en el que se ubica.

Estamos convencidos de que tiene demostrada capacidad para influir en la construcción del ente territorial, es decir, la territorialización o modelado de su perfil social, en tanto que produce sentimientos de pertenencia y transmite la cultura del territorio, y en el funcionamiento del mismo, porque la dotación escolar es factor de igualdad de oportunidades y recurso de desarrollo sostenible por su capacidad para instruir al tejido social (ver Figura 2) y, como señalan

Carrete-Marín et al. (2024), para generar capital social en interacción con el resto de agentes. Sincrónicamente, las características organizativas y pedagógicas de la escuela derivan de la configuración y actividad de su contexto territorial (Champollion, 2015) e intercambios con el mismo. En consecuencia, no es posible aislar la escuela de su territorio ni rechazar el valor de la dimensión territorial de la misma y el carácter territorializado del servicio que presta. Pero las relaciones escuela-territorio tienen carácter dialéctico, desequilibrado y conectado con la escala, porque patrones observables en la grande (local) no están necesariamente contenidos en la pequeña (regional-nacional). Esa reflexión importa porque, aunque la ubicación y características estructurales de la escuela se planifican en la escala pequeña, su impacto sobre el ciudadano se produce en la grande, por eso esta es la que tiene mayor interés para investigar su dimensión territorial.

En perspectiva local, las características etarias de la población que provee de alumnado a la escuela están conectadas con el modelo organizativo, pedagógico y locacional de la misma. Pero, en España, al ser la educación una competencia transferida, la responsabilidad de la planificación del mapa de centros, especialmente los públicos, así como de las decisiones relativas a tamaño, número, ubicación de grupos docentes y financiación de su funcionamiento recae en los gobiernos regionales.

Esos argumentos alimentan el carácter social de una escuela que es un servicio de cobertura universal, sobre todo la de titularidad pública. Ayudan a entender la acomodación entre modelos de organización escolar y perfil sociodemográfico del territorio; en otras palabras, contribuyen a razonar el porqué y el cómo de la adaptación de la escuela a la demanda mediante la apertura y cierre de centros escolares y/o la reconfiguración de los existentes. Y explican por qué los centros privados se concentran en localidades urbanas y secundariamente en ámbitos intermedios y/o rurales de influencia urbana, pero siempre muy accesibles.

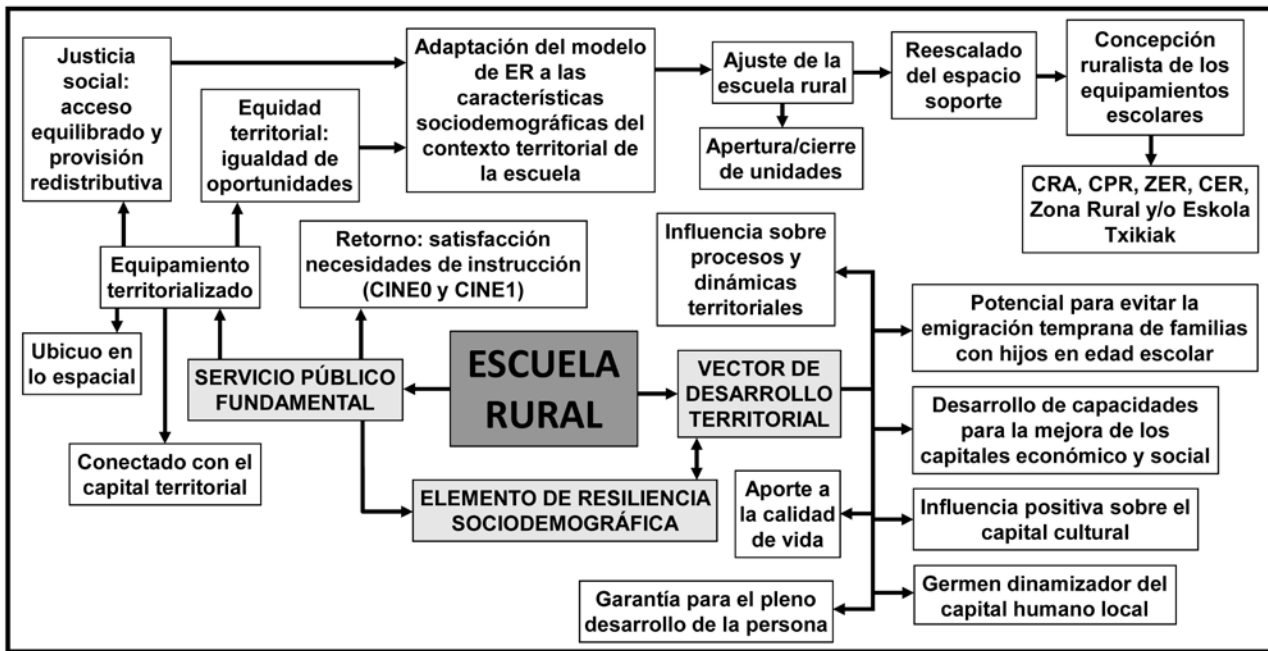
Cuando se reflexiona sobre la ubicación de la escuela pública pudiera parecer que anidan exclusivamente criterios socio-políticos y que en la de la escuela privada se combinan con otros de orden económico, pero la realidad dista de ser tan simple. Inclusive el caso de la pública, las administraciones tienen en cuenta los costes del servicio, lo que deja muchas decisiones sobre dotaciones escolares en manos de las oscilaciones del PIB; aunque tampoco se debe olvidar que la relación entre prestación del servicio escolar y PIB es poco elástica (Pérez et al., 2015), porque aquella, en el corto-medio plazo, es más estable que la evolución del PIB. Sin embargo, puesto que el servicio escolar debe prestarse de manera universal y en un emplazamiento

accesible desde el lugar de residencia de los alumnos, en circunstancias de baja demanda, se activa habitualmente el principio de justicia socioterritorial, que, como se ha indicado, es fuente de cohesión, sí, pero puede acabar siéndolo de inequidad cuando con insuficiente motivación se superan los principios de asignación equitativa de recursos, eficiencia y economía ya mencionados. Las relaciones entre coste de prestación del servicio y magnitud de la demanda obligan a reajustes constantes con fusiones/desdobles de unidades docentes, apertura/cierre de centros y/o modificación del territorio de referencia que los surte de alumnado.

La sensibilidad de los gobiernos regionales hacia las políticas socioeducativas, la distribución de la población en el sistema de asentamientos y el saldo demográfico pensamos que también influyen en la localización de la escuela; a este respecto, por poner algunos ejemplos, la ratio mínima de escolares para mantener abierta un aula rural oscila desde cuatro, excepcionalmente tres, en Aragón, Cantabria y Castilla y León, a seis, excepcionalmente cinco, en Galicia y Canarias. El problema es que la presencia de la población se encuentra actualmente en un punto crítico en amplias porciones del país donde el deterioro de los mecanismos de resiliencia biológica ha llevado a la reducción progresiva de la demanda escolar. De ahí la adaptación experimentada por la escuela en muchas localidades rurales mediante el agrupamiento organizativo de pequeñas escuelas ubicadas en distintas unidades poblacionales, en un único centro. Este es un ejemplo de equilibrio adaptativo mediante el ajuste en el tamaño del territorio que proporciona el alumnado, a la vez que simboliza el re-escalado de la dimensión tradicional de la escuela hacia un centro polinuclear que aporta un nuevo umbral de sostenibilidad. Esto ejemplifica el dinamismo de los mecanismos de acomodación de la escuela al territorio y del territorio a las políticas escolares.

Una dimensión añadida en las conexiones escuela-territorio se refiere a la participación de la escuela en los procesos y dinámicas territoriales rurales. Es así que, a juicio de Abós (2007) y Escribano (2012 y 2014), la educación constituye un vector para el desarrollo y sostenibilidad del capital territorial. En nuestra opinión, contar con servicio escolar en una localidad rural influye sobre las pautas migratorias de la población con hijos en edad escolar evitando su emigración temprana, es decir, impulsa el arraigo residencial; actúa como germen dinamizador de los capitales social y económico, sobre todo allá donde constituye el único foco de actividad formativa; fomenta la cohesión de la comunidad local; es fuente de dinamización cultural y receptora y transmisora de identidad territorial; y participa activamente en la formación de actitudes de respeto hacia el medio ambiente. En definitiva, es clave para la resiliencia territorial y condición necesaria para el desarrollo local (ver Figura 2).

Figura 2. La escuela rural en el territorio



Fuente: elaboración propia

4 La escuela rural española

Sobre el significado de escuela rural, el adjetivo alude tanto a las coordenadas pedagógico-organizativas y de matrícula en las que se desarrolla el proceso instructivo como a las características del territorio que la alberga. La literatura académica proporciona algunas definiciones; centro docente único en localidades con menos de 500-600 habitantes (Corchón, 2000); centro pequeño, emplazado en zona rural, con alumnado de EI y EP (Recio, 2019) y en el que ordinariamente las aulas son multigrado (Santamaría, 2020); y escuela pequeña, pública y de pueblo (Durán et al., 2020). La legislación también contiene referencias a ella; especialmente la Orden de 15 de abril de 1988 de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, que en el art. 1 la describe como aquella que es única en su localidad y tiene más de un nivel por profesor y aula, encuadrando también a las escuelas unitarias y pequeñas graduadas incompletas; por su parte, la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), sin definirla, en el art. 82, alude al carácter específico de la escuela rural y establece que el carácter de zona rural, la despoblación o la dispersión demográfica y la insularidad se considerarán para atender sus necesidades de profesorado, dotación de materiales y equipamientos de aprendizaje, redes de transporte y comedor.

Así pues, la escuela rural existe como realidad diferente a la escuela urbana; esta misma, poniendo el acento en criterios pedagógicos y organizativos, es la opinión de autores como

Santamaría (2012, 2018) y Santamaría-Cárdaba et al. (2020). No obstante, es cierto que en términos curriculares se ha llegado a poner en duda esa dicotomía y razonado que debería hablarse más bien de escuela en el medio rural (Benito, 2013), porque en este también hay otras cuyo modelo graduado y completo (distinguido por la asociación entre unidad docente/curso/maestro-tutor, es decir, formadas como mínimo por nueve unidades, una por cada curso entre 1º de EI y 6º de EP) no se aleja del propiamente urbano. Dicho modelo difiere del multigradado (alumnos de distintos cursos compartiendo el mismo espacio-tiempo de enseñanza-aprendizaje y concomitancia entre unidad docente/concurrencia de varios grados/maestro-tutor) tan propio de la escuela agrupada (formada por pequeños aularios dispersos en un territorio amplio), de los CEIP incompletos (con menos de nueve unidades) y de las escuelas unitarias (centros con todo su alumnado en una única unidad docente). En realidad, aceptar que la multigraduación solo existirá cuando la escuela sea incompleta nos lleva a proponer que aquellas completas y ubicadas en una localidad rural no entran en la categoría de escuela rural, y sí en la de escuela de ubicación rural.

La agrupación de diferentes escuelas en un único centro ejemplifica la capacidad de la escuela para adaptar su organización administrativa y pedagógico-didáctica a las circunstancias de la demanda escolar, lo que, a juicio de Boix (2004, 2019) y Abós (2015), justifica la heterogeneidad de la institución escolar rural, aunque hay suficientes rasgos comunes para definir escuela rural. Centro docente predominantemente incompleto, con matrícula de alumnos reducida, unidades docentes con pocos escolares y agrupamiento unitario y/o cíclico de los mismos (gravitando sobre la multigraduación); de titularidad pública; que imparte las etapas CINEO (3-5 años) y/o CINE1 (6-11 años), según la clasificación de UNESCO (2013); que responde preferentemente a las denominaciones de Escuela Agrupada y/o Escuela de Educación Infantil y Primaria; que es único en su localidad; y que está ubicado en un municipio y/o localidad rural.

La diferencia entre escuela rural y urbana, consecuentemente, tiene por dovela las características poblacionales que justifican la demanda escolar y, por consiguiente, el tipo de centro, el agrupamiento del alumnado, la cuantía y tamaño de unidades docentes y el cupo de maestros. En definitiva, en las unidades poblacionales y municipios más rurales, la escuela casi siempre será rural por modelo pedagógico y organizativo, pero lo será solo de ubicación rural a medida que aumente la talla, por lo tanto, la demanda escolar, y se desarrolle ese otro de escuela urbana. Aunque es imposible establecer límites exactos, sugerimos la cifra de 1000 habitantes residentes en una localidad y/o municipio dotado de una sola escuela como frontera hasta la que esperar que la que exista sea una escuela auténticamente rural y/o desde la que lo sea de

ubicación rural y modelo urbano; es decir, suponiendo un porcentaje de alrededor del 10 % de población entre 3 y 11 años, que es un valor medio para este rango de núcleo de población, cabe calcular una demanda aproximada de 100 niños escolarizables, a priori suficiente para componer una escuela graduada y completa, por lo tanto, asimilable a esa que en el ideario social figura como escuela urbana.

Así pues, el territorio interviene como variable contextual y la multiplicidad de tipos de escuela rural es correlato de la de territorios rurales (Boix & Domingo, 2018). La perspectiva de esta escuela corre pareja a la del territorio, lo que, teniendo en cuenta el carácter demográficamente regresivo de una buena parte del mismo en nuestro país, justifica la defensa social activa frente al cierre de unidades escolares rurales. Coincidimos con Bustos (2009) en que la pervivencia de la escuela tiene incidencia directa en su medio inmediato.

La escuela agrupada es el exponente más genuino de escuela rural. Contar con aulas dispersas en diferentes unidades poblacionales sobre un territorio que supera frecuentemente la escala municipal evidencia un modelo multinodal que le otorga especificidad. Los aularios, físicamente separados por entre unos pocos y varias decenas de kilómetros, están enclavados en unidades poblacionales y/o municipios con menos de esos 1000 habitantes indicados y la sede administrativa radica en la de mayor rango demográfico o en la que ocupa la posición más accesible. Empleamos aulario como sinónimo de escuela pequeña que forma parte de la agrupación, el auténtico centro; aunque escuela y centro no son sinónimos, por economía de palabras, utilizaremos indistintamente la expresión escuela rural por centro agrupado y/o aulario.

De acuerdo con García (2015), la escuela agrupada se denomina Centro Rural Agrupado (CRA) en Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla la Mancha, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Extremadura, La Rioja, Comunidad de Madrid y Región de Murcia, Colegio Público Rural (CPR) en Andalucía y Colegio Público Rural Agrupado (CPRA) en Galicia; el Colectivo de Escuelas Rurales (CER), en Canarias, y la Zona Escolar Rural (ZER), en Cataluña, difieren de los anteriores en que las escuelas de la agrupación mantienen su identidad específica como CDnU.

El auténtico valor de esa agrupación es que maximiza el objetivo de garantizar el servicio escolar en lugares en los que, por déficit de población infantil, en otras condiciones no estaría presente, asegurando la escolarización de los niños en su lugar de residencia o muy cerca y contribuyendo a la sostenibilidad social rural (Camarero et al., 2009) y a la lucha contra la despoblación (Benito, 2013).

5 Objetivos, fuentes y metodología

Nuestra hipótesis es que, entre la distribución espacial, tipología de centro y modelo pedagógico-organizativo anidan una serie de vínculos derivados de la naturaleza de la escuela como elemento del capital territorial, luego, que la conectan con el territorio. Para validarla, nuestros objetivos consisten en determinar los tipos de CDnU presentes en territorios despoblados y de baja densidad demográfica, que asimilamos a rurales y que delimitamos y categorizamos, identificar aquellos que son escuelas, estudiarlas en perspectivas estructural y locacional, reconocer los patrones espaciales que anidan en su distribución y analizar sus vínculos con otros componentes del capital territorial rural español.

La ONU (1998) propuso el máximo de 2000 habitantes para considerar rural una unidad de población. El INE delimita municipios rurales utilizando ese mismo criterio, diferenciándolos de los intermedios y los urbanos; nosotros también lo empleamos. Pero la propuesta del INE conlleva el problema de cómo categorizar a aquellos cuya población rebasa ese límite por ser sumatorio de la de todas las unidades del municipio, aunque ninguna lo supere; esto llevó a Sancho y Reinoso (2012) a la propuesta de municipio rural ampliado, que nosotros calificamos simplemente como rural. Excepcionalmente, se excluyen los que, aun cumpliendo alguno de los requisitos indicados, forman parte de un área urbana plurimunicipal (MITMA, 2022a).

Adicionalmente, usamos la ratio de densidad para graduar la ruralidad. Nos basamos en las categorías establecidas por Molinero (2019), dinámico (>25 habitantes/km²), medio (entre 25 y 10), estancado (<10) y profundo (<5), aunque, en nuestra propuesta, asumimos la primera y parcialmente la segunda, pero alteramos los límites de las otras ajustándolos a los propuestos por la UE (Dubois y Roto, 2012; Burillo et al., 2019) para delimitar Áreas Escasamente Pobladas (SPA con $<12,5$), equiparables al rural estancado, y Muy Escasamente Pobladas (SSPA con <8), asimilables al rural profundo.

La densidad de población compone un indicador robusto para categorizar la ruralidad (López et al., 2006; Burillo et al., 2019) y está ampliamente conectada con el proceso de despoblación rural, como pone de manifiesto el Informe sobre el Reto Demográfico (Gobierno de España, 2020). Esa ligazón motiva un proceso reforzado en lo territorial que influye en la articulación funcional del territorio rural y deriva en una restricción formidable sobre el desarrollo y el bienestar; asimismo, afecta a la dotación de infraestructuras, la provisión de bienes y SPF, la administración del territorio, las capacidades de los recursos humanos para articular el proyecto

de territorio y la prospectiva de la presencia humana en el mismo. Por lo tanto, repercute sobre la provisión de alumnado a la escuela y la prospectiva de la misma.

Establecemos tres grandes clases de centros en el territorio rural. La clase vinculada a la escuela se asimila a centros que imparten EI-2º ciclo, EP, EEE y/o EA de manera individual y/o combinada; la denotaremos como escuela rural (ER), pero individualizando como una subclase aquella parte de la misma categorizada como escuela agrupada rural (EAR). La formada por centros en los que a las etapas de la clase precedente se añaden EI-1º ciclo, ESO, FP y/o Bachillerato, nuevamente en cualquier combinación posible; esta clase, que denominamos otros centros escolares rurales (OCER), destaca porque no origina auténticas escuelas, aunque una parte de las etapas formativas sean comunes. Finalmente, los que imparten exclusivamente etapas y/o estudios al margen de la edad escolar forman la clase denotada como otros centros (OT).

Sobre las fuentes (con información referida casi siempre a 2021), empleamos, primero, el Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios o RCDnU (Ministerio de Educación y Formación Profesional). Se trata de una fuente permanentemente actualizada en la que figuran inscritos con un código único todos los centros españoles que imparten enseñanzas no universitarias listados por etapa/enseñanza. Se ha reconstruido la oferta de cada centro utilizando como identificador común ese código, lo que constituye una aportación inédita de este trabajo. En una segunda fase, para determinar cuáles son escuela rural, se han aplicado los criterios precitados sobre categorías de ruralidad y etapas educativas.

En segundo término, el Nomenclator: Población del Padrón Continuo por Unidad Poblacional y la Estadística del Padrón Continuo (INEbase, nd), que permiten referenciar las coordenadas geográficas de cada entidad poblacional (en la escala municipal se utilizan las de su capital) y conocer la población y características de la misma. Esta fuente se ha cruzado con la dirección postal que el RCD adjudica a cada CDnU en la jerarquía de entidades clasificadas como núcleo (diferenciando entre capital de municipio y otra entidad) y diseminado y, cuando no ha sido posible, en las de entidad singular y/o colectiva, en este orden; los centros en la escala municipal equivalen al total de los de sus unidades poblacionales.

Con esas fuentes se han diseñado dos bases de datos. Una, a escala entidad poblacional, contiene información sobre cada CDnU con los estudios y/o etapas educativas, así como datos básicos de población. Otra, a escala municipal, con información sobre los tipos de CDnU rural y algunas variables relativas al capital territorial (población total y su distribución en el sistema de asentamientos, estructura demográfica, tasas de crecimiento vegetativo, dependencia y origen

extranjero, dotaciones terciarias, info-comunicaciones, actividad económica, estructura del empleo y accesibilidad). La información sobre esas variables procede del Padrón Continuo, del Sistema Integrado de Datos Municipales (MITECO, 2022) y del Atlas Digital de las Áreas Urbanas de España (MITMA, 2022b).

4 Resultados de la investigación

Sobre un total de algo más de 8100 municipios, se han identificado como rurales 6107 (304 pertenecen al rural ampliado), que contienen el 56,3% de las unidades de poblamiento habitadas y el 7,6% de la población total. De ellos, un 63,7% participan de las categorías de rural profundo y estancado (ver Tabla 1).

La revisión del valor de los elementos del capital rural, sistemáticamente inferior a la media del sistema territorial español, denota la existencia de déficits que se agravan en la dirección del rural dinámico al profundo y llevan a valorar su estado en términos de debilidad demográfica, déficit de población en edad escolar, incluso ausencia de la misma en numerosos municipios, excesivo envejecimiento, profunda masculinización, crecimiento vegetativo fuertemente negativo, altas tasas de dependencia, reducida proporción de población activa sobre la total, impacto limitado de la población extranjera como factor de repoblación y rejuvenecimiento, escasa densidad de población, insuficiente dotación de servicios y equipamientos, deficiente cobertura de Internet, débil accesibilidad y menor renta per cápita (ver Tabla 1). Esas carencias retroalimentan negativamente sobre las potencialidades endógenas de crecimiento, la calidad de vida y la presencia de servicios escolares en una buena parte del territorio rural y dibujan lo esencial de la problemática que afecta a la España más despoblada y de baja densidad de población, trazan los mimbres de los desequilibrios entre los territorios rural, intermedio y urbano y avanzan los principales problemas de cohesión y vertebración territorial existentes.

Tabla 1. Indicadores sobre capital según categoría territorial (2021)

A: demográficos y de poblamiento	Municip. (A)	Poblac. (B)	Densidad	Sex ratio	Edad media	Tasa de depend.	Crecim. Veget.	Extranjeros		Pobl. activa	Unidades poblacionales habitadas	Pobl. en capital de mun	Pobl. en diseminado
	n°	n°	Hab/ Km ²	%	años	%	%o	% sobre A	% sobre B	%	n°	n°	n°
Rural profundo	3209	736534	3,9	116,2	51,4	122,9	-17,0	79,3	5,3	58,4	12039	543368	43409
Rural estancado	679	359144	10,2	109,0	49,6	113,1	-14,5	95,7	6,4	59,6	4018	272300	24286
Rural medio	1046	831015	17,3	105,7	48,7	108,2	-12,4	97,8	6,6	60,3	11353	571200	95747
Rural dinámico	1173	1696587	54,9	102,6	45,6	91,5	-6,7	99,7	8,2	62,9	13105	924162	217471
Intermedio	929	4442313	46,1	101,3	43,3	80,5	-4,5	100	9,8	64,8	8824	3737982	195974
Urbano	1095	39319514	369,2	94,6	42,6	76,4	-2,4	100	12,1	65,6	22659	32057692	1008492
TOTAL	8131	47385107	93,9	96,1	43,1	78,8	-3,2	91,2	11,5	65,2	71998	38106704	1585379

B: de contexto	Consult. de atención prim	Centro de salud	Hospital	Oficina de farmacia	Sucursal bancaria	Cobertura		Tiempo a (más cercano/a):					Renta per cápita
						≥ 10 Mbps	≥ 100 Mbps	Mun. ≥5.000 hab.	Mun. ≥20.000 hab.	Mun. ≥50.000 hab.	Hospital	Autopista/ autovía	
						poblac	poblac	minutos					
Rural profundo	4330	134		1041	662	560917	153163	31,4	47,8	59,2	38,0	23,7	11521
Rural estancado	818	70	1	478	339	318602	124190	23,5	40,0	48,5	30,3	19,0	11035
Rural medio	1173	169	2	856	718	768282	306201	19,0	35,7	44,8	26,2	15,7	11007
Rural dinámico	1163	216	8	1165	901	1594244	885088	13,0	26,2	35,8	20,1	11,5	11568
Intermedio	867	483	30	1973	2849	4306126	3531857	9,5	28,2	41,9	21,8	13,3	10712
Urbano	1484	1922	790	16752	14860	38154427	36496980	1,7	10,5	21,3	11,3	6,6	12966
TOTAL	9835	2994	831	22265	20329	45702599	41497478	20,0	35,2	46,0	27,8	17,0	12633

Fuente: elaboración propia a partir de MITECO (2022)

Tabla 2. Tipos de CDnU y municipios con EAR, 2021

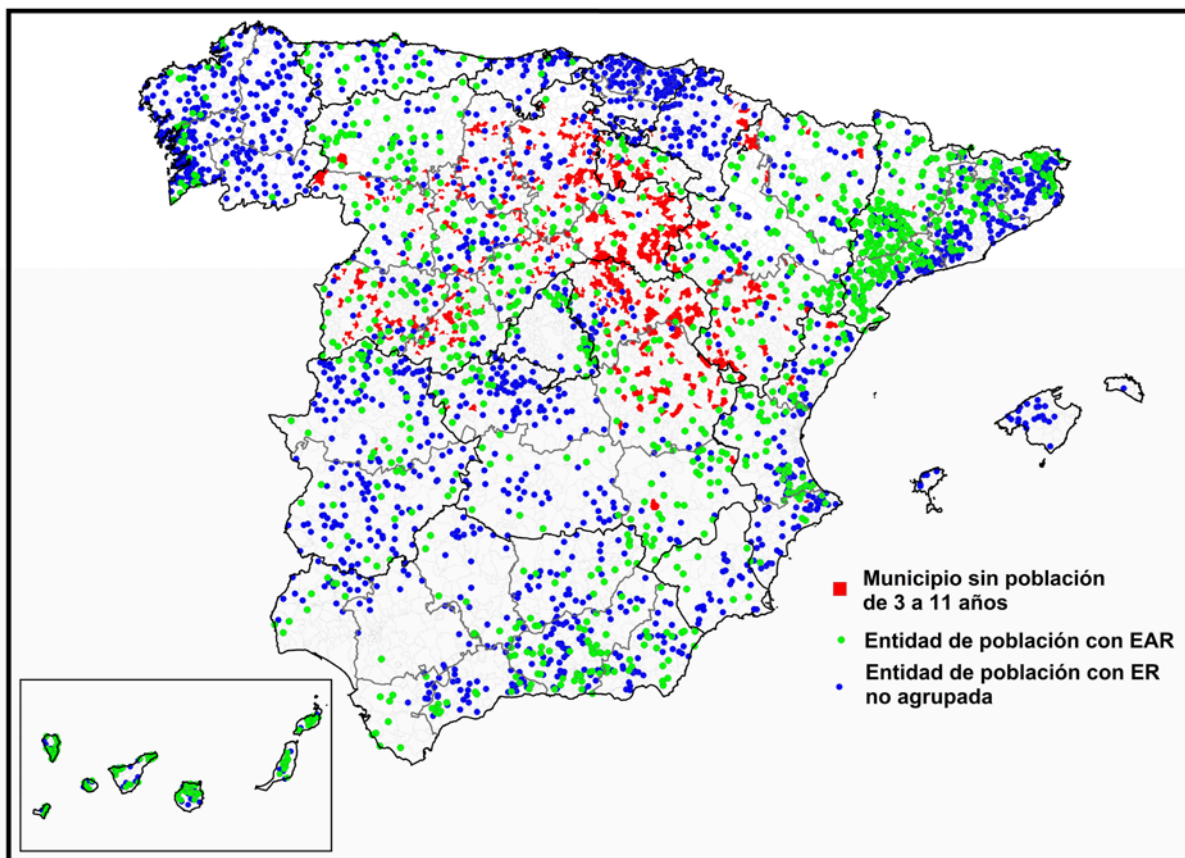
		CDnU (n°)											Municipios con EAR (n°)					
		Total	Escuela								Otros con EI/EP*	Resto de Régimen General (OT)	De Régimen Especial					
			Total	ER	EAR					Total				CPR	CRA	ZER	CER	
					Total	CPR	CR A	ZER	CE R									
Titularidad pública	Rural profundo	1301	985	985	250	18	171	59	2	63	253	13	735	34	646	54	1	
	Rural estancado	642	445	445	114	15	67	32		29	168	17	284	29	223	32		
	Rural medio	1243	779	779	200	23	99	75	3	76	388	30	401	49	278	71	3	
	Rural dinámico	2059	1172	1172	215	17	78	77	43	122	765	81	360	32	230	77	21	
	Intermedio	3710	1329	62	62	12	27	8	15	87	2294	310	76	21	41	8	6	
	Urbano	15118	7219	166	166	31	53	21	61	232	7667	1123	139	34	70	12	23	
	TOTAL	24073	11929	3609	1007	116	495	272	124	609	11535	1574	1995	199	1488	254	54	
Titularidad privada	Rural profundo	24	4	4						2	18	13						
	Rural estancado	18	1	1						2	15	12						
	Rural medio	37	3	3						4	30	16						
	Rural dinámico	152	19	19						20	113	75						
	Intermedio	597	84							151	362	129						
	Urbano	10887	891							2985	7011	1141						
	TOTAL	11715	1002	27						3164	7549	1386						
TOTAL	Rural profundo	1325	989	989	250	18	171	59	2	65	271	26	735	34	646	54	1	
	Rural estancado	660	446	446	114	15	67	32		31	183	29	284	29	223	32		
	Rural medio	1280	782	782	200	23	99	75	3	80	418	46	401	49	278	71	3	
	Rural dinámico	2211	1191	1191	215	17	78	77	43	142	878	156	360	32	230	77	21	
	Intermedio	4307	1413	62	62	12	27	8	15	238	2656	439	76	21	41	8	6	
	Urbano	26005	8110	166	166	31	53	21	61	3217	14678	2264	139	34	70	12	23	
	TOTAL	35788	12931	3636	1007	116	495	272	124	3773	19084	2960	1995	199	1488	254	54	

Nota: * OCER en las categorías de territorio rural

Fuente: elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (n.d.)

Las escuelas representan alrededor del 80 % de los CDnU que imparten enseñanzas de régimen general en las categorías de rural profundo y estancado, por lo tanto, son ER; esa participación disminuye en dirección al dinámico (ver tabla 2), al incrementarse la presencia de centros en los que a las enseñanzas de EI y/o EP se suman otras etapas de régimen general (ESO, Bachillerato y FP) u otros estudios de régimen especial (de idiomas, artísticos, musicales, deportivos...). Se trata de una escuela de titularidad prioritariamente pública (entre las EAR los son todas) en la que la EAR representa casi 1 de cada 4 escuelas y 1 de cada 6 CDnU totales en las categorías rurales; CRA y ZER son los tipos más frecuentes. No obstante, también hay EAR en territorios intermedios y urbanos, eso sí, siempre ubicadas en unidades poblacionales rurales por talla demográfica. Al final, tanto la ER, en general, como la EAR, en particular, expresan una notable ubicuidad en su distribución (ver Figura 3).

Figura 3. Distribución de la ER/EAR, a escala entidad poblacional, y municipios sin población entre 3 y 11 años, 2021



Fuente: elaboración propia a partir de INE Base (n.d.)
y Ministerio de Educación y Formación Profesional (n.d.)

Como particularidad propia de la EAR destaca que el número de municipios en los que está presente supera ampliamente al de centros que se corresponden con ese tipo de escuela (ver Tabla 2), algo lógico por su carácter de agrupación de pequeñas unidades escolares dispersas en varias unidades de población y/o municipios. Luego, su impacto territorial real es muy notable, especialmente en lo referido a las unidades de CPR y/o CRA que no son cabecera del centro (alrededor de 1500 en el conjunto del país). Ello demuestra que la EAR se adapta a condiciones de debilidad demográfica en cualquier categoría territorial, cumpliendo bien con el cometido de asegurar una oferta escolar básica en lugares con poco alumnado. Hacia lo urbano, en tanto que aumenta la demanda escolar absoluta, crece la participación de OCER, prioritariamente de régimen privado, y OT.

La distribución de las escuelas según el tipo de entidad de población revela que en las categorías territoriales rurales se ubican mayoritariamente en la capital del municipio, el nodo que usualmente concentra el mayor porcentaje de la población y lo esencial de la oferta de

servicios y equipamientos. Si bien, todo depende de la estructura del poblamiento, de manera que donde el diseminado y/u otras entidades tienen fuerte presencia, como las cornisas cantábrica y atlántica y la mitad meridional del interior peninsular, estas reúnen una parte significativa de los equipamientos escolares, con especial relevancia de la EAR.

Insistimos en que la localización de las escuelas, aunque en el caso de las de titularidad pública deriva de decisiones de la administración sobre apertura y cierre de centros, mantiene dependencias con la población escolarizable y su distribución en el sistema de asentamientos. No obstante, las correspondencias no son lineales porque también influye la decisión de la familia del alumnado, no siempre objetivable, sobre dónde escolarizar a los niños; eso afecta a la demanda escolar local, especialmente en aquellos municipios y entidades de menor talla demográfica. Creemos que en la decisión de las familias intervienen los costes de oportunidad derivados de priorizar la escolarización en escuelas más grandes, en teoría mejor equipadas, y no tanto la proximidad entre escuela y residencia familiar. Sea por una u otra circunstancia, hay muchos municipios que, aun contando con suficiente población escolarizable, carecen de centro que oferte las etapas en edad escolar (ver Tabla 3).

Tabla 3. Municipios con escuela según intervalo de alumnos escolarizables y de ausencia de equipamiento escolar, 2021, en número

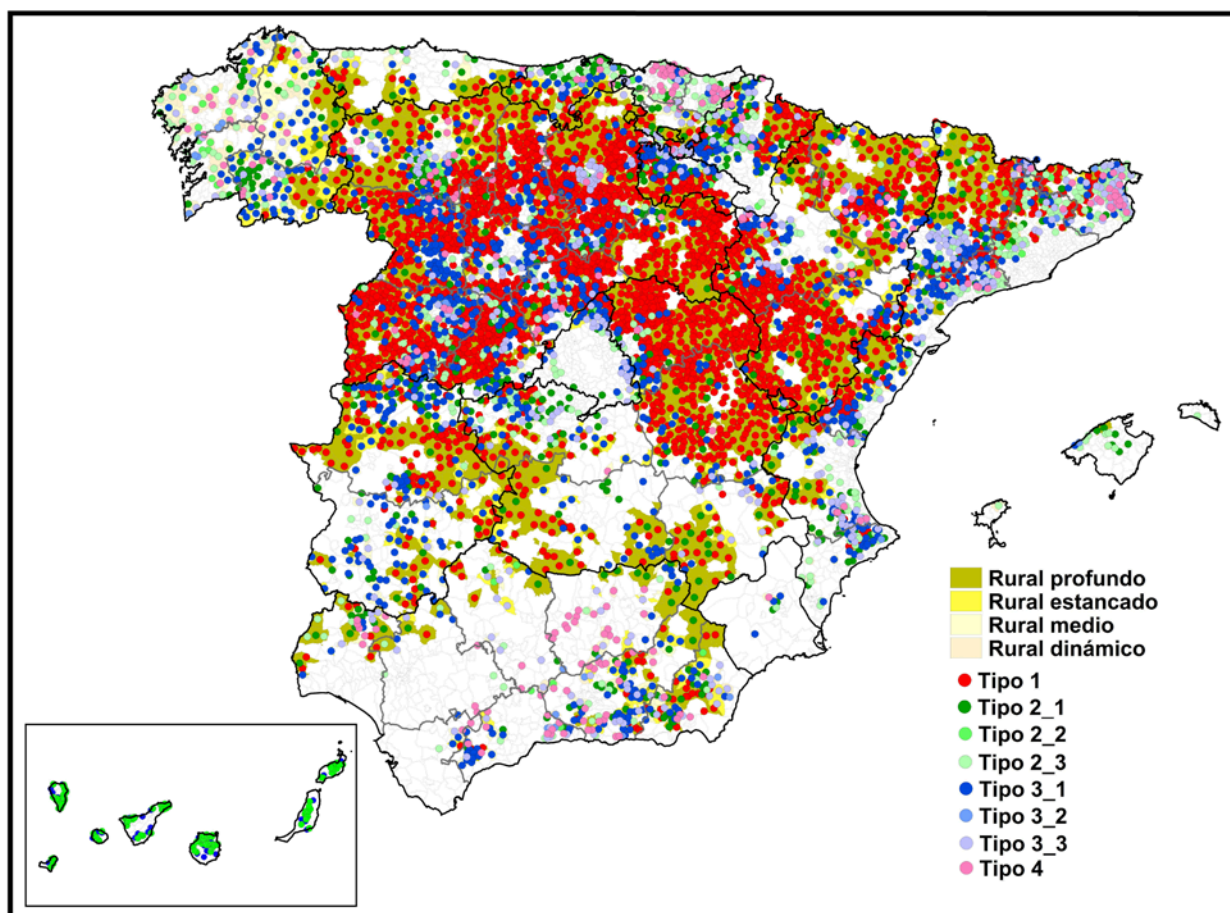
	Con alumnos entre 3 y 11 años								Sin población de edad		Sin escuela	
	0-4	5-9	10-19	20-49	50-99	100-199	>200	TOTAL	0-2	3-11	Total	Tienen más de 5 niños escolarizables
Rural profundo	125	183	279	274	91	30	1	983	1378	659	2292	591
Rural estancado	12	44	114	174	71	32		447	79	8	260	137
Rural medio	5	42	110	268	250	105	8	788	50	5	336	233
Rural dinámico	3	9	40	198	296	312	165	1023	14		245	162
Intermedio						117	811	928			52	1
Urbano				4	19	52	1008	1083	1		32	17
TOTAL	145	278	543	918	727	648	1993	5252	1522	672	3217	1141

Fuente: elaboración propia a partir de INE Base (n.d.)
y Ministerio de Educación y Formación Profesional (n.d.)

En total, el 39,6 % de los municipios carecen de centro escolar (ver Tabla 3 y Figuras 3 y 4); de ellos, en el 20,9 % porque no hay niños de entre 3-11 años o la cifra es inferior a 5, mínimo promedio que facilita la existencia de una EAR en la mayor parte de las Comunidades Autónomas que tienen este tipo de CDnU. Por provincias, en Araba, Ávila, Burgos, Guadalajara,

Huesca, León, La Rioja, Palencia, Salamanca, Segovia, Soria, Teruel, Valladolid y Zamora, casi todas pertenecientes a la España despoblada, más del 50 % de sus municipios carecen de escuela. Hacia el futuro próximo, este problema va a crecer porque actualmente un 18,7 % tampoco tienen población entre 0 y 2 años; esta circunstancia afecta a más del 30 % de los municipios de Guadalajara, Soria, Ávila, Burgos, Cuenca, La Rioja, Palencia, Salamanca, Segovia, Teruel y Zaragoza.

Figura 4. Patrones de síntesis según tipos de CDnU y ausencia de equipamiento escolar en las categorías territoriales rurales



Fuente: elaboración propia a partir de INE Base (n.d.)
y Ministerio de Educación y Formación Profesional (n.d.)

Partiendo del análisis precedente, inferimos la existencia de cuatro patrones generales de síntesis a escala municipal en la distribución de CDnU en el territorio rural según tipología de centro. Al tipo 1 pertenecen los que carecen de cualquier tipo de centro docente; suma 3133 municipios, el 73,1 % ubicados en el rural profundo (casi el 50 % del total de los de esta categoría), que

albergan menos del 2% de la población del país, cuentan con las mayores tasas de envejecimiento y presentan una distribución espacial con fuerte grado de autocorrelación.

El tipo 2 se fundamenta sobre la ER no agrupada, en consecuencia, rural por ubicación pero no por modelo pedagógico; incluye tres subtipos. El 2_1 comprende aquellos municipios en los que la ER es el único CDnU. En los 2_2 y 2_3, la ER se combina con OCER, en el primer argumento (prioritariamente en municipios pertenecientes al rural dinámico), y con OT que no ofertan enseñanzas EI-2º ciclo y/o EP, en el segundo (mayoritariamente localizados en el rural medio y/o dinámico).

El tipo 3 toma como eje la EAR; lo forman tres subtipos que comparten estrechas relaciones de vecindad con el tipo 1, circunstancia lógica ligada a su condición de centros receptores de escolares residentes en municipios próximos sin escuela. El 3_1, propio sobre todo del rural profundo, contiene municipios que solo cuentan con EAR; en el 3_2, localizado especialmente en el rural dinámico, la EAR se combina con OCER; y en el 3_3, esencialmente en ámbitos del rural medio y dinámico, la EAR se yuxtapone con OT, incluyendo centros de régimen especial.

En el tipo 4 se emplazan municipios que carecen de ER/EAR y en los que predominan OCER y/u OT que imparten enseñanzas musicales y/o de EI-1º ciclo.

Por regiones (ver figura 4), el tipo 1 se concentra en la mitad norte del país, prioritariamente en Castilla y León, Aragón, Navarra e interior de Cataluña, Comunidad Valenciana y Cantabria; esta misma circunstancia se reproduce en lo relativo al tipo 3. El tipo 2, con una distribución marcadamente ubicua, es más frecuente en las regiones de la mitad meridional del país, así como en País Vasco, Navarra, Canarias y Galicia. Finalmente, el tipo 4 carece de patrón locacional definido, aunque tiene mayor presencia relativa en Andalucía, País Vasco, Galicia y norte de Cataluña y de Aragón, frecuentemente asociado a municipios que desempeñan funciones de cabecera comarcal, por lo tanto, con cierto dinamismo territorial.

El análisis de las conexiones entre la escuela (variable dependiente) y otros componentes del capital territorial (variables independientes) en la escala municipal lo substanciamos aplicando el coeficiente "r" de Pearson (ver tabla 4). Para el conjunto del territorio español, los valores correspondientes al total de CDnU indican una correlación fuerte y significativa con la población total, la comprendida entre 3-5 y 6-11 años, la media residente en la capital municipal, el saldo absoluto entre 2018 y 2020, los residentes extranjeros, los trabajadores en industria, construcción y servicios, la dotación de servicios como centro de salud, farmacias, sucursales bancarias y oficinas de correos, la cobertura de Internet, los vehículos turismo y la renta total.

Tabla 4. Matriz de correlaciones de Pearson (**significativa en el nivel 0,01 bilateral y * significativa en el nivel 0,05 bilateral). Síntesis de variables

		Población								Estructura de ocupación (n° trabajadores)				Equipamientos (n°)				Otros indicadores				
		Total	Densidad	3-5 años	6-11 años	Edad media	Saldo absol. (2018-2020)	Extranjeros	Media por disem. habit.	Media por capital munic.	Agricultura	Industria	Construcción	Servicios	Centro salud	Farmacia	Suc. bancaria	Ofic. correos	% Poblac >10 Mbps	Vehíc. turismo	Renta per cápita (2019)	Acceso a autovía más cercana
RURAL PROFUNDO	CDnU (totales)	,745**	,275**	,699**	,719**	-,380**	-,441**	-,577**	,266**	,706**	,542**	,231**	,522**	,609**	,365**	,567**	,598**	,397**	,732**	,379**	-,185**	,190**
	ER	,541**	,242**	,465**	,481**	-,336**	-,391**	-,384**	,208**	,511**	,381**	,143**	,383**	,401**	,260**	,550**	,449**	,184**	,515**	,269**	-,202**	,175**
	OCER	,371**	,103**	,339**	,351**	-,131**	-,230**	-,255**	,176**	,302**	,389**	,181**	,241**	,227**	,110**	,186**	,262**	,130**	,364**	,219**	-,086**	,065**
	EAR	,349**	,196**	,306**	,319**	-,293**	-,232**	-,319**	,145**	,336**	,257**	,084**	,256**	,279**	,168**	,454**	,321**	,086**	,336**	,164**	-,139**	,157**
RURAL ESTANCADO	CDnU (totales)	,666**		,633**	,661**	-,321**	-,167**	-,543**	,222**	,659**	,432**	,276**	,393**	,650**	,254**	,491**	,552**	,399**	,676**		-,225**	,283**
	ER	,420**		,371**	,364**	-,178**	-,169**	-,327**		,395**	,250**	,182**	,257**	,394**	,178**	,500**	,346**	,190**	,413**		-,235**	,182**
	OCER	,273**		,233**	,238**	-,107**	-,158**	-,148**	,130**	,202**	,354**			,159**		,115**	,191**		,270**		-,147**	
	EAR					-,104**	-,095**	,177**		,106**				,134**		,280**	,124**				-,116**	,150**
RURAL MEDIO	CDnU (totales)	,614**		,616**	,637**	-,181**	-,236**	-,379**	,129**	,600**	,446**	,259**	,473**	,538**	,279**	,541**	,534**	,327**	,633**	,163**	-,225**	,235**
	ER	,408**		,356**	,356**		-,239**	-,232**		,317**	,261**	,153**	,312**	,288**	,198**	,481**	,317**	,142**	,409**	,077**	-,258**	,099**
	OCER	,261**		,209**	,213**		-,194**	-,101**	,105**	,177**	,379**		,159**	,194**	,113**	,203**	,160**	,087**	,257**	,181**	-,144**	,127**
	EAR	-,079*					-,100**	-,090**						-,101**	-,154**	,147**		-,086**	-,069*		-,083**	

Tabla 4. Continuación

		Población								Estructura de ocupación (n° trabajadores)				Equipamientos (n°)				Otros indicadores			
		Total	Den- sidad	3-5 años	6-11 años	Edad media	Saldo absol. (2018- 2020)	Extran- jeros	Media por disem- habit.	Media por capital munic.	Agri- cultura	Indus- tria	Cons- trucción	Servi- cios	Centro salud	Farma- cia	Suc. banca- ria	Ofic. correos	% Poblac >10 Mbps	Vehíc. turismo	Renta per cápita (2019)
RRUAL DINÁMICO	CDnU (totales)	,645**	,074*	,587**	,587**		,323**	,082**	,371**	,355**	,146**	,494**	,416**	,330**	,535**	,421**	,369**	,650**	,131**	-,129**	
	ER	,642**	,059*	,559**	,570**		,227**		,148**	,215**	,106**	,502**	,352**	,315**	,563**	,306**	,333**	,645**	,148**	-,111**	
	OCER	,201**		,122**	,115**	,106**	-,175**		,096**	,370**		,118**	,103**	,181**	,178**	,208**	,085**	,200**		-,223**	,075**
	EAR	,240**		,176**	,187**	,071*		,075**	-,063*	-,111**	,088**		,186**	,084**	,097**	,266**		,109**	,240**		-,116**
TOTAL ESPAÑA	CDnU (totales)	,984**	,248**	,983**	,985**		,801**	,928**	,973**	,249**	,883**	,961**	,962**	,961**	,977**	,979**	,952**	,983**	,973**	,071*	
	Escuela (totales)	,963**	,248**	,965**	,970**	,060*	,798**	,897**	,937**	,299**	,873**	,941**	,922**	,944**	,943**	,954**	,928**	,961**	,956**		
	EAR		-,119**			,132**				,217**										-,161**	,078**

Fuente: elaboración propia a partir de INEbase (n.d.), MITECO (2022) y MITMA (2022b)

Respecto a la EAR, los valores, aunque más reducidos, revelan cierta correlación con la densidad de población y la renta per cápita, en ambos casos de signo negativo, y con la edad media, la población ocupada en el sector agrario y el acceso a vías de comunicación de alta capacidad, en esta ocasión positivo.

En las categorías rurales los valores de correlación tienden a ser menores, lo que sugiere cierta influencia de la escala territorial sobre los parámetros locacionales de la escuela, y se reducen también en la dirección desde el rural profundo al dinámico. Por otro lado, son más altos cuando se calculan sobre el total de CDnU que respecto a las ER, los OCER y las EAR. En el rural profundo, secundariamente en el estancado, es donde la EAR mantiene la máxima correlación con otras variables del capital territorial, destacando su signo negativo con la edad media y el saldo demográfico absoluto; adicionalmente, son las únicas categorías en las que el número de EAR mantiene correspondencia con todas las variables consideradas, mientras que la disminución de los valores en el resto pensamos que está relacionada con que en ellas la EAR está más ligada a la escala unidad poblacional que a la de municipio.

Lo antedicho confirma cuatro de nuestras ideas de partida. Primera, las conexiones entre la ER y su contexto son poco elásticas en el territorio rural español; en realidad, al ser un SPF, su presencia, desde la titularidad pública predominante que le corresponde, tiende a descansar en su carácter de dotación terciaria básica que las administraciones están obligadas a ofertar. Segunda, será tanto más probable que haya ER/EAR cuanto mayores sean la cuantía de población en edad escolar, el ritmo de crecimiento demográfico, la presencia de residentes extranjeros, otras dotaciones terciarias que se encuentran en la base de la calidad de vida de la población y que intervienen como factores atractores para la residencia en el territorio rural y la orientación económica hacia la industria y los servicios (la participación del agrario solo es significativa en el rural profundo). Tercera, es más influyente la población en edad escolar que la distribución de la misma en el sistema de asentamientos como factores implicados en la existencia de escuela; en realidad, cuando la población escolar está dispersa en un territorio amplio, el servicio de transporte escolar asegura su acceso a los centros escolares. Cuarta, la EAR es el centro más inelástico con respecto a la dotación de capital territorial; aunque, cuando la hay, tiende a ubicarse mayoritariamente en municipios agrarizados, demográficamente desvitalizados (de escasa talla demográfica, envejecidos, masculinizados y con limitada capacidad de auto regeneración), mal dotados de servicios y equipamientos básicos y poco accesibles, ciertamente aquellos para los que se ideó el modelo.

5 Discusión y conclusiones

La escuela es un SPF territorializado con un carácter marcadamente ubicuo. A lo largo de la investigación se ha justificado que en la existencia y localización de la organización escolar en el territorio rural anidan razones político-legislativas y, aunque con relaciones causales menos explícitas, lo que deriva en ciertas dosis de inelasticidad, también otras de orden demográfico, social y económico que están conectadas con las categorías de ruralidad empleadas en este trabajo. En consecuencia, la hipótesis ha quedado validada.

Las principales conclusiones alcanzadas llevan a las siguientes ideas-fuerza. Primera, la oferta de estudios básicos de EI-2º ciclo y EP en el medio rural supera a la expresada por la consideración exclusiva de la ER/EAR, si bien, conforme se avanza desde el dinámico hacia el rural profundo, las diferencias desaparecen porque tanto los OCER como los OT expresan una territorialidad selectiva que los aleja de esa última categoría.

Obviamente, los SPF no pueden ofertarse en cualquier circunstancia territorial. Al final, su emplazamiento se adecúa a las necesidades del territorio en una configuración escalar desde lo local a lo regional que tiene en cuenta su carácter más o menos básico, la demanda que deben atender y el ámbito espacial para el que se diseña la prestación. Por eso, aunque la escuela rural sigue pensándose hoy como una organización para una unidad poblacional, como mínimo, en su presencia también interviene el área de influencia compuesta por otros nodos habitados dispuestos a su alrededor.

Segunda, el carácter de escuela más netamente rural corresponde a la EAR, y ello pese a esa contradicción derivada de existir también en unidades poblacionales de municipios no rurales. Paralelamente, por aparecer en todas las categorías territoriales, se trata del CDnU más universal en lo espacial, aunque su presencia mantiene una fuerte conexión con el censo escolar en los municipios demográficamente más débiles. De entre los SPF, el escolar es uno de los damnificados por la crisis demográfica derivada de la despoblación rural y la reducción progresiva de la ratio de densidad demográfica.

Tercera, no disponer de equipamiento escolar en la unidad poblacional de residencia, cuando sí podría ser posible por censo en edad escolar, influye negativamente tanto sobre la equidad territorial como la calidad de vida de la población infantil, que queda obligada a realizar desplazamientos diarios al lugar de emplazamiento de la escuela.

Cuarta, la escuela privada es más selectiva que la pública en lo que se refiere a su ubicación espacial. Los CDnU privados tienden a combinar múltiples etapas como recurso para aprovisionarse de alumnado y maximizar su actividad. No obstante, la escuela rural es predominantemente de titularidad pública, en su totalidad en el caso de la EAR.

Quinta, la prospectiva de la escuela no es inmune a la evolución del territorio y aunque los valores "r" entre ER/EAR y población en edad escolar no son siempre tan elevados como inicialmente cabría esperar, sí son significativos; realmente, se trata de una variable con alto valor de implicación sobre la localización espacial de esa escuela y que anida en la justificación del modelo organizativo-escolar y curricular de la EAR. Pero también debe tenerse en cuenta que, en la evolución del número y distribución de los equipamientos escolares, las tendencias demográficas se combinan con decisiones de política educativa, con las adoptadas por las familias sobre dónde escolarizar a sus hijos (ello pese a que como señala Jiménez, 2014, lo limitado del número de escuelas hace que la libertad de elección de centro sea limitada en el medio rural) y con las puramente empresariales e ideológicas que toman las organizaciones promotoras de centros de titularidad privada.

Aunque el modelo EAR ha servido para ajustar la oferta educativa a contextos de debilidad demográfica y consecuentemente baja demanda escolar y que el éxito del mismo en clave socio-territorial viene siendo evidente, la planificación inicial del territorio soporte de muchas agrupaciones deberá ser repensada en un futuro próximo. El constante cierre de aularios por demanda insuficiente, la prospectiva demográfica declinante en una amplia proporción de las entidades rurales de población y la presión sobre los recursos presupuestarios públicos que supone atender las necesidades de aularios/centros con poco alumnado son circunstancias que obligarán al rediseño del territorio de muchas agrupaciones y de la localidad de ubicación de las escuelas que las forman como procedimientos para garantizar la resiliencia del modelo.

Destaca la fuerte contigüidad espacial entre municipios sin escuela y aquellos dotados de EAR y la fortísima participación de los mismos en las categorías de rural profundo y estancado, las más afectadas por la despoblación y con menores ratios de densidad de población.

Séptima, la carencia de ER constituye un factor de inequidad que alimenta los desequilibrios intrarurales y entre el rural y el territorio urbano y es causa de emigración y de repulsa a la inmigración; en esta tesitura, lo es de despoblación, hasta el punto de que el cierre de la escuela anida en la tendencia a la desaparición de una entidad como nodo de poblamiento permanente en el medio plazo. Decimos intrarurales porque las decisiones sobre

apertura/cierre de escuelas no se toman con los mismos criterios en todas las comunidades autónomas. No obstante, la EAR, con frecuencia el único CDnU en su localidad, por ser vector de justicia social, es la que más contribuye a la equidad inter e intra territorial de entre todas las clases de ER. Se trata un centro con enorme potencial para dinamizar el tejido humano, tanto en lo social como lo cultural, capaz de instruir para inspirar la construcción contextualizada de una identidad rural en clave de topofilia y que tiene una contribución significativa a la sostenibilidad territorial, o sostenibilidad social (como señaló Camarero, 2009), por su participación como factor coadyuvador del poblamiento en la escala local; asimismo, contribuye a la mejora de la cohesión social e interterritorial, a la igualdad de oportunidades y a la actividad del territorio. El eventual cierre de una escuela rural, más si se trata de una EAR, constituye un motivo de inquietud local. La contribución específica de esa escuela a la calidad de vida, a la competitividad territorial y como freno a la despoblación constituyen aforismos omnipresentes en el ideario social rural, aunque no haber evaluado con precisión la participación de la escuela sobre cada uno de esos axiomas es una limitación de este trabajo y, en consecuencia, una tarea pendiente de abordar, de la misma manera que también lo va a ser profundizar en el análisis interpretativo del debate social general sobre la participación de los SPF y de las infraestructuras y equipamientos como factores para garantizar de dinamismo demográfico.

Octava, y todo lo antedicho sin menoscabo de que la escuela constituye un sistema complejo que forma parte de/y alimenta la complejidad territorial. La escuela, la parte, se adapta a los procesos demográficos, económicos, socioculturales... presentes en el territorio rural, el todo. Esta circunstancia explica su carácter público predominante, la tipología heterogénea que exhibe y el dinamismo de las políticas escolares que le afectan, en tanto que debe asegurar la satisfacción de las demandas de los ciudadanos rurales de acuerdo con las prioridades del sistema escolar. No obstante, tal y como se ha señalado, el carácter complejo del territorio influye sobre las magnitudes de asociación observadas entre los elementos que lo componen respecto a las esperables, ello también alimenta la diversidad de modelos organizativos de la escuela en el ámbito rural español.

Agradecimientos: Este artículo forma parte del proyecto de investigación financiado por la Oficina de Ciencia e Innovación del Gobierno de España-Programa PID2020-115880RBI00 (Proyectos de I+D+i - RTI Tipo B), titulado: "La escuela rural como un servicio básico para la justicia social, la equidad territorial en la España con baja densidad de población"

Declaración responsable: El autor declara que no existe ningún conflicto de interés con relación a la publicación de este artículo.

Bibliografía

Abós, P. (2007). La escuela rural y sus condiciones: ¿tiene implicaciones en la formación del profesorado? *Aula abierta*, 35(1), 83-90. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/205661>

Abós, P. (2015). El modelo de escuela rural ¿Es un modelo transferible a otro tipo de escuela? *Educação e Realidade*, 40(3), 667-684. <https://doi.org/10.1590/2175-623645781>

Alaminos-Fernández, P., Alaminos-Fernández, A., & Alaminos, A. (2023). *Maslow: La estructura de valores en cuarenta sociedades europeas. Un enfoque exploratorio basado en la teoría de Abraham Maslow*. Universidad de Alicante. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.14539.57129>

Benito, D. (2013). Despoblación, desarraigo y escuela rural: condenados a encontrarse. *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 6, 56-69. <https://recyt.fecyt.es/index.php/encrucijadas/article/view/78906>

Boix, R., & Domingo, L. (2018). La escuela rural, una mirada intercontinental. *Aula de innovación educativa*, 270, 14-17.

Boix, R. (Coord.) (2004). *La escuela rural: Funcionamiento y necesidades*. Praxis.

Boix, R. (2019). Currículo y escuela rural en Cataluña. *Revista Espaço do currículo*, 12(1), 39-47. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41970>

Burillo, MP., Rubio, P., & Burillo, F. (2019). Estrategias frente a la despoblación de la Serranía Celtibérica en el marco de la política de cohesión europea 2021–2027. *Economía Agraria y Recursos Naturales*, 19(1), 83-97. <https://doi.org/10.7201/earn.2019.01.05>

Bustos, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de Educación*, 350, 449-461. https://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/10/re350_19.pdf

Bustos, A. (2014). La importancia de la relación cultura, territorio y enseñanza de las ciencias. In Molina, A. (Ed.), *Enseñanza de las ciencias y cultura: múltiples aproximaciones* (pp. 83-101). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Camarero, L. (Coord.), Cruz, F., González, M., Del Pino, J.A., & Sampedro, R. (2009). *La población rural en España. De los desequilibrios a la sostenibilidad social*. Fundación La Caixa.

Carrete-Marín, N., Boix, R., & Buscà, F. (2024). Análisis de la contribución de la escuela rural a la dimensión territorial desde la perspectiva del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.559011>

- Champollion, P. (2015). Education and territory: a conceptual framework. *Sisyphus, Journal of Education*, 3(2), 12-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=575763887002>
- Cloke, P.J. (2006). Conceptualizing Rurality. *Handbook of Rural Studies*, 18, 28.
- Corchón, E. (2000). *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Oikos-Tau.
- Cordero, J.M. (2011). Los servicios públicos como derecho de los individuos. *Ciencia y Sociedad*, XXXVI(4), 682-701. <https://doi.org/10.22206/cys.2011.v36i4.pp682-701>
- Domingo, L. (2020). Escola rural i territori: una simbiosi clau. *Temps d'Educació*, 59, 7-9. <https://doi.org/10.1344/tempseducacio2020.59.1>
- Dubois, A., & Roto, J. (2012). *Making the best of Europe's Sparsely Populated Areas. On making geographic specificity a driver for territorial development in Europe*. ESPON, Nordregio.
- Durán, A., Geis, X., & Payaró, M. (2020). *L'Escola rural: petita, pública i de poble: descobreix l'escola de les 3 P*. Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Escribano, J. (2012). El valor de los servicios educativos y sanitarios en los procesos de atracción y mantenimiento de población en medio rural. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 13, 11-51. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29624436001>
- Escribano, J. (2014). Servicios educativos y sanitarios como factores (de desarrollo) del medio rural. In Vicerrectorado de Participación y Proyección Social (Ed.), *El desarrollo territorial valenciano. Reflexiones en torno a sus claves* (pp. 575-586). Ed. Universitat de València.
- García, F.J. (2015). *Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global: currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio: situación, límites y posibilidades en centros onubenses*. <https://www.researchgate.net/publication/326720629>
- Gobierno de España (2020). *El reto demográfico y la despoblación en cifras*. Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico.
- Gobierno del Principado de Asturias (2021). *Aproximación a la tipología de las zonas rurales de Asturias*. Dirección General de Ordenación del Territorio y Urbanismo. https://www.sadei.es/mapa-zonas-rurales-de-asturias/de-interes/tipologias-de-las-zonas-rurales-de-asturias_445_5_964_0_1_in.html
- INEbase (n.d.). *Demografía y población*. <https://www.ine.es/dyngs/INEbase/listaoperaciones.htm>

- Isaza-R., M. (2021). Acerca de la categoría territorios y paisajes en las lógicas sociales de la complejidad. *Eleuthera*, 23(2), 57-78. <https://doi.org/10.17151/eleu.2021.23.2.4>
- Jiménez, R.M. (2014). Globarruralización: cómo el medio rural se ve afectado por la globalización y las TIC. *GeoGraphos*, 5(67), 283-312. <https://doi.org/10.14198/GEOGRA2014.5.67>
- López, F.J., Crecente, R., & Miranda, D. (2006). La densidad de población como indicador clave de ruralidad, pero con matizaciones. In *X Congreso Internacional de Ingeniería de Proyectos* (pp. 458-467). Editorial Universitat Politècnica de València.
- McMaster, R., & Sheppard, E. (2004). Introduction. Sheppard, E., & McMaster, R. (Eds.), *Scale and geographic inquiry: Nature, Society and Method* (pp. 1-22). Blackwell Publishing Ltd.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (n.d.). *Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios*. <https://www.educacion.gob.es/centros/home.do>
- MITECO (2022). *Sistema Integrado de Datos Municipales*. <https://www.miteco.gob.es/es/reto-demografico/temas/analisis-cartografia/>
- MITMA (2022a). *Áreas urbanas en España, 2022*. <https://cvp.mitma.gob.es/downloadcustom/sample/3152>
- MITMA (2022b). *Atlas Digital de las Áreas Urbanas de España*. <https://atlasau.mitma.gob.es/>
- Moliner, F. (2019). El espacio rural de España: evolución, delimitación y clasificación. *Cuadernos Geográficos*, 58(3), 19-56. <http://dx.doi.org/10.30827/cuadgeo.v58i3.8643>
- ONU (1998). *Principios y recomendaciones para los censos de población y habitación*. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, División de Estadística.
- Pérez, F., Cucarella, V., & Hernández, L. (2015). *Servicios públicos, diferencias territoriales e igualdad de oportunidades*. Ivie-Fundación BBVA.
- Recio, M. (2019). La escuela rural: presente y futuro. *Transformando la educación*. Federación de Enseñanza de CCOO.
- Reig, E., Goerlich, Francisco J., & Cantarino, Isidro (2016). *Delimitación de áreas rurales y urbanas a nivel local. Demografía, coberturas del suelo y accesibilidad*. Fundación BBVA.
- Requedo, J. (2007). Clases de capital territorial y desarrollo sostenible. In *V Congreso internacional de Ordenación del territorio. Área de Paisaje* (pp. 1451-1462). Fundicot.

Rozenblum, C. (2014). *Una aproximación a la complejidad del territorio. Aportes metodológicos para el análisis y la evaluación de procesos de desarrollo territorial*. Ed. INTA.

Sancho, J., & Reinoso, D. (2012). La delimitación del ámbito rural: una cuestión clave en los programas de desarrollo rural. *Estudios Geográficos*, 73(273), 599-624. <https://doi.org/10.3989/estgeogr.201221>

Santamaría-Cárdaba, N., & Sampedro, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 30, 147-176. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29668176005>

Santamaría, R. (2012). Inspección de educación y escuela rural. Contra el mito del bajo rendimiento de la escuela rural. Visión histórica 1972-2012. *Avances en Supervisión Educativa*, 17, 1-29.

https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/168852/ase17_mono04.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Santamaria, R. (2018). La Inspección ante la brecha educativa rural-urbano en España. *Avances en Supervisión Educativa*, 30, 1-33. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i30.634>

Santamaría, R. (2020). La escuela rural y las evaluaciones externas en España. PISA como ejemplo. *Temps d'Educació*, 59, 57-90. <https://doi.org/10.1344/TE2020.59.5>

TA 2030 (2020). *Territorial Agenda 2030: A Future for All Places*. Federal Ministry of the Interior, Building and Community of Germany. <https://territorialagenda.eu/ta2030/>

UNESCO (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. Instituto de Estadística de la UNESCO.

Vergara, N. (2009). Complejidad, espacio, tiempo e interpretación. (Notas para una hermenéutica del territorio). *Alpha (Osorno)*, 28, 233-244. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012009000100016>